

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

**HÉRES FARIA FERREIRA BECKER PAIVA**

---

**FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA: APROXIMAÇÕES COM A  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

---

Maringá - Paraná  
2020

**HÉRES FARIA FERREIRA BECKER PAIVA**

---

**FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA: APROXIMAÇÕES COM  
A EDUCAÇÃO BÁSICA**

---

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, para obtenção do título de Doutora em Educação Física.

**Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**

Maringá - Paraná  
2020

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

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

P149f Paiva, Héres Faria Ferreira Becker.

Formação inicial em educação física : aproximações com a educação básica /  
Héres Faria Ferreira Becker Paiva. – Maringá, 2020.  
188 f. : il.

Orientador: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá,  
Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação  
Física UEM/UEL, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Professores de educação física – Formação – Teses. 2. Educação física –  
Teses. 3. Licenciatura – Teses. 4. Educação básica – Teses. I. Oliveira, Amauri  
Aparecido Bássoli de. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências  
da Saúde. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/  
UEL. III. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título.

CDU 796:371.13

**HÉRES FARIA FERREIRA BECKER PAIVA**

**FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA: APROXIMAÇÕES COM A  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutora.

APROVADA em 20 de fevereiro de 2020.



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. **Vânia de Fátima Matias de Souza**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Claudio Kravchychyn**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Jorge Both**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Carlos Herold Junior**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**  
(Orientador)

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.” (Arthur Schopenhauer)

# Dedicatória

---

---

Dedico este trabalho aos amores da minha vida!

Primeiro, a quem me concebeu: meu pai (*in memoriam*), que não pode presenciar mais essa vitória. A minha mãe, por me amar, educar, incentivar e sempre acreditar nos meus projetos.

Aos meus irmãos Héber, Helli e Heleise, companheiros de brincadeiras e peraltices na infância e amigos incondicionais na vida adulta.

Ao meu marido, Dario, namorado e sempre parceiro, minha própria vida.

Aos meus filhos, Dario Junior e Enzo, presentes de Deus e razão da minha vida.

# Agradecimentos

---

---

*“I get high with a little help from my friends”* (Beatles)

Neste momento, anuncia-se mais uma vitória nesta jornada da vida. Na longitude do caminho, muitas amizades foram firmadas e, agora, é momento de expressar a minha gratidão, pois, “em todo tempo ama o amigo e na angústia nasce um irmão” Provérbios 17:17.

Primeiro, agradeço a Deus, criador de todas as coisas. Pai bondoso que proporcionou uma caminhada na medida das minhas forças.

Obrigada à minha Universidade (UENP), pela licença para minha capacitação, aos meus colegas de departamento que se fizeram presentes na minha ausência e que aceitaram participar das entrevistas. Isso é companheirismo. Aos acadêmicos que participaram da minha pesquisa. Ao André Cazula, pelas informações sempre atualizadas sobre o curso pesquisado.

Obrigada à minha grande e querida família: pais, irmãos, avó, tios, tias, primos, sobrinhos, cunhados, sogro, pela compreensão da minha ausência na restrição de nossos encontros nestes quatro anos de curso.

Obrigada, mãe, pelas orações e por toda ajuda em meus primeiros passos.

Obrigada, Dario, meu porto seguro em todas as horas, que sempre esteve ao meu lado, apoiando e incentivando, mesmo quando eu estava irritada, você me mostrava com carinho o lado positivo das situações.

Obrigada, Dario Junior e Enzo, compreensivos das minhas ausências. Obrigada pelos beijos, abraços e risadas, combustível para tornar essa caminhada mais leve.

À Márcia, meus braços e pernas no cuidado com a minha família, nos meus momentos presentes e ausentes em 17 anos de parceria. Ao Sr. Zezé, que tornou essa caminhada mais leve.

Ao meu sogro, Luis, sempre solícito, cuidando para que as atividades do dia a dia se tornassem menos extenuantes.

Obrigada, querida amiga Sônia Merege, companheira de projetos e sonhos na universidade, mulher de grande sensatez, sempre dinâmica e com uma palavra amiga encontrando saída para qualquer empecilho. Nosso Posto Ipiranga em qualquer lugar; não ousou dizer meu, pois seria muita pretensão. Obrigada, por sempre me acolher.

Obrigada, querida amiga Jussara, firme sem nunca deixar de ser amorosa. Obrigada pela alegria, risadas e conhecimentos compartilhados comigo, pelo carinho de me receber sempre muito bem em seu doce lar.

À amiga de estrada, Mahara, jovem na idade, mas madura na vida acadêmica. Obrigada por me socorrer em meus primeiros passos na estatística.

Obrigada, minha irmã querida, Helli, companheira na estrada da vida, sempre esteve comigo em meus momentos de capacitação, desde a primeira pós-graduação. Obrigada pelos momentos compartilhados.

À minha mais nova amiga, Juliana Boareto, por sempre acreditar que em Deus tudo é possível. Obrigada por sempre manter a alegria e por compartilhar comigo os momentos de aprendizado nessa nossa caminhada.

Obrigada, querida amiga Ana Luiza Anversa, pela presença e parcerias sempre constante em todos esses anos de doutoramento, por dividir comigo angústias e sua sabedoria. Obrigada por me receber primeiro na casa de seus pais (família adorável) e, depois, na sua casa com seu esposo.

Aos amigos de grupo, Ari, Patric, Camila, Bruna Solera e Yeda, obrigada pela presença especial de vocês em cada momento.

Ao professor Jorge, por me ajudar a pensar os instrumentos dessa pesquisa. Cursar suas disciplinas foi importante para o meu aprendizado.

Aos professores Carlos Herold e Cláudio Kravchychyn, pela solicitude em participar da minha banca.

À querida professora, Vânia Matias, obrigada por me tirar das minhas confusões acadêmicas, traçando comigo um caminho mais claro. Obrigada pela paciência e tempo dedicados a mim.

Ao meu orientador, professor Amauri Bassoli, por me receber na sua família acadêmica, pelos conhecimentos criativos e fundamentados sobre a Educação Física, despertando em mim angústias e conquistas educacionais.

Obrigada a todas as pessoas que, mesmo em silêncio, passaram por mim e me ajudaram a vencer esse caminho.

A todos vocês, um grande e fraterno abraço.



PAIVA. Héres Faria Ferreira Becker. **Formação inicial em Educação Física: aproximações com a Educação Básica.** 2020. 189f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

## **RESUMO**

---

---

O curso de graduação Licenciatura em Educação Física é a porta de entrada para a formação inicial de professores em nível superior. É um período responsável por envolver no processo de ensino e aprendizagem aspectos cognitivos, afetivos e de valores, reforçando atitudes significativas para toda a vida profissional. No contexto da formação inicial, deve haver relação de aproximação entre a universidade e a Educação Básica. Desse modo, a presente tese teve como objetivo analisar a interlocução existente entre a formação inicial de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior pública do Estado do Paraná e as exigências da realidade da Educação Básica. O contexto da pesquisa envolveu os docentes efetivos e os acadêmicos do 3º e 4º ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), cuja participação se deu por meio de entrevista semiestruturada com os docentes, questionário aplicado aos acadêmicos, especificamente construído e validado para a presente pesquisa, bem como a participação em um grupo focal. Em um primeiro momento, foi conduzida a análise qualitativa, por meio da seleção documental de materiais escritos, artigos, teses e dissertações como fonte de informações à questão de interesse da pesquisa. Em um segundo momento, foi realizada a caracterização e a análise dos documentos oficiais, examinando-se as Resoluções Nacionais, os Projetos Pedagógicos de Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná e os PPs anteriores a 2016, da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Em um terceiro momento, foram analisados os documentos técnicos, como planejamento anual das disciplinas e projetos de pesquisa e extensão em andamento ofertados pelos professores da IES. A técnica utilizada para exame dos documentos selecionados foi a de análise de conteúdo, selecionando-se como análise a unidade de contexto. Para a análise quantitativa utilizou-se de estatística descritiva e inferencial (frequência e porcentagem), valendo-se do software estatístico SPSS 25.0. Os resultados indicam que a formação inicial da Licenciatura em Educação Física da IES investigada atende aos aspectos legais, pelo cumprimento das horas mínimas instituídas para seus componentes curriculares e a integralização do curso. No entanto, foi possível observar que nem sempre o prometido e o registrado nos documentos se efetivam, dessa forma, o curso aproxima-se pouco da Educação Básica, futuro campo de intervenção. Diante disso, concluiu-se que para que haja um envolvimento entre o curso de Licenciatura em Educação Física e a Educação Básica, o PP precisa ser planejado, estruturado e desenvolvido ampliando a aproximação de seus conteúdos e procedimentos com a Educação Básica, desde o início do curso, com a efetiva atuação docente direcionada à correção das incoerências e divergências apontadas na pesquisa.

**Palavras-Chave:** Formação inicial. Licenciatura. Aproximação com a Educação Básica. Educação Física.

PAIVA. Héres Faria Ferreira Becker. **Initial training in Physical Education**: approaches to basic education. 2020. 189f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

## **ABSTRACT**

---

---

The Physical Education undergraduate course is the gateway to the initial training of teachers at a higher level. It is a period responsible for involving cognitive, affective and values aspects in the teaching and learning process, reinforcing significant attitudes for all professional life. In the context of initial training, there must be a close relationship between the university and Basic Education. Therefore, the present thesis aimed to analyze the existing dialogue between the initial formation of a Degree in Physical Education from a public Higher Education Institution in the State of Paraná and the requirements of the reality of Basic Education. The research context involved permanent faculty members and 3rd and 4th year academic students of the Physical Education Degree course at the State University of Northern Paraná (UENP), whose participation took place through semi-structured interviews with teachers, questionnaire applied to academics, specifically built and validated for this research, as well as participation in a focus group. At first, qualitative analysis was carried out, through the documentary selection of written materials, articles, theses and dissertations as a source of information to the question of interest in the research. In a second step, the characterization and analysis of official documents was carried out, examining the National Resolutions, the Pedagogical Projects of Physical Education of the State Universities of Paraná and the PPs prior to 2016, of the State University of Northern Paraná. In a third moment, the technical documents were analyzed, such as annual planning of the disciplines and ongoing research and extension projects offered by IES professors. The technique used to examine the selected documents was content analysis, selecting the context unit as the analysis. For quantitative analysis, descriptive and inferential statistics (frequency and percentage) were used, using the statistical software SPSS 25.0. The results indicate that the initial formation of the Degree in Physical Education of the investigated IES meets the legal aspects, by the fulfillment of the minimum hours instituted for its curricular components and the completion of the course. However, it was possible to observe that not always what was promised and registered in the documents takes effect, thus, the course is not very close to Basic Education, the future field of intervention. Therefore, it is concluded that for there to be an approximation between the Physical Education Degree course and Basic Education, the PP needs to be planned and structured, in order to develop and expand the involvement with Basic Education, since the beginning of course, with effective teaching action aimed at correcting inconsistencies and divergences pointed out in the research.

Keywords: Initial training. Graduation. Approaches to Basic Education. Physical Education.

# LISTA DE FIGURAS

---

---

<b>Figura 1 -</b>	Formação Inicial: representação conceitual das categorias.....	24
<b>Figura 2 -</b>	Saberes docentes na formação inicial.....	37
<b>Figura 3 -</b>	Elementos importantes na construção da identidade profissional.....	38
<b>Figura 4 -</b>	Natureza do saber docente.....	42
<b>Figura 5 -</b>	Associação dos saberes desenvolvidos na formação inicial.....	44
<b>Figura 6 -</b>	Saberes docentes.....	45
<b>Figura 7 -</b>	Quadro de docentes nos 2 cursos de Educação Física da IES investigada.....	50
<b>Figura 8 -</b>	Matriz do Curso de Licenciatura em Educação Física da IES PP/2016...	55
<b>Figura 9 -</b>	Estagiário: elo IES/Escola .....	62
<b>Figura 10 -</b>	Pesquisa Qualitativa.....	66
<b>Figura 11 -</b>	Composição do grupo focal.....	68
<b>Figura 12 -</b>	Temas geradores para as discussões com o grupo focal.....	76
<b>Figura 13 -</b>	Estruturação para os resultados e discussões.....	79
<b>Figura 14 -</b>	Docentes que integram a pesquisa de acordo com o sexo.....	84
<b>Figura 15 -</b>	Docentes que integram a pesquisa de acordo com a formação.....	84
<b>Figura 16 -</b>	Docentes que integram a pesquisa de acordo com a idade.....	85
<b>Figura 17 -</b>	Docentes que integram a pesquisa de acordo com o tempo de atuação no ensino superior.....	86
<b>Figura 18 -</b>	Docentes que integram a pesquisa de acordo com o tempo de atuação na Educação Básica.....	86
<b>Figura 19 -</b>	Acadêmicos que responderam ao questionário em relação à idade.....	87
<b>Figura 20 -</b>	Acadêmicos que responderam ao questionário em relação ao ingresso....	88
<b>Figura 21 -</b>	Acadêmicos que responderam ao questionário em relação ao sexo.....	88
<b>Figura 22 -</b>	Acadêmicos que responderam ao questionário em relação a outra graduação.....	89
<b>Figura 23 -</b>	Acadêmicos que responderam ao questionário em relação à atuação na Educação Básica.....	89
<b>Figura 24 -</b>	Categorias teóricas.....	90
<b>Figura 25 -</b>	Percepção dos acadêmicos sobre a aproximação da formação em Licenciatura em Educação Física com a Educação Básica.....	97
<b>Figura 26 -</b>	Dimensão Identidade.....	100
<b>Figura 27 -</b>	Dimensão Relação com a Escola.....	109
<b>Figura 28 -</b>	Dimensão Saber Pedagógico.....	116

# LISTA DE QUADROS

---

---

<b>Quadro 1 -</b>	Avaliação do e-MEC no Curso de Licenciatura em Educação Física da IES.....	48
<b>Quadro 2 -</b>	Resumo do Projeto Pedagógico/2016 do Curso de Licenciatura em Educação Física.....	52
<b>Quadro 3 -</b>	Disciplinas com foco pedagógico.....	57
<b>Quadro 4 -</b>	Matriz de classificação dos dados.....	77

# LISTA DE TABELAS

---

---

<b>Tabela 1</b>	Coeficiente de validade de conteúdo para os critérios de relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência do questionário "Percepção dos estudantes concluintes do curso sobre os saberes necessários, a identidade docente e a aproximação e articulação do processo formativo para intervenção na Educação Básica".....	72
<b>Tabela 2</b>	Análise inferencial.....	73
<b>Tabela 3</b>	Coeficiente de validade de conteúdo para os critérios de relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência da entrevista semiestruturada com os docentes da IES.....	74
<b>Tabela 4</b>	Representação de $f$ e % do questionário aplicado aos acadêmicos.....	91
<b>Tabela 5</b>	Questões a respeito da Categoria experiências prévias.....	101
<b>Tabela 6</b>	Questões a respeito da Categoria percepção profissional.....	105
<b>Tabela 7</b>	Questões a respeito da Categoria aplicabilidade dos componentes curriculares.....	111
<b>Tabela 8</b>	Questões a respeito da Categoria interação pertencimento.....	113
<b>Tabela 9</b>	Questões a respeito da Categoria postura profissional.....	118
<b>Tabela 10</b>	Questões a respeito da Categoria interdisciplinaridade.....	118
<b>Tabela 11</b>	Questões a respeito da Categoria planejamento.....	124
<b>Tabela 12</b>	Questões a respeito da Categoria metodologias.....	125
<b>Tabela 13</b>	Questões a respeito da Categoria reconhecimento da docência.....	127

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

---

---

<b>AACC</b>	Atividade Acadêmico-Científico Curricular
<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde
<b>CLZ</b>	Clareza
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CVC</b>	Coeficiente de Validade de Conteúdo
<b>ESO</b>	Estágio Supervisionado Obrigatório
<b>FAEFIJA</b>	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho
<b>FAFICOP</b>	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
<b>FAFIJA</b>	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
<b>FFALM</b>	Fundação Faculdades Luiz Meneghel
<b>FUNDINOPI</b>	Faculdade de Direito do Norte Pioneiro
<b>GEEFE</b>	Grupo de Estudos em Educação Física Escolar
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PCC</b>	Prática como Componentes Curriculares
<b>PP</b>	Projeto Pedagógico
<b>PRT</b>	Pertinência
<b>RLV</b>	Relevância
<b>SPSS</b>	Statistical Package for Social Sciences
<b>TIDE</b>	Tempo Integral de Dedicção Exclusiva
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UENP</b>	Universidade Estadual do Norte do Paraná
<b>UEPG</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa
<b>UNESPAR</b>	Universidade Estadual do Paraná
<b>UNICENTRO</b>	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
<b>UNIOESTE</b>	Universidade do Oeste do Paraná

# SUMÁRIO

---

---

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1. A HISTÓRIA DE VIDA COMO PONTO DE PARTIDA .....	16
1.2. REALIDADE INVESTIGADA: das discussões da formação inicial ao lócus de intervenção .....	19
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	27
2.1. OBJETIVO GERAL .....	27
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	27
<b>3. REVISÃO TEÓRICA</b> .....	28
3.1. LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
3.2. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: intervenção e identidade profissional na Educação Física.....	34
3.3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	39
3.4. ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO: saberes pedagógicos/saberes necessários. ....	41
<b>4. IES ANALISADA</b> .....	46
4.1. UENP: loco de intervenção.....	46
4.2. O PROJETO PEDAGÓGICO ATUAL.....	51
4.3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: carga horária e organização das disciplinas.....	54
4.4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO.....	59
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	65
5.1. TIPO DE PESQUISA E MÉTODO UTILIZADO.....	65
5.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	67
5.3. COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS.....	69
5.3.1. Dados documentais.....	69
5.3.2. Questionário.....	71
5.3.3. Entrevista.....	74
5.3.4. Grupo Focal.....	75
5.4. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO, DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E GRUPO FOCAL.....	77
5.5. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	78
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	79
6.1. FORMAÇÃO INICIAL: o que dizem os documentos.....	80
6.2. PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	83
6.2.1. Docentes entrevistados.....	83

<b>6.2.2. Acadêmicos respondentes do questionário.....</b>	<b>87</b>
<b>6.3. PRIMEIRO MOMENTO DA DISCUSSÃO.....</b>	<b>90</b>
<b>6.3.1. Discussão dos dados dos instrumentos.....</b>	<b>90</b>
<b>6.3.2. Discussão dos dados do questionário.....</b>	<b>91</b>
<b>6.4. SEGUNDO MOMENTO DAS DISCUSSÕES.....</b>	<b>99</b>
<b>6.4.1. Dimensão Identidade Profissional.....</b>	<b>100</b>
<b>6.4.2. Dimensão Relação com a Escola.....</b>	<b>109</b>
<b>6.4.3. Dimensão Saber Pedagógico.....</b>	<b>116</b>
<b>6.5. REFLEXÕES DO GRUPO FOCAL.....</b>	<b>130</b>
<b>6.5.1. A percepção da Identidade Profissional na Educação Física.....</b>	<b>131</b>
<b>6.5.2. A percepção das aprendizagens e a relação com a escola.....</b>	<b>134</b>
<b>6.5.3. As reflexões a respeito dos saberes pedagógicos.....</b>	<b>140</b>
<b>6.5.4. Prospectando ações para superação do quadro atual.....</b>	<b>146</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>172</b>



# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. A HISTÓRIA DE VIDA COMO PONTO DE PARTIDA

“Por onde começar a escrever, escrever para pensar ou pensar para escrever. De autor da minha obra a aprendiz dela ou vice-versa?” Mário Osório Marques (2006, p. 15).

O início de algo, ao mesmo tempo em que acirra nossa curiosidade, aumenta nossa ansiedade, pois causa-nos estranheza e certo receio do que vamos encontrar. O início da escrita de uma tese não é diferente, já que nos colocamos como autor e ator da própria obra, esperando apresentar um belo espetáculo. Sob tal aspecto, encarar a pesquisa como uma obra de arte faz do pesquisador um artista que procura expressar na sua obra os resultados de inquietações que poderão ser úteis a outras pessoas, ou não.

Bourdieu (1983) afirma que a criação de uma obra é determinada pelas relações sociais estabelecidas entre a comunicação e a posição que o criador ocupa no campo em que está inserido. Dessa forma, sendo professora em um curso de Educação Física, as intenções deste estudo começam a ficar claras à medida que se observam a posição e a relação direta da docente com o contexto da pesquisa. Neste contexto, as questões, as dúvidas e as inconformidades com a formação inicial vão sendo amenizadas com os estudos realizados, não como resposta definitiva, mas como parte dos valores da história interiorizada e estabelecida para a época presente.

Minha história com a Educação Física será contada trazendo resquícios de um momento que, como tantos outros, tornaram-se marcantes na minha formação pessoal e acabaram por contribuir com as escolhas pessoais. Utilizando a sensibilidade da vida infantil, o filósofo Walter Benjamin (1994) sugere retomar a memória e a tradição no processo de experiência e constituição do ser adulto, como na história que eu conto agora.

Filha mais nova em uma família de quatro irmãos, eu usufruí da companhia constante deles e vários amigos que se juntavam a nós para brincar. Um grupo que propiciava muita aventura, em um tempo em que brincar na rua e na vizinhança, de dia ou até mesmo à noite, não oferecia perigo algum. Com liberdade para correr, subir em árvore, andar de bicicleta e até balançar em cipó, eu me desenvolvia com iniciativa e disposição para estar sempre em movimento. O que era naquele momento naturalizado como corriqueiro, do

cotidiano, constituía-se na tradução da minha história e, como já afirmava Le Goff e Truong (2006, p. 19): "*o que demonstra que coisas inteiramente naturais para nós são históricas. O corpo tem, portanto, uma história*". E foi essa história, marcada no corpo, vivenciando e experienciando, a partir do lúdico e do movimento, que me levaram a novos caminhos.

Já que estou falando de história, cabe aqui retomar o tempo escolar no qual tive o privilégio de cursar o ensino fundamental em uma escola particular de Londrina. Relembro bons momentos que parecem ter acontecido ontem e evocam a imagem da alegria e da satisfação em realizar as aulas de Educação Física, com professores muito queridos, com quem tenho o privilégio de manter contato (ainda nos dias de hoje), além das atividades extras ofertadas pela escola, como balé, vôlei, ginástica e tantas outras manifestações da cultura corporal.

Essas lembranças trazem à minha memória uma pitada de saudosismo da boa relação que vivi com meus mestres e com minha mãe, que era professora na mesma escola e também foi minha professora. Pessoas e profissionais que eu admirava e que, sem eu perceber, inculcavam em mim a aspiração da docência, pela admiração que eu devotava a eles. Esse cenário foi cultivando em mim o desejo de realizar a mesma profissão, com ideais de pertencimento a uma carreira que era socialmente valorizada e com sonho de mudar o mundo pela educação (FREIRE, 1996; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Assim, sempre envolvida em atividades na escola e na igreja, foi crescendo a vontade de ser professora. Então, no colegial – hoje chamado de Ensino Médio - resolvi cursar o magistério ao confirmar minha intenção em tentar o vestibular para a graduação em Educação Física.

Este desenrolar, possivelmente, deve estar engendrado na atitude mimética dos episódios cotidianos por mim vivenciados até então. Essa conclusão me ocorre ao revisitar Benjamin (1994, p. 201), quando sugere: "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes". Vejo, portanto, o passado, assim, transformado em um momento atual, pelas lembranças expressas na história aqui lembrada.

Em continuidade, vale ressaltar que o vestibular para Educação Física era precedido de uma 'prévia' com atividades práticas, corrida, natação, dança, ginástica, vôlei, basquete e outras tantas atividades da cultura do movimento. É evidente que causou estranheza ter que saltar 1 m, tendo eu apenas 1,50 m de altura, mas consegui, na última tentativa, afinal, regras são regras. Na sequência da aprovação no vestibular, iniciei o curso de Educação Física

Licenciatura plena<sup>1</sup>, sendo permitido ao profissional, naquela época, atuar no campo da escola e fora dela.

Após esse trajeto acadêmico de formação inicial e continuada, passei a ter um olhar mais refinado, o que possibilitou distinguir dois grupos de professores em minha graduação. Um deles se preocupava com o rendimento esportivo prático, do tipo treinamento, que poderia ser aplicado na escola e fora dela e, outro, com preocupações em munir os acadêmicos com atividades diversas, muitas vezes, desconexas da escola, para serem aplicadas em qualquer local.

Convém citar que nos meus anos de graduação não havia grupos de estudos e mesmo os professores que tinham uma ligação maior com a escola propunham projetos de extensão desarticulados das aulas de Educação Física na escola, como ruas de recreio, circo, festivais de basquete, atletismo, dança e ginástica. Como aluna, participei de vários projetos de extensão, com incursões interdisciplinares no centro de matemática, educação e artes. Buscava, então, aproximar-me da escola, o que não foi possível, pois não havia uma continuidade de ações e essa descrição serve, portanto, para dar indícios das mudanças pedagógicas que contracenavam nos cursos. Naquele período era a extensão a grande valorização do curso e o embate já acenava com ações entre pesquisa e extensão.

Percebendo, ainda que timidamente, fragmentos dessa desconexão com a escola, o meu imaginário social como professora ia se firmando, à medida que eu convivía com o exemplo de bons professores, agora na Universidade, que procuravam orientar os acadêmicos para o entendimento da Educação Física na sociedade, justificando sua importância. Pela maleabilidade da minha formação, que permitia a atuação na escola e fora dela, ainda estudando, fui ministrar aulas de natação para turmas numerosas. Essa primeira experiência, como professora responsável por uma turma, proporcionou o amadurecimento no trato social exigido na profissão.

Apesar de gostar da atividade que realizava, sentia uma inconformidade, por estar fora da escola e não dar continuidade às experiências vividas nos meus anos escolares, de pertencimento a uma cultura de trabalho organizado em um segmento reconhecido socialmente. Assim, sem desistir do meu imaginário de professora de Educação Física na

---

<sup>1</sup> O curso de Educação Física Licenciatura Plena foi outorgado pela Resolução CFE 69/69, subdividido em disciplinas Básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene e Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as matérias pedagógicas (Psicologia da educação, Didática, Prática de Ensino/Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus), sendo este modelo chamado de currículo mínimo, com carga horária de 1800 horas, que permitia a integralização do curso em 3 anos, enfatizando o conhecimento esportivo (SILVA; SOUZA, 2010).

escola, continuei lendo, estudando, participando de congressos e debates sobre a Educação escolar, quando fui convidada a integrar o corpo docente de uma escola particular, com aulas de Educação Física para os alunos das séries iniciais. Desse modo, surgiu uma chance que eu aceitei prontamente, reacendendo meu desejo de continuar estudando a cultura do movimento humano na Educação Física escolar. A partir desse momento, a identidade profissional adquiriu importância pessoal positiva, com a mudança de contexto, atores e responsabilidades.

Nesse mesmo período, um fato relevante para minha carreira foi a aprovação no concurso para docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), ministrando aulas para o curso de Educação Física. A partir disso, no convívio com outro grupo de professores e alunos, meus anseios se voltaram para a formação de professores de Educação Física, o que me levou à realização do curso de Mestrado em educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Continuei, então, minha busca, sempre visualizando uma continuidade de trajetória, com o aprofundamento de saberes teóricos e conduta do *ethos* profissional, assegurando o reconhecimento profissional, em concordância com Dubar (2012).

É pertinente expor que o Mestrado proporcionou uma fundamentação importante para minha atuação na universidade e, concomitante a esse período, inseri-me em um grupo de estudos para discutir a Educação Física Escolar. Com a participação nesse grupo de estudos, chocava-me o distanciamento entre a formação e a atuação na escola, vivido por mim nos anos 90 e que ainda apresenta resquícios nos dias atuais. Logo, todos os acontecimentos da minha história contados aqui refletem as adaptações mutáveis nos relacionamentos sociais pelos quais passei para chegar até o momento atual (ELIAS, 1997).

Entretanto, quando volto para o meu cotidiano de professora em uma universidade, constato que muito já se fez e se discutiu a respeito da formação de professores no passado e no presente. E, assim como Alarcão (2004, p. 9), esse é "um modo de ver as questões pelo prisma positivo", motivo esse que me leva a perspectivar mais discussões sobre a formação inicial em Educação Física com este trabalho.

## 1.2. REALIDADE INVESTIGADA: das discussões da formação inicial ao lócus de imersão

O processo de formação inicial encontra-se imbricado nas relações sociais e políticas estabelecidas na sociedade que, geralmente, são engendradas pelas necessidades e demandas do mercado. Logo, a formação inicial acaba refletindo as relações desconexas desse movimento da sociedade, por meio de currículos por vezes desarticulados e distantes das

necessidades postas pelo campo de intervenção, evidenciando a dicotomia entre a teoria e a prática existentes no campo da formação inicial e no campo do trabalho. (DEMO, 2004; VEIGA, 2007; PIMENTA et al., 2012).

Dessa maneira, o compasso marcado entre o momento de formação e sua inserção no campo de trabalho podem ser decorrentes de inúmeros fatores. Neles, destacam-se as relações estabelecidas no campo sociopolítico e econômico de uma determinada sociedade, uma vez que essas mudanças alteram e transformam a forma de pensar e de olhar para o homem e para a educação. Significa dizer, portanto, que as mudanças decorrentes do mundo do trabalho e dos processos formativos pelos quais a sociedade encontra-se conectada, desenham particularidades no processo de formação inicial docente. Por conseguinte, esse desenho vai direcionar os encaminhamentos do campo.

Nessa linha, Bourdieu (1983) auxilia na compreensão das particularidades decorrentes da/na formação inicial ao afirmar que, ao analisar um campo de conhecimentos, descobrem-se características que são particulares e valiosas. Para o filósofo, o campo é a forma de diferenciação social do conhecimento de mundo e da forma de ser dos indivíduos em uma sociedade, então, conhecê-lo permite ditar as regras e repartir o capital específico de cada campo. Fundamentada nessas e em outras discussões que ajudam a embasar esse estudo, procura-se captar o envolvimento, a distribuição e a posse de conhecimentos desses campos, com os enfrentamentos na formação inicial da Licenciatura em Educação Física (Saviani, 2011, 2016).

Tratar da formação inicial, nesse contexto, é uma ação atrelada à reflexão de como ocorre o ensino escolar, afinal, para Tardif e Lessard (2014, p. 7), o ensino escolar é a esfera fundamental da sociedade moderna. É a engrenagem central para o indivíduo ser o que é e fazer o que faz. Segundo os autores, "a criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual", portanto, a educação escolar básica é o alicerce que sustenta e encaminha para a profissionalização.

Tem-se, desse modo, que a formação docente, atividade profissional produtora de serviço essencial à sociedade, constitui-se tanto dentro quanto fora dos muros da escola, ou seja, o professor traz consigo saberes e conhecimentos que são provenientes da escolarização e do universo social. Desse modo, a diferenciação dos saberes que formam a docência configuram-se na estruturação de conhecimentos científicos, historicamente produzidos e sustentados a partir do aprendizado de regras, organização, valores e significados de ser docente, em interação com a realidade social da escola.

Em síntese, a formação inicial de professores, em instituições específicas de ensino como a universidade é a primeira etapa da preparação profissional. É, também, um momento em que se efetiva a relação teoria e prática, entre o ensinar e o aprender enquanto processos constantes de formação humana, nos quais o ensino e a aprendizagem possibilitam formação de trabalhadores para sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho (MELO, 2000; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2016). E, nesse caso, o profissional atua com apoio em conhecimentos científicos, que devem fundamentar essa formação, propiciando aquisição de conhecimentos pedagógicos, conceitos teórico-práticos e disciplinares específicos (WÜNSCH, 2009).

O curso de graduação na estrutura do ensino é, portanto, a porta de entrada para a formação inicial de professores em nível superior, bem como é o responsável por envolver no processo de ensino e aprendizagem aspectos cognitivos, afetivos e de valores, reforçando atitudes colaborativas e aprendizagem significativa para toda a vida profissional. Ajusta-se, assim, a ideia de que não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de atuação pretendida na formação inicial (GATTI, 2010).

Pimenta et al. (2012), Tardif e Lessard (2014) afirmam que esses são conhecimentos que envolvem um campo de tarefas práticas de ser professor, que objetivam o desempenho da ação docente e, nos diversos cursos de Licenciatura, baseiam-se na organização de estratégias para efetivar a Educação Básica. Segundo os autores, as competências, aptidões, atitudes e saberes ligados à profissão são temporais, ou seja, são construídos com o tempo e dominados de forma progressiva, quando submetidos a situações reais nas escolas.

Na contramão desse pensamento, observa-se que essa é ainda uma realidade que por vezes não se apresenta de forma qualificada e garantida durante a formação inicial docente. De acordo com Azevedo e Malina (2004), o problema enfrentado há muito tempo pelas Instituições de Ensino Superior (IES), na formação inicial, repousa na dificuldade em pensar e executar um projeto que atenda às necessidades da Educação Básica. Normalmente, esses projetos apresentam graus de imperfeição e sensação de fracasso, por não dar conta de garantir a competência profissional, organizando-se de forma contrária à simetria invertida sugerida na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE 01/2002.

Bisconsini e Oliveira (2016) constatarem que a formação docente, na atualidade, apresenta-se fragmentada, quando mostraram em seu estudo que muitos acadêmicos de vários cursos de Licenciaturas relataram a falta de entrosamento entre a escola e os conhecimentos

recebidos na Universidade. Os autores afirmam ainda, que os acadêmicos demonstram dificuldades para fazer relação entre os conhecimentos teóricos recebidos na universidade e a prática diária nas escolas, o que ocorre também nos momentos de estágios curriculares supervisionados. Com base nisso, concordam que, atualmente, os diversos documentos nacionais que norteiam a formação profissional têm sua fundamentação no saber fazer, caracterizado pela passividade técnica.

Betti (2005), Caparroz e Bracht (2007), Rezer (2007), Fensterseifer e González (2007) e Dias; Azevedo e Malina (2017) afirmam que a formação inicial parece estar centrada na divisão do trabalho. Desse modo, confere mais valor ao trabalho intelectual, distanciando-se do trabalho manual, adotando posturas de professores universitários pesquisadores, que pensam, considerando os professores das escolas como meros executores práticos das pesquisas em Educação Física. Tardif e Lessard (2014) alertam que, na formação de professores na universidade, o ensino está voltado a aplicadores de conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, quase sempre desconectada da prática escolar.

Rezer (2007) aponta que, para aproximar os conhecimentos ‘obtidos’ na universidade com a educação física escolar, é preciso mudar a concepção de que a universidade produz o conhecimento e a escola a prática pedagógica. Tal abordagem leva a inferir que os discentes no curso de formação inicial necessitam de autonomia pedagógica, alcançada com mudança de concepção entre teoria (ler, estudar) e prática pedagógica (fazer, realizar). Nesse sentido, os discentes devem aliar essas duas concepções e ter momentos para falar sobre as experiências da prática pedagógica na escola, durante as diversas disciplinas cursadas dentro da universidade. Assim, realizarão um contínuo movimento de reflexão/ação/reflexão.

Seguindo essa discussão, Imbernón (2009, p. 19) lembra que sempre houve mudanças na formação de professores, no entanto, hoje, sua percepção e discussão são maiores. Segundo o autor, as mudanças oferecem indícios para gerar alternativas, propondo "a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender".

Masetto e Gaeta (2015) alertam que, no momento atual, o professor do ensino superior deve incentivar seus alunos na construção de seus próprios conhecimentos. Desse modo, atuarão como mediadores entre o ensino e a aprendizagem, para que os educandos busquem na pesquisa a análise e a sistematização de informações, integrando-as e socializando-as no seu mundo intelectual/profissional. E, ainda, para que essa sequência de transformações se consolide, com o intuito de atender às mudanças almejadas para a formação

do professor que atuará na Educação Básica, Nista-Piccolo, Simões e Oliveira (2015, p. 271) afirmam que “é preciso superar antigas propostas, para construir novos currículos viáveis numa perspectiva de práxis”.

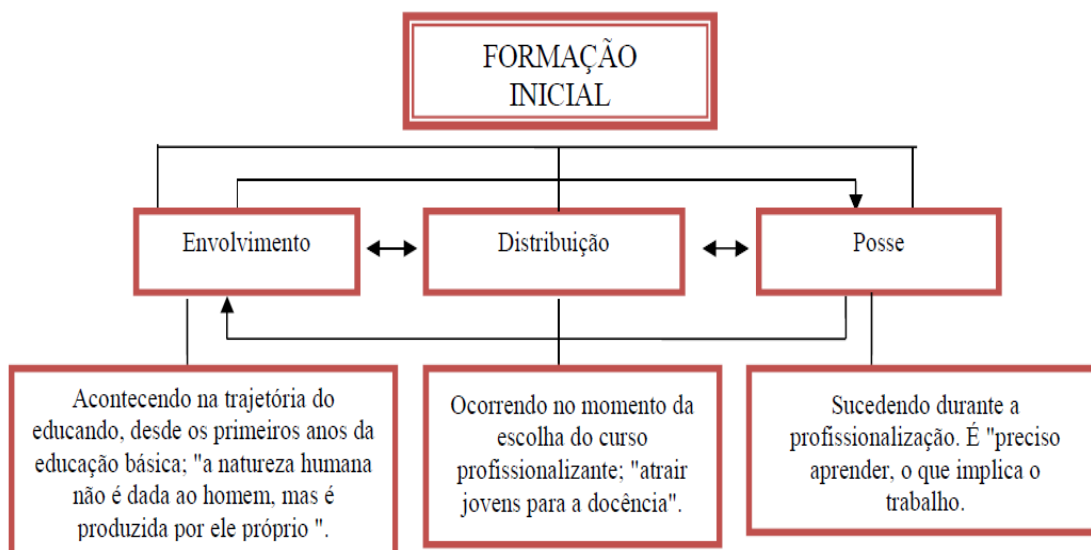
Diante disso, quando educandos e docentes realizam essa busca, Tardif e Raymond (2000) já alertavam que, na formação para o trabalho, não era modificado apenas o objeto (docência) a ser trabalhado, mas também a identidade do trabalhador era modificada. Para os autores, é preciso pensar a prática em função da teoria, com ações reelaborativas, muitas vezes, enraizadas nas ações cotidianas com suas lacunas, incertezas e imperfeições. Como confirma Dubar (2012, p. 354): "É por um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais".

Nessa busca pela aprendizagem dos conhecimentos técnico-científicos, Azevedo e Bourguignon (2017) sugerem, para os currículos de formação de professores, conhecimentos alicerçados na formação humana, no sentido de construir/reconstruir experiências de aprendizagem crítica e emancipadora. Para adquirir a emancipação, Dourado (2015) recomenda uma solução pedagógica, a qual busca dar espaço e voz ao educando, nas suas experiências de aprendizagem.

Os arrazoados anteriores impulsionam um resgate de Bourdieu (1983) e Saviani (2011, 2016) quando, no início deste tópico, registra-se que cada campo de estudo tem características próprias. Assim pensando, a formação inicial de professores discutida neste texto é retratada na figura abaixo e traz a representação conceitual das categorias: envolvimento, distribuição e posse, com base nos estudos de Saviani (2011, 2016):



**Figura 1:** Formação Inicial: representação conceitual das categorias.



**Fonte:** elaborada pela autora, com base nos estudos de Saviani (2011, 2016).

A partir dessas compreensões, quando se olha para a questão da representação conceitual, por meio das categorias com foco na formação inicial, observa-se que existem pontos significativos que ocorrem na formação docente. O **primeiro** diz respeito às experiências de longos anos enquanto aluno na Educação Básica, na convivência com professores, outros alunos e equipe escolar; o **segundo**, no momento de escolher a profissão, ser professor (os porquês) e, o **terceiro**, já no curso de Licenciatura, pela apreensão dos conhecimentos específicos da área. A saber, a posse é importante ao educando porque expõe o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão, na articulação da teoria com a prática, do conteúdo com a forma, compreendendo e contrapondo-se em uma dinâmica pedagógica. Logo, apossar-se de conhecimentos para se tornar professor, implica uma reflexão ativa promotora do desenvolvimento de ensinar.

Vale enfatizar que, na universidade, o conhecimento impulsiona-se pela necessidade e envolvimento do sujeito, possibilitando o pensar e o discutir acerca dos assuntos variados. A fundamentação teórica, portanto, é despertada pelas afinidades e possibilidades de apropriação desses conhecimentos, então, não se trata de receitas fechadas de como ensinar, mas como valorizar o desenvolvimento das ideias durante o ensinar, as quais são derivadas das relações sociais, culturais e locais de cada sujeito.

Tomando-se por base esse cenário, a inquietude lançada deu-se no sentido de compreender como tem acontecido a realidade da formação de professores de Educação Física no estado do Paraná. Para tanto, buscou-se conhecer a realidade pedagógica dos cursos,

investigando as peculiaridades e o direcionamento das políticas, a partir de diretrizes e resoluções que estruturam a formação inicial docente, considerando para tal suas ementas. Nesse momento, as observâncias da pesquisa se deram por meio da investigação junto a cinco universidades estaduais paranaenses<sup>2</sup>, que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física e cujos documentos estavam disponibilizados. Essa ação preliminar indicou proximidade dos conteúdos e da organização geral dos cursos ofertados, desconsiderando as diferenças regionais de cada realidade.

Diante dessa constatação, optou-se por um estudo descritivo, resultante dos interesses advindos das particularidades da IES: por ofertar o curso de formação de professores em Educação Física há mais de quatro décadas; manifestar similaridade pedagógica com as demais IES do Estado do Paraná; apresentar a peculiaridade de estar localizada geograficamente entre os Estados do Paraná e São Paulo. Tais características ampliam a abrangência de atendimento e inserção no campo do trabalho.

Outro fator preponderante deu-se em razão da imersão da pesquisadora nesse loco de formação, resultante de uma carreira docente de atuação profissional nesta IES há mais de duas décadas. Convém expor que isso possibilitou a reflexão da pesquisadora por conhecer a realidade do espaço pedagógico e geográfico localizado da pesquisa, enquanto docente. Além disso, o diálogo com os atores do caso - professores e alunos, sinalizou vestígios de informações conflitantes com a realidade da situação vivida nos diversos momentos.

Para tanto, elege-se para a pesquisa o curso de Licenciatura em Educação Física com aproximações da própria pesquisadora, por se constituir como lócus de atuação profissional, chegando, assim, à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Na trilha sugerida por Imbernón (2009), buscou-se analisar o contexto da universidade investigada, estabelecendo relações com a sua história e com a formação de professores de Educação Física por ela oferecida.

Então, surge a **QUESTÃO-PROBLEMA: Como a formação desenvolvida por um curso de Licenciatura em Educação Física, em uma universidade pública do norte do Estado do Paraná se relaciona com a Educação Básica?**

---

<sup>2</sup> São sete as Universidades estaduais do Paraná: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Das sete IES existentes no estado do Paraná, duas não participaram: uma por possuir somente o curso de Bacharelado; e, a outra, por não disponibilizar as informações necessárias no momento da pesquisa.

Essa inquietude provocou a busca por evidências nos documentos pedagógicos da referida IES, os quais, da forma como foram apresentados, sustentam a prerrogativa de que os indicadores formativos, estabelecidos nos documentos legislativos e normativos do campo da formação, a estruturação e organização curricular, configuram uma formação docente sustentada na relação com a realidade da escola. No entanto, estudos realizados por Marcon, Nascimento e Graça (2007); Neira (2013, 2017); Dudeck, Moreira e Melo (2017), indicam que essa não é a realidade na prática dos cursos, uma vez que as ações e interlocuções das disciplinas ofertadas, em sua maioria, não se aproximam da escola básica, a exemplo do estudo de Bisconsini e Oliveira (2018), que evidenciou que nem mesmo as Práticas como Componente Curriculares efetivamente ocorrem no contexto formativo.

Esse cenário indica ser preciso repensar a relação entre o que consta nos documentos pedagógicos dos cursos e nas diretrizes para a formação docente, com as escolas, para uma efetiva ação dialógica da prática. Diante disso, torna-se perceptível uma possível necessidade de se reconfigurar a estrutura curricular dos cursos.

Assim sendo, a tese aqui defendida afirma que “mesmo os documentos pedagógicos do curso demonstrando a relação entre Universidade e Escola, o processo de formação inicial não se aproxima efetivamente na prática da realidade da Educação Básica”.

## **2. OBJETIVOS**

### 2.1. OBJETIVO GERAL

Analisar a interlocução existente entre a formação inicial de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior pública do Estado do Paraná e as exigências da realidade da Educação Básica.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar, por meio da produção teórica da área, como tem se dado a relação entre a **formação docente inicial e a intervenção profissional** na Educação Básica.
- Identificar como o Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior investigada se **articula pedagogicamente** em relação aos documentos oficiais.
- Verificar como o Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior investigada articula os **saberes pedagógicos** para a intervenção profissional na Educação Básica.
- Apontar como os professores do curso investigado estruturam e desenvolvem ações de **aproximações entre teoria e prática**, traçando indicadores entre a construção da **identidade docente e os saberes pedagógicos** aplicados à Educação Básica.
- Apresentar a percepção dos estudantes concluintes do curso sobre os **saberes necessários, a identidade docente e a aproximação e articulação** do processo formativo para a intervenção na Educação Básica.

## 3. REVISÃO TEÓRICA

---

---

“a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este monumento do campo da memória para o da ciência histórica” (LE GOFF, 2013, p. 498).

Com base em referências teóricas estudadas, busca-se apreender como a formação inicial tem procurado responder às demandas da formação docente em Educação Física, investigando-se autores que têm apresentado estudos e discussões sobre as questões da formação docente, principalmente nas mudanças almeçadas para favorecer as reivindicações da Educação Básica. Nesse sentido, com o intuito de esclarecer pontos importantes que envolvem a formação inicial em Educação Física na universidade, intenta-se analisar, descrever e identificar fatores que contribuem para a efetivação desse campo na escola, apoiada nos seguintes tópicos:

3.1. LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: formação humana em Educação Física fundamentada nas Resoluções Nacionais e em estudos de: Tonet (2006), Saviani (2011, 2015, 2016), Taffarel (2012), Dias, Azevedo e Malina (2017), Stramann e Taffarel (2017).

3.2. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: intervenção profissional e identidade apoiando-se em autores, como Libâneo e Pimenta (1999), Imbernón (1999), Figueiredo (2010), Fensterseifer e Silva (2011), Pimenta (2012), Silva e Bracht (2012), Sanchotene e Molina Neto (2013), Martins e Santos Freire (2013), Oliveira (2014), Libâneo (2015) e Dutra (2015).

3.3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: a relação entre as competências que os estudantes da Educação Básica devem desenvolver e os saberes da docência para atuação nessa área, em uma análise do documento oficial e outros, como Macedo (2014), Pinheiro (2018) e Yoshida (2018), que ajudam a embasar a discussão.

3.4. ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO: saberes pedagógicos/saberes necessários, alicerçada na produção de Azevedo e Malina (2004), Souza Neto et al. (2004), Benites, Souza Neto e Hunger (2008) e Libâneo (2015).

### 3.1. LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A organização curricular da Licenciatura em Educação Física no século XXI é erigida e influenciada pelo contexto histórico de formação universitária do século passado. Para discorrer sobre a influência legal na organização curricular nos cursos de Educação Física, revisita-se a Lei 5540/68, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Naquele momento, as discussões estavam pautadas apenas no sentido de inclusão ou exclusão de disciplinas, sem uma fundamentação teórica, levando em consideração a influência e o prestígio de alguns professores para a organização de um currículo mínimo (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Nas análises feitas sobre as Leis e Resoluções dos currículos de graduação em Educação Física nos últimos 30 anos, é possível identificar algumas mudanças, como a flexibilidade curricular, a fixação de conteúdos mínimos e a carga horária na formação em Educação Física. A reforma curricular ocorrida com a Resolução CFE 03/87 aumentou a carga horária de 1800 horas para 2880 horas, passando de 3 para 4 anos o tempo de formação. Instituiu, em seu "Art. 1º - A Formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física". Nessa proposta curricular, a distribuição dos saberes era dividida em duas grandes áreas: Formação geral - humanística e técnica; Aprofundamento de conhecimentos (SOUZA NETO et al., 2004; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Essa Resolução dava autonomia à universidade na elaboração de um currículo Pleno, permitindo a atuação na escola ou fora dela. O modelo da Resolução CFE 03/87 foi alvo de críticas, mas, serviu de referência para a nova reformulação curricular para os Cursos de Graduação em Educação Física, com a Resolução CNE/CP 01/99, marcada pelo fenômeno do profissionalismo, ligada diretamente às Universidades e à publicação da LDBEN 9.394/96<sup>3</sup> que institui a obrigatoriedade de formação em nível superior, para atuação docente na Educação Básica (SCHEIBE, 2010).

Para além desse cenário transitório de formação, pautado em carga horária/tempo de formação e profissionalismo, a área da Educação Física enfrentou uma celeuma entre os professores, que já estavam estabelecidos nas escolas sob a regulamentação do Ministério da Educação (MEC) e o CONFEF, que requeria a filiação de todos os profissionais em seus

---

<sup>3</sup> Ressalta-se que, nesta mesma época, ocorreu um movimento de legitimização e legalização para a atuação profissional da Educação Física para além da escola. A mobilização culminou na Lei 9696/98, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs).

CREFs. Criou-se, então, um clamor pelo entendimento e separação entre Educação Física escolar e não escolar, que ecoava nas universidades, tendo a responsabilidade de estabelecer as características de formação em Educação Física Licenciatura e Bacharelado (ANTUNES, 2007).

Para regular essas questões, as universidades apoiaram-se no Parecer CNE/CP 009/2001, que consubstanciaram os cursos de licenciatura no Brasil, na Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professor da Educação Básica em nível superior e na Resolução CNE/CP 02/2002, que instituiu tempo mínimo e carga horária para os cursos de Licenciatura Plena. Após mais de uma década e ainda sem implementação na maioria da IES, o Ministério da Educação promulgou a Resolução CNE/CP 02/2015<sup>4</sup>, que define a DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. E, para estabelecer a organização dos cursos de Bacharelado, as universidades apoiaram-se nas Resoluções CNE/CP 58/2004 e CNE/CES 07/2004.

Este breve histórico legal mostra que os impasses na formação de professores permanecem praticamente inalterados em termos de concepção formativa e formatos curriculares, sendo pouco afetada pelas mudanças políticas, legais e pelas diretrizes curriculares oficiais (LIBÂNEO, 2015). Nesse sentido, ao analisar as Resoluções e Leis que orientaram a formação em Educação Física, foi possível identificar historicamente o percurso da área, tratada como uma forma de responder às necessidades do mundo do trabalho e às exigências capitalistas do mercado. Mendes e Rodrigues (2014) alertam que a formação inicial em Educação Física está marcada pela tríade: eficiência, eficácia e produtividade, legitimadas pela economia e determinadas por aspectos legais de ajustes, que intencionam apresentar maior eficiência na educação.

Imbernón (1999, p. 12) já ressaltava que desde o momento (Antiguidade) em que alguém se preocupou com a educação e, nesse caso, com a formação de professores, existem "inquietudes em saber como, de que modo, com quais pressupostos, com que modelos... podem gerar maior inovação...", o que confirma a busca constante por projetos adequados à luz de cada período histórico. E, segundo o mesmo autor, "É aí que aparecem problemas, já que é mais fácil fixar-se no que - embora mais mal do que bem - tem funcionado, sem arriscar-se em coisas novas, apesar de necessárias".

---

<sup>4</sup> A IES, investigada até o momento, também não implementou um novo currículo com as orientações da Resolução CNE/CP 02/2015.

Nesse sentido, Lima (2004, p. 9) sugeria que, para a organização curricular nas graduações, fossem trabalhadas as atitudes, por meio de situações reais que desenvolvessem a reflexão sobre a prática competente. Para essa autora, a sistematização e a elaboração do saber metódico científico confere ao educador a especificidade determinada pela escola, desenvolvida em um contínuo de ações na carreira docente. E, de acordo com Antunes (2007), os currículos não devem ser organizados apenas para o momento da análise, mas com o intuito de possibilitar ações visando no futuro, para que os acadêmicos visualizem uma perspectiva de serem bons professores.

Assim, ao revisitar Saviani (2011), sobre uma análise da educação brasileira, pode-se verificar que os currículos para formação de professores têm sido organizados sem ruptura. No entanto, apresentam descontinuidades que refletem na ineficiência em resolver os problemas da educação escolar e universitária, enfrentados até os dias atuais. Para Saviani, a busca por soluções repousa na forma e no conteúdo dos cursos de formação.

Autores, como Gatti (2010) e Freitas (2014), concordam que as universidades devem apresentar a seus educandos formas de ação de serem professores e conhecimentos básicos sólidos. Gatti (2014) lembra, ainda, que sozinhas as políticas educacionais não dão conta de resolver os problemas da formação de professores para a Educação Básica, é preciso esforço, no sentido de novas posturas institucionais na organização de currículos não fragmentados e capazes de formar um perfil docente com as exigências da escola básica atual. E, de acordo com Taffarel (2012), essa organização pode ser conseguida com a materialização do conhecimento no currículo, pela prática profissional que, no caso da Educação Física, tem como base a cultura corporal.

Nesse sentido, Nista-Piccolo et al. (2015) afirmaram que, nos cursos de licenciatura, é preciso vivenciar diferentes práticas pedagógicas e que deve haver uma disciplina que leve os futuros professores a reflexões sobre a aplicação prática dos conteúdos estudados nas diferentes disciplinas dos cursos. Uma das críticas das autoras, para os cursos de formação de professores, repousa na desarticulação das disciplinas curriculares e que essas não retratam a realidade escolar. E, ainda, Saviani (2016, p. 9) reforça que "Assim, são as necessidades sociais que determinam o conteúdo do currículo", pois a formação deve guiar o profissional a acompanhar a nova estrutura dos conteúdos na escola, compreendendo a educação escolar apoiada nele.

Diante destes arrazoados, conclui-se que a dificuldade na organização curricular da formação inicial de professores instaura-se na falta de entrosamento entre as necessidades da



escola básica e os conhecimentos ofertados na universidade, que repousam suas ações em conhecimentos teóricos científicos desconexos da prática escolar, desconsiderando a ideia de formação inicial baseada em uma formação humana<sup>5</sup>. Essa reflexão remete a dualidade corpo e espírito, muito discutida na Educação Física, pela sobreposição ou unificação de uma com a outra, criando vestígio na formação humana, entre trabalho físico e trabalho intelectual.

É pertinente citar que a existência humana está ligada ao trabalho e ao conhecimento. Segundo Saviani (2007, p. 154), trabalho é a capacidade que o homem tem de se adaptar e transformar o ambiente em que vive, utilizando-se da especialização sistemática do conhecimento para garantir a formação do trabalhador.

De acordo com Barbosa-Rinaldi (2008), Dias, Azevedo e Malina (2017), as estruturas curriculares de formação atual da Educação Física Licenciatura e Bacharelado estão organizadas de acordo com a racionalidade técnica. Dessa maneira, transparecem na fragmentação do conhecimento, na segmentação entre teoria e prática, sendo a prática a oportunidade de aplicação da teoria, na visão linear de ensino e aprendizagem com aligeiramento da formação, servindo aos propósitos do mercado. Por conseguinte, essa forma de organização leva à perda da visão crítica de homem histórico e inacabado, com fundamento apenas no saber fazer técnico.

Com base nisso, não se nega a importância do desenvolvimento técnico na formação docente. Destaca-se, apenas, a importância de aprender tanto conteúdos já produzidos, quanto os caminhos que foram percorridos para eles serem produzidos e as condições para utilizá-los e transformá-los coletivamente na prática docente (AZEVEDO; BOURGUINON, 2017).

Nesse momento histórico, a função da universidade é servir de ponte para ligar a sistematização, a expansão e a criação intelectual para o trabalho profissional. Tem como ponto central, portanto, a reelaboração crítica da atividade intelectual que ajude a pensar uma nova visão de mundo, com equilíbrio entre trabalho, sujeito e o que se espera dele.

Ademais, a educação para o mundo do trabalho deve estar baseada em princípios que possam contribuir para uma formação emancipatória<sup>6</sup>, ofertando condições para a transmissão, a assimilação e a criação do saber escolar. Dessa forma, compreende-se que a formação omnilateral apresenta-se como contraponto da formação unilateral, à medida que se

---

<sup>5</sup> Alicerçada na palavra grega 'paideia', busca-se explicar a formação inicial/formação humana para o desenvolvimento do que é considerado natural no homem, o espírito e a política, com possibilidade de ampliar a consciência sobre o mundo, pela reflexão aprofundada das coisas (TONET, 2006).

<sup>6</sup> A perspectiva emancipatória da formação é entendida como a apropriação e a transformação do conhecimento teórico para o campo de intervenção profissional (SILVA, 2013).

mostra como formação oposta à divisão do trabalho alienado (SILVANO; ORTIGARA, 2016).

Como registrado anteriormente na dialética das reformulações curriculares, é necessário que haja mudanças, todavia, essas se aproximam das anteriores, ao flutuarem no atendimento das necessidades do mercado, ao mesmo tempo em que desejam formar o indivíduo emancipado profissionalmente, apoiado na história e no contexto social que influencia o seu ser (LEMOS et al., 2012). Neste entendimento, a formação inicial com vista em uma formação humana, também não pode deixar de fora a ética da prática educativa, a lealdade e o respeito na análise crítica das coisas, independente de posição política (FREIRE, 1996).

Imbernón (1999, p. 72) alerta que a fragmentação dos currículos é neoliberal e que a cultura do capital personaliza o indivíduo, com intenções de separar as ideias e as pessoas. A preocupação curricular voltada para a formação humana, ao contrário, incentiva o aprender a partir das relações humanas<sup>7</sup>, "com consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional".

Destarte, a identidade da Educação Física pode ser entendida a partir de autores, como Barbosa Rinaldi (2008), Taffarel (2012), Gatti (2016), por meio da intervenção social que a área é capaz de fazer em seu objeto de estudo, a cultura corporal. Logo, a identidade docente é a própria educação, entendida como o respeito pelos outros, pelos aspectos cognitivos, sociais, morais e da forma de fazer e resolver os problemas em uma sociedade.

De acordo com Veloso Ventura (2011, p. 13), a falta de contextualização entre os saberes que compõem o curso de formação inicial compromete a realidade profissional. Essa descontextualização pode estar ligada a pouca parceria existente entre a escola e a Universidade, observada também nos trabalhos de Neira (2014) e Dudeck, Moreira e Melo (2017).

É possível afirmar, então, que para atender às necessidades atuais sob a ótica da formação humana pode-se recorrer a Stramann e Taffarel (2017, p. 19), quando esclarecem que "temos de buscar o que nos unifica e não o que nos separa, para podermos dar saltos qualitativos em nossas próprias formulações, visto não se tratar de um tribunal, no qual um tem de ser condenado e o outro absolvido...".

Nessa perspectiva, o curso de graduação tem possibilidades de criar raízes do conhecimento para a prática profissional. Elas serão firmadas nas discussões, elaboração e

---

<sup>7</sup> Relações humanas de diálogo entre os diversos pensamentos, ouvir o que os outros têm a dizer, valorizando a coletividade e trabalhando juntos (SILVA, 2013).

efetivação do planejamento da academia, voltada para escola básica, estreitando as relações com momentos de vivências variadas, pela observação e participação em atividades teórico-práticas. Com isso, entende-se que a formação em Educação Física deve preparar o educando para intervir socialmente na cultura corporal, com conhecimento, sensibilidade e competência humana consistente, a fim de contribuir com o desenvolvimento do saber elaborado necessário nos dias atuais.

### 3.2. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: intervenção e identidade profissional na Educação Física

Discorrer acerca da formação docente é um assunto sobre o qual muitos pesquisadores tratam, mas que não se finda e evidencia ainda relevância e discussão. Sobre o assunto, destacam-se as publicações de estudiosos da Educação, como Libâneo e Pimenta (1999), Saviani (2009; 2011; 2016), Pimenta (2012), Dutra (2015) e Libâneo (2015). Para a área específica da Educação Física, destacam-se Onofre (2002), Moreira e Ferreira, (2011), Benites e Souza Neto (2011), Molina Neto, Molina e Silva (2012), Hunger et al. (2012), Antunes (2012) e Flores (2018).

O conceito e a finalidade da formação de professores no Brasil têm mudado com o passar do tempo, ligados ao contexto social, político e econômico ao qual estavam e continuam inseridos. Nesse cenário, a formação docente remete a uma visão complexa da prática, em que o ensino é permeado pela história, desde a chegada dos jesuítas como primeiros professores, até alcançar às características adquiridas para responder às demandas da sociedade atual. Essa formação é entendida como elemento fundamental para realizar transformações sociais, capaz de modificar a cultura e o conhecimento dos indivíduos em um país (DUTRA, 2015).

A partir dessas considerações, constata-se que a formação docente não esgota o seu estudo em uma única ciência (Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, História, etc.). De acordo com Libâneo e Pimenta (1999), ela apresenta um caráter multirreferencial, com questionamentos a respeito de seu potencial educativo para questões pedagógicas na democratização da escolaridade, apoiada nas várias ciências que a cercam.

Nessa trajetória, as exigências atuais por novas competências na profissão docente reivindicam uma reflexão sobre a pedagogia tradicional. Essa ponderação deve proporcionar a superação do conhecimento pronto e acabado, transmitido pelo professor, na busca pela formação de um sujeito capaz de combinar conhecimento, experiência e capacidades

peçoais. Segundo Pimenta (2012, p. 8), a formação docente "Não pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas de conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico)". É preciso articular os saberes do conhecimento na formação inicial com as demandas da Educação Básica, a fim de se tornar parte do processo educativo ao qual se pretende inserir após a formação docente.

Assim, o curso de formação inicial docente deve ser entendido como uma formação que possibilite ao indivíduo compreender as matizes do contexto histórico/social/cultural da profissão, mesmo em tempo de crise numa sociedade de consumo, neoliberal e de flexibilização do trabalho. E, por meio da prática pedagógica docente, precisa ser capaz de fazer parte da transformação e construção social, em um espaço de intervenção e reconstrução de ideias pessoais e sociais. Essa compreensão deve auxiliar na tomada de consciência da profissionalidade de 'ser professor', conforme afirmam Romanowski (2011) e Figueiredo (2010). Também, de acordo com Contreras (2002, p. 74), esse entendimento se traduz em profissionalidade docente que, no momento da formação inicial, deve situar o acadêmico nos processos de reelaboração dos saberes, para que realize um 'bom fazer profissional', ligado ao ensino dos conteúdos.

Nesse sentido, a produção do conhecimento na formação inicial em licenciatura deve perpassar pelo entendimento da finalidade educativa da escola, que reside na transmissão de conhecimentos socialmente produzidos. Estes são definidos por Saviani (2016, p. 57) como "saber elaborado" em um espaço de desenvolvimento e novas aprendizagens, para o exercício da cidadania em uma perspectiva educativa.

Na fala de Gadotti (2003, p. 3), ser professor é construir uma visão emancipadora de conhecimento, dando "sentido para a vida das pessoas... um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos". Esse autor, assim como Pimenta (2012), lembra que não faz mais sentido apenas transmitir só a reprodução de conhecimento que outros descobriram no passado. O professor atual, portanto, deve re/criar o conhecimento a ser ensinado, relacionar o conteúdo didático a ações do cotidiano, desenvolvendo respostas aos problemas sociais diários.

Com este propósito, faz-se um paralelismo entre as afirmações de Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017) e Schön (2008) sobre a crise da educação profissional. O primeiro (p. 51), alerta que "cada indivíduo é caracterizado, em termos de uma bagagem socialmente herdada", enquanto que Schön (p. 22) fala da importância da "perspicácia, talento, intuição ou talento artístico" para a formação profissional. Logo, a análise desses dois

autores para a formação inicial docente está em considerar os conhecimentos e os não conhecimentos, que os educandos trazem de suas vivências anteriores à universidade, fundamentais e determinantes na sua profissionalização para uma intervenção multicultural adequada na sua atuação profissional.

Em continuidade, na formação inicial em Educação Física estas inscrições de experiências anteriores podem ser notadas em ex-atletas ou somente em praticantes e expectadores de atividades físicas diversas. O processo formativo inicial em Educação Física deve, então, valorizar as experiências anteriores, além de preparar e desenvolver o sujeito para o trabalho, a intervenção e a ação pedagógica na escola básica (FLORES, 2018).

De acordo com Bracht (1996), a intervenção, no caso do docente de Educação Física, é uma dimensão da/para ação pedagógica do movimento para o sentir, o realizar e o relacionar-se com o educando e com o mundo que o cerca, em um desafio educativo social de culturalizar sem desnaturalizar. Assim, com base no pressuposto de intervenção sugerida por Bracht, entende-se que a Educação Física escolar é uma área acadêmica profissional que se utiliza de outras ciências para direcionar sua intervenção de cunho educativo na escola. Para tanto, a função da formação inicial para a docência na Educação Física está atrelada à teoria e à prática, entre o 'fazer corporal', o 'saber sobre o fazer' e o 'que fazer'. Nessa perspectiva, Onofre (2002) ressalta a relação entre o processo de construção dos conhecimentos/saberes na formação inicial e a qualidade das intervenções na docência em Educação Física.

Estudos, como os de Fensterseifer e Silva (2011), Silva e Bracht (2012), Sanchotene e Molina Neto (2013), Martins e Santos Freire (2013), Oliveira (2014), Assis e Pontes (2015), Silva et al. (2015) e Arantes da Costa et al. (2017) indicam que o trabalho interventivo de professores de Educação Física gera o respeito por parte da comunidade escolar (pais, professores, alunos, direção e equipe pedagógica) e consolida a efetivação da Educação Física na escola. Essas pesquisas apontam, ainda, que a qualidade do trabalho interventivo docente está intimamente ligada ao planejamento teórico/prático anual, semanal e diário; à condução e avaliação de diferentes formas das atividades propostas nas aulas de Educação Física; à resolução de problemas enfrentados na vida profissional e ao agir ético/estético diário, materializado na ação docente.

Nesse sentido, o que deve ocorrer na formação inicial dos futuros professores é uma abertura, conscientização e integração de diferentes enfoques dos conteúdos, buscando ligar a formação a uma identidade profissional, que se constitui no reconhecimento de pertencimento a um determinado grupo e que o diferencia entre os outros membros, pelas interações sociais

da profissão (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012). Este entendimento é confirmado por Pimenta e Anastasiou (2014), ao ponderarem que Identidade profissional é a construção do significado social da profissão em um dado contexto e momento histórico. São, portanto, as exigências profissionais que caracterizam o indivíduo de um modo geral.

Para Pimenta (2012, p. 21), uma forma de construção da identidade profissional na formação inicial, é mobilizar os saberes da docência<sup>8</sup>. Assim, ela se apresenta dinâmica e se constrói e reconstrói no discurso e na prática, por meio das experiências dos futuros professores. Para tanto, indica três formas de 'saber docente' que os acadêmicos devem desenvolver durante o curso como aluno.

**Figura 2:** Saberes docentes na formação inicial.

SABER DA EXPERIÊNCIA	SABER DO CONHECIMENTO	SABER PEDAGÓGICO
Identificando o professor que era bom em conteúdo, mas não sabia ensinar; os professores que marcaram a vida estudantil; o que se sabe sobre a profissão de professores como representações e estereótipos sociais ou experiências na docência (curso de magistério).	Qual é o significado do conhecimento na sociedade contemporânea; diferença de conhecimento e informação; entendimento de que a educação é um processo de humanização e que a finalidade da educação escolar é possibilitar o trabalho dos conhecimentos científicos e tecnológicos com habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los.	A partir da prática pedagógica de ensinar, ou seja, diferentes formas para diferentes contextos; superação da fragmentação de saberes e ressignificação da prática social pela reflexão nela. A reflexão 'do próprio saber fazer' na ação.

**Fonte:** elaborada pela autora, com base em Pimenta (2012).

Como observado, a identidade profissional vai se construindo com a aquisição dos saberes mencionados e está relacionada à percepção da capacidade de intervenção, capaz de resolver os problemas que acontecem no dia a dia da profissão. A identidade dos professores, como em qualquer outra profissão, engloba as características das ações de cada profissional dentro da sua área de atuação. E, de acordo com Pimenta (2012), a identidade está conectada por expectativas e crenças sobre 'quem somos' ou 'devemos ser', que são vividas dentro de uma comunidade profissional.

Nessa perspectiva, para os professores de Educação Física, entende-se que a identidade se relaciona com a especificidade do fazer no trabalho docente, com o objeto de estudo da área que envolve a cultura corporal do movimento humano. Por sua vez, ao estudar Molina Neto, Molina e Silva (2012) e Hunger et al. (2012), apreende-se que a construção da

<sup>8</sup> Os saberes da docência estão atrelados às experiências que o indivíduo possui antes, durante e após a sua formação inicial e que estão ligados *sobremaneira à intervenção profissional no sentido de direcionamento das ações* (Pimenta, 2012, p. 21, grifo nosso).

identidade profissional no caso da Educação Física está ligada a 4 elementos importantes, como demonstra a figura a seguir:

**Figura 3:** Elementos importantes na construção da identidade profissional.

Formação inicial universitária	Qualidade das experiências e especificidades disciplinares	Contexto de trabalho	Experiência
Com função de difundir os conhecimentos científicos da área.	Sobre a cultura, gênero e procedência interventiva nas classes sociais e etnias.	Sobre as exigências que o ambiente requer.	Engloba o tempo de labor na profissão.

**Fonte:** elaborada pela autora, com base em Molina Neto, Molina e Silva (2012) e Hunger et al. (2012).

É fato que o conjunto desses elementos influencia a identidade dos professores de Educação Física, à medida que demonstra as várias facetas do professor e, segundo Imbernón (2009, p. 72), "harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitantes que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje." O conceito de identidade intercambia e mistura-se com o conceito de 'eu', pois, na Educação Física, as experiências de vida dos professores (ex-atletas, ou apenas praticantes de esportes e atividades físicas) relacionam-se com os saberes e envolvimento assumido na profissão (MOREIRA; FERREIRA, 2011; BENITES; SOUZA NETO, 2011; ANTUNES, 2012). E isso, de acordo com Contreras (2002), traduz-se em profissionalidade docente.

Outros aspectos como melhoria de salário, estrutura, participação nas decisões da escola, clima de trabalho, entre outros fatores, também influenciam na identidade, intervenção e na percepção de competência profissional, que não se apresentam estáticas, mas, ocorrem com as atribuições de significados no exercício diário da profissão (IMBERNÓN, 2009; BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012).

Para tanto, a formação inicial deve favorecer a discussão de experiências docentes por parte dos acadêmicos no decorrer das diversas disciplinas cursadas na universidade, subsidiando a reflexão da ação, com os conhecimentos científicos que os embasam. Desse modo, um ciclo constitui-se apontando para uma educação direcionada a construir e a reconstruir experiências de aprendizagem, de conhecimentos científicos e sociais, capacidades pessoais emancipadoras e críticas, produzidas individualmente, tanto na Educação Básica como na universidade. Esse cenário oferece pistas capazes de gerar alternativas interventivas para o embate que se estabelece no momento atual entre a legislação e o currículo, o qual

aponta para a necessidade de aproximação entre a universidade e a realidade da Educação Básica.

### 3.3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As discussões sobre a Educação Básica no Brasil não são recentes e acompanham a história educacional desde a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MPED, 2006). Após quase seis décadas, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito fundamental de todos e dever do Estado e da família. Diante do sinalizado no texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) estabelece, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes de forma a assegurar a formação básica comum (BNCC, 2018). Esse salto histórico sobre a educação não deseja estabelecer uma relação simplista com os marcos educacionais, mas deixar registrado os principais documentos que fundamentam e coroam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale ressaltar que a BNCC é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais trabalhadas nas escolas de todo o país. Assim, tem como objetivo nortear as organizações curriculares dos estados e municípios, com vistas a garantir o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes e promover a igualdade no sistema educacional, buscando construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Macedo, 2014; Pinheiro, 2018).

Diante desse desafio, a BNCC estabelece 10 competências<sup>9</sup> gerais para garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. Além disso, a BNCC esclarece que as competências e as diretrizes são comuns a todos, mas seus currículos são diversos, com conhecimentos contextualizados pela realidade local, social e individual da escola e do aluno.

A partir disso, para a implementação desse novo documento na Educação Básica, cabe aos professores que já atuam nessa área, filtrar, selecionar e expandir os conhecimentos. Já para os cursos de formação inicial para a docência, cabe reforçar as competências, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e, ao mesmo tempo,

---

<sup>9</sup> Competência na BNCC é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para conhecer as 10 competências sugeridas pela BNCC, verificar o documento BNCC, 2018 ( p. 7 e 8).



valorizar a função docente, estimulando o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, que interagem e articulam-se na ação docente.

O conhecimento profissional deve estar alicerçado, no domínio de conhecimentos sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecimento dos diferentes contextos e conhecimento da estrutura e governança do sistema educacional. A Prática profissional deve estar apoiada no planejamento, na criatividade e na avaliação, conduzindo práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento específico, desenvolvendo competências e habilidades previstas no currículo. O Engajamento profissional deve requerer o compromisso com o próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos alunos, com colegas de trabalho, famílias e toda a comunidades escolar. Essas três dimensões, juntas, reforçam o agir do professor para o desenvolvimento das competências estabelecidas na base para todos os componentes (Yoshida, 2018).

É oportuno destacar que as orientações do MEC sobre a formação de professores nas IES estão voltadas para que haja uma sinergia e coerência entre o que se ensina na formação e o que o futuro docente será capaz de ensinar. Essa ação deve estar baseada nas competências específicas da profissão docente, em uma inversão simétrica do exercício docente, com um currículo focado no que o futuro professor deve saber para atuar e ser capaz de fazer. Dessa forma, a organização dos projetos pedagógicos na formação inicial de professores deve centrar o conhecimento para a prática da sala de aula, para o conhecimento pedagógico do conteúdo e para as 10 competências previstas na BNCC da Educação Básica (MEC, 2018).

Para a especificidade da Educação Física entende-se como necessário, além do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, uma comunicação interdisciplinar com os outros componentes curriculares. Este desempenho deve ocorrer em uma versatilidade dos conteúdos da prática corporal de movimento, com ações de experimentação, reflexão e a discussão dos conteúdos, em uma ampliação gradativa, de acordo com as idades.

Assim, pensando na formação inicial docente, todos esses elementos são imprescindíveis para potencializar a visão formativa da Educação Física na escola, para além do momento da aula. É fato que eles proporcionarão significado e sentimento de responsabilidade aos educandos sobre sua própria vida e saúde, desenvolvendo a autonomia da educação social, moral, ética, estética e física para fora dos muros da escola. Ao mesmo tempo, estabelecem sentido e significado à comunidade escolar e ao professor, como autor das transformações sociais almejadas.

### 3.4. ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO: saberes pedagógicos/saberes necessários.

Ao iniciar este tópico, uma questão destaca-se: o que os educandos da formação inicial em Educação Física devem saber para atuar na escola básica? Desse questionamento, algumas questões afloram à construção desta tese e requerem uma revisão para buscar, na produção de conhecimentos da área, os saberes docentes importante à atuação do magistério na Educação Física. Com esse intuito, as discussões serão fundadas nas produções de Freire (1996), Figueiredo (2010), Zibetti e Souza (2007), Benites e Souza Neto (2011), Pimenta (2012), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014).

A primeira obra a ser discutida é "Pedagogia da autonomia", de Paulo Freire (1996), que em suas primeiras páginas já sinaliza que a autonomia é um requisito importante para a ação educativa como demanda do 'saber' na prática docente. Convém expor que a autonomia na formação docente é a capacidade/possibilidade de produção ou construção do próprio saber que, para o professor implica em ensinar sem correr o risco de transformar o educando em objeto corpóreo indeciso e acomodado. Nesse sentido, Freire (1996, p. 24) alerta que para saber ensinar é preciso trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensino. Seguindo essas orientações, percebe-se que o autor afirma que **ensinar exige:**

- **rigorosidade metódica**, que implica em respeitar o saber de senso comum dos educandos, mas, procurar construir o conhecimento em bases científicas, com características de pesquisador, para se educar e educar o aluno com criticidade, ética e estética, de mãos dadas com a decência e a 'boniteza', princípios que devem estar presentes nos sujeitos;
- **corporeificação das palavras pelo exemplo**, vivendo o discurso, **aceitando o novo**, na busca de inovações;
- **rejeitar qualquer forma de discriminação**;
- **reflexão crítica da prática** de hoje e de amanhã, distanciando-se epistemologicamente enquanto objeto de análise para poder aproximar-se dela;
- **respeitar a dignidade** e identidade cultural do educando como ser social e histórico. Ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas, estar envolvido neles e ter consciência do inacabamento que nos torna responsáveis éticos do condicionamento material, social, cultural, econômico, político e ideológico em que se encontra ser gente;
- **bom senso**, dos princípios e da contradição de autoridade-liberdade;
- **humanidade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores**, compreensão da realidade em favor da dignidade docente; apreensão da realidade; conhecer as diferentes dimensões da prática; alegria e esperança enquanto atmosfera no espaço pedagógico; convicção de que a mudança é necessária; intervir na realidade para diminuir os danos; curiosidade com clima pedagógico-democrático;

- **segurança, competência profissional e generosidade** por serem especificidades humanas fundadas nos estudos e na força de coordenar as atividades de sua sala;
- **comprometimento, ou seja**, aproximação entre o que digo e faço, entre o que pareço ser e o que sou;
- **compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo** renunciando da neutralidade social e da indiferença às questões ideológicas dominantes;
- **liberdade e autoridade** para manter o equilíbrio pedagógico;
- **saber escutar** e não só falar como portador da verdade;
- **reconhecer que a educação é ideológica** e relaciona-se com a ocultação da verdade dos fatos;
- **disponibilidade para o diálogo**, o respeito às diferenças do outro;
- **querer bem os educandos**, não se assustando com a afetividade e permitindo a abertura para querer bem o outro<sup>10</sup>.

Além das demandas que o ato de ensinar exige, de acordo com Paulo Freire, observa-se que o ensino é um trabalho de interação,<sup>11</sup> mobilizado pelos docentes na sua prática e expressam a articulação almejada para formação docente anunciada por Tardif (2014, p. 32), em um equilíbrio entre o conhecimento científico e a prática educativa pedagógica. Para tanto, segundo o autor, é preciso especificar a natureza do saber docente<sup>12</sup> e estabelecer relações entre esses saberes. As relações inclusas no saber docente não se reduzem à transmissão de conhecimentos já fundados, pois esse tipo de saber é social, plural e constituído pelo saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber da experiência.

**Figura 4:** Natureza do saber docente.

Saber profissional	Saber disciplinar	Saber curricular	Saber da experiência
Produção do conhecimento pelas instituições de ensino e que quando incorporada à prática docente <sup>13</sup> transforma-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem.	Saberes dos diversos campos do conhecimento em forma de disciplinas que emergem na tradição cultural dos grupos produtores de saberes.	Saberes dos discursos selecionados e sistematizados como modelos da cultura erudita, sob forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.	Saberes específicos baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados, sob forma de <i>habitus</i> e habilidades de saber-fazer e saber-ser.

**Fonte:** elaborada pela autora, com base em Tardif (2014).

<sup>10</sup> Esse pseudoresumo traduz a sensibilidade de um educador que primava pela prática educacional e... "Foi o brasileiro mais homenageado da história, com pelo menos 35 títulos de Doutor *Honoris Causa* de universidades da Europa e América; e recebeu diversos galardões, como o prêmio da UNESCO de Educação para a Paz em 1986" (Wikipédia, 2018).

<sup>11</sup> Interação é a relação que se estabelece no ensino entre os atores sociais, professor e aluno (objeto do trabalho docente) apoiada em recursos materiais e simbólicos, com suas diferenças e dificuldades (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 231).

<sup>12</sup> O saber docente, segundo Tardif (2014, p. 32), apresenta-se confuso, pois se aplica a diversos saberes incorporados à prática docente. Então, entende-se o saber como aprofundamento dos recursos que os indivíduos dispõem a respeito de algo. É o processo de discernimento, no qual escolhas são pesadas e alternativas são julgadas.

<sup>13</sup> A prática docente é entendida como "atividade que mobiliza diversos saberes, os quais podem ser chamados de pedagógicos" (TARDIFF, 2014, p. 37).

Nesse sentido, para discutir a especificidade do saber docente na Educação Física, utiliza-se nesse momento outros autores, com o mesmo enfoque de Tardif.

**O saber profissional** é constituído nas instituições de ensino e mobiliza saberes na ação, que é a realização da atividade pela reflexão da ação transformada em linguagem de comunicação na/para a ação. Esse saber é considerado pedagógico, pois procura articular as várias ciências presentes na graduação em Educação Física aos processos formativos, com arcabouço ideológico e técnicas de saber-fazer (BENITES; SOUZA NETO, 2011).

**O saber disciplinar** está ligado aos diversos campos do conhecimento das universidades. Na Educação Física, agrega-se ao saber do conteúdo específico, que envolve o conhecimento sobre o ser humano, o corpo e o movimento. Tal abordagem ocorre sob a perspectiva da didática, da biologia, da fisiologia, da sociologia, da psicologia e de outras áreas e estratégias que possibilitam estabelecer uma relação com o aluno. É, portanto, o saber preparar, avaliar e dirigir uma atividade utilizando a pesquisa e a inovação, salientando a dimensão atitudinal que ajuda na compreensão da Educação Física enquanto disciplina (FIGUEIREDO, 2004; BENITES; SOUZA NETO, 2011).

**O saber curricular** está incluído no saber disciplinar, subsidiando as ações de organização, planejamento dos conteúdos estabelecidos pelo sistema escolar, de acordo com a demanda social, apresentada de material e espaço físico (FIGUEIREDO, 2004).

**Saber da experiência** está ligado ao saber da formação, à medida que leva em consideração todas as experiências vividas pelos sujeitos e vai se ampliando com elas. É, então, lançar mão do saber que possui para criar a própria forma de intervenção docente. Também se apresenta como o saber específico desenvolvido no cotidiano docente (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

Enfim, o 'saber docente' - visando à ação pedagógica pela pesquisa científica, discutida, revista e praticada em ação transformadora - impulsiona o olhar para articulação da formação inicial com a escola básica. Ao mesmo tempo, leva em consideração o imperativo que a primeira apresenta em formar o docente para atender às necessidades da escola básica. Nesse sentido, Pimenta (2012) alerta que as experiências dos educandos, anteriores à formação inicial (como alunos) devem ser levadas em consideração e fundamentadas na universidade, pois refletem as necessidades da escola básica. Encaminham a formação inicial para uma possível aproximação entre universidade e escola básica, pela reflexão e fundamentação pedagógica científica, inclusive. Também, transformam o conhecimento

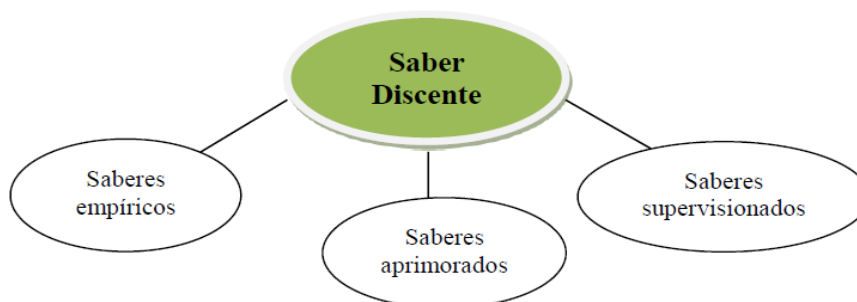
empírico que os alunos possuem em relação ao objeto de estudo (Educação Física) em saber pedagógico<sup>14</sup> científico refletido.

O saber ensinar, o saber da experiência e o saber do conhecimento específico da área de atuação não são suficientes e necessitam ser desenvolvidos. Segundo Pimenta (2012), o conhecimento<sup>15</sup> não se reduz à informação. Para tanto, sugere 3 fases do conhecimento: a primeira, é obter a informação; a segunda, implica em contextualizar, analisar, trabalhar a informação; e, a terceira, é fazer elo de ligação entre a informação e o conhecimento já existente, desenvolvendo, assim, a inteligência/sabedoria, de forma que a informação se torne pertinente ao saber docente, nas ações diárias.

Marcon, Nascimento e Graça (2011b, p. 324), afirmam que o mais importante na formação inicial e na prática docente é a associação de todos os saberes para atuação em diferentes situações e níveis de ensino. E vale dizer que esses saberes se modificam, influenciam e determinam o processo ensino-aprendizagem. No entanto, na formação inicial, ressaltam que é importante o discente aprender a respeito do conteúdo específico (conceitos), aprofundando a essência e a origem deste, ao mesmo tempo em que amplia a representação sobre o assunto, viabilizando o aprendizado (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2011a).

Logo, na formação inicial, os saberes são trazidos empiricamente e são anteriores à graduação, pelo entendimento que os discentes possuem sobre a profissão escolhida. Tomando-se por base esse entendimento, os saberes são revisitados e lapidados cientificamente, pelo rol de disciplinas do curso de graduação e pelas ações supervisionadas. Esses saberes são aprimorados para serem desenvolvidos nas futuras ações, como profissionais qualificados e consolidam-se na prática pedagógica, como é possível observar na figura a seguir:

**Figura 5:** Associação dos saberes desenvolvidos na formação inicial.



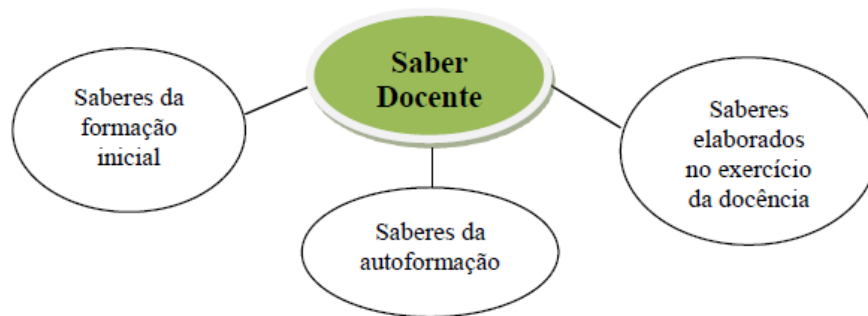
**Fonte:** elaborada pela autora.

<sup>14</sup> Saber pedagógico é entendido como o conhecimento sobre a Educação e a pedagogia que instrumentalizam a prática docente. Na Educação Física é a sistematização e a historização da prática esportiva, dança, ginástica e jogos (SOARES, 1996).

<sup>15</sup> Assim como o saber, o conhecer é o aprofundamento da informação (PIMENTA, 2012, p. 23).

A associação entre os saberes desenvolvidos na formação inicial materializa-se no exercício profissional, como bagagem inicial. Com esse suporte, o novo docente vai adequando os saberes trazidos para a realidade da escola, reelaborando os saberes introjetados e transformando-os em uma autoformação, ao confrontar-se com o contexto escolar (PIMENTA, 2012), semelhante ao exemplo da figura 6:

**Figura 6:** Saberes docentes.



**Fonte:** elaborada pela autora.

O esboço da sistematização dos autores anteriormente apresentados e analisados por esta autora, sobre a importância e a mobilização do saber docente, confirma a compreensão de que: a articulação entre o saber da formação inicial e o saber necessário para atuação na Educação Básica, centra-se na apropriação de todas essas formas de saber, por parte dos futuros professores no exercício da docência em Educação Física.

## 4. IES ANALISADA

---

---

“Investigamos porque precisamos conhecer e compreender a nós mesmos e o que nos cerca..” Andy Hargreaves (1996, p. 44).

### 4.1. UENP: loco de intervenção

Para essa pesquisa, os esforços estão estabelecidos em analisar o panorama em que se apresenta a formação inicial do curso de Licenciatura em Educação Física em uma Universidade Estadual no Norte do Paraná. Por essa razão, uma apresentação faz-se necessária para que se possa conhecer a IES a que essa tese busca investigar.

A Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP foi criada pela Lei nº 15.300, de 28 de setembro de 2006, e autorizada pelo Decreto Estadual nº 3909/2008, com sede na cidade de Jacarezinho, Estado do Paraná. Com organização na forma multicampi, ela é uma autarquia estadual de regime especial, descentralizada geograficamente, e goza de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, regendo-se por seu estatuto, pelo seu regimento geral, pelas resoluções de seus conselhos, vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

O atual campus de Jacarezinho abriga as instituições conhecidas em décadas passadas como ‘Faculdades isoladas’, com os seguintes nomes: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho - FAFIJA, criada em 1959, com 6 cursos; Faculdade de Direito do Norte Pioneiro - FUNDINOPI, criada em 1967, com o curso de Direito; Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho - FAEFIJA, criada em 1972, com 4 cursos.

O campus localizado na cidade de Bandeirantes abriga 7 cursos na FFALM - Fundação Faculdades Luiz Meneghel. O campus estabelecido na cidade de Cornélio Procópio aloja 8 cursos da FAFICOP- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio.

Vale destacar que a cidade de Jacarezinho tem sua importância no cenário econômico e político, com posição geográfica estratégica no Paraná, por ser próxima do estado de São Paulo. Nessa perspectiva, no final dos anos 1940 – e ao longo dos anos 1950, a cidade presenciou a expansão da sua rede de ensino, pública e privada, destacando-se a criação dos colégios católicos Cristo Rei e Imaculada Conceição, bem como do colégio estadual Rui Barbosa. Esses colégios acabaram por acomodar em suas dependências, durante

décadas, os cursos oferecidos pelas faculdades Jacarezinhenses. Assim, os novos edifícios que abrigavam esses colégios e as reformas no centro da cidade transformaram a paisagem urbana local.

As Faculdades, então, deram maior visibilidade ao município, aumentando o seu capital político e simbólico, atraindo estudantes e professores, movimentando a economia local e estimulando as atividades culturais. A criação dessas Instituições partiu de um projeto elitista, com cobrança de mensalidade aos alunos, o que era comum na época, além da mobilização de esforços católicos empreendidos por dom Geraldo Proença Sigaud, diretor da primeira Faculdade de Jacarezinho, a FAFIJA, e depois o primeiro Reitor da UENP, em 2006.

A Faculdade de Educação Física (FAEFIJA) foi autorizada a funcionar no dia 17 de abril de 1972, por meio do Decreto Estadual nº 70.425, com a oferta do curso de Licenciatura em Educação Física e o de Técnico Desportivo. Tais cursos funcionaram nas dependências do colégio Imaculada Conceição, entre 1972 e 1991, quando, então, foram para o seu atual prédio, o Centro de Ciências da Saúde - CCS, que abriga também o curso de Fisioterapia, autorizado em 2003.

Em 2001, as três faculdades de Jacarezinho passaram a integrar a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), no primeiro movimento consistente de transformação das faculdades isoladas em universidades. Em 2006, um segundo movimento desse processo levou à criação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que concretizou e fez institucionalizar a integração das três faculdades em um só Campus de Jacarezinho.

Assim como outras universidades brasileiras, a UENP acompanhou e participou de todas as mudanças apresentadas para a área da Educação Física. O percurso aqui transcrito demonstra a forte ligação do curso de Educação Física, com a participação de seus dirigentes e professores, na sociedade municipal, estadual e na criação da Universidade. É importante ressaltar que o curso de Educação Física passou do período vespertino para o período noturno, seis anos após a sua criação, em 1978, com o intuito de atender à demanda discente que se apresentava em sua maioria de alunos trabalhadores, funcionando até hoje apenas no período noturno. Dessa forma, por serem moradores de outras localidades no entorno de 100 km da Universidade, em cidades do estado do Paraná e de São Paulo, os acadêmicos deslocam-se para Jacarezinho todos os dias em ônibus estudantil.

As particularidades da IES, descritas na pesquisa, constituem-se em seu panorama, uma vez que a apresentação dos dados referentes à localização possibilitam a compreensão do desenho sociopolítico e econômico do entorno e da abrangência da instituição para com a



sociedade local. Entende-se que conhecer essas características possibilita a análise e o conhecimento acerca das demandas docentes e do próprio curso a ser investigado. Afinal, são eles os agentes que consolidam e efetivam a formação inicial do curso de Educação Física e que, portanto, é preciso considerar nas análises todos os agentes envolvidos: corpo docente, discentes (residentes e não residentes na cidade), características do perfil acadêmico atendido pelo curso, entre outras características que denotam as necessidades de ajustes pedagógicos do curso, para atendimento das demandas adjacentes do público atendido.

Na compreensão de adversidades de acessos geográficos, sociais, político, econômico e cultural dos alunos, notam-se características em sua maioria de estudantes com ocupação na agricultura, em usina de cana de açúcar, construção civil, comércio e serviços domésticos, advindo de escolas públicas. Há, também, falta de acesso regional a equipamentos culturais (IAPARDES, 2018), como: Teatro, Livraria, Cinema, Museu, que Bourdieu sinaliza como agentes importantes de transmissão cultural para o capital pessoal dos estudantes (NOGUEIRA; CATANI, 2015).

O panorama inicial apresenta indicadores acerca da relevância regional do curso de formação inicial em Educação Física na IES investigada. Sua magnitude evidencia-se, por ser uma instituição pública que se configura como um agente social muito importante de transformação, dos e para os sujeitos que dela participam, com perspectivas de ascensão profissional. Este fato pode ser observado pela participação de ex-alunos em atividades de chefia e docência na Universidade e em outros órgãos do Estado do Paraná e de São Paulo.

Com o intuito de demonstrar a importância da instituição no cenário estadual e nacional, apresentam-se os índices da instituição na avaliação do e-MEC nos últimos anos.

**Quadro 1:** Avaliação do e-MEC no Curso de Licenciatura em Educação Física da IES.

HISTÓRICO DO CURSO			
ANO	ENADE	CPC	IDD
2017	4	3	3
2014	3	3	–
2011	3	3	–
2007	4	4	4

**Fonte:** elaborada pela autora, conforme dados e-Mec.

A saber, o e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil, em funcionamento desde janeiro de 2007. É um sistema em que as IES fazem o credenciamento, recredenciamento, buscam autorização,

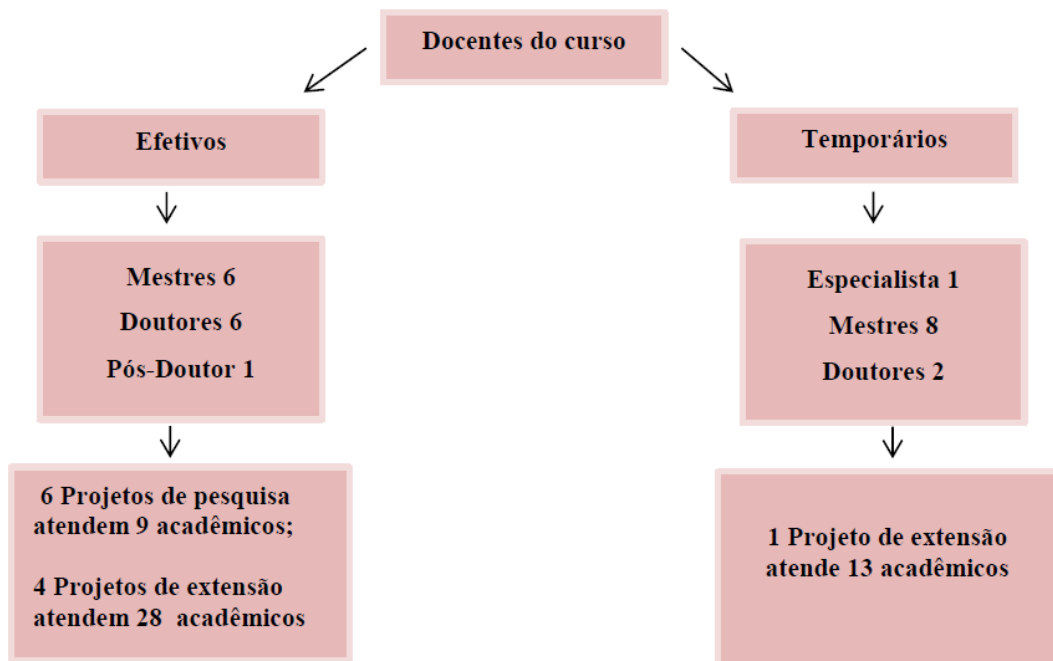
reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Esse sistema estabelece notas que variam entre 1 e 5, sendo 1 e 2 insatisfatórios, 3 atende plenamente aos critérios de qualidade e 4 e 5 englobam os cursos considerados de excelência. Esse processo regulatório está firmado em 3 categorias de avaliação: 1) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que confere o rendimento dos alunos das diversas graduações, em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências; 2) Conceito Preliminar de Curso (CPC), que avalia a nota do curso e da Instituição; 3) Índice de Desenvolvimento Docente (IDD) avalia a titulação e o regime de trabalho docente.

Observando as avaliações das últimas décadas, verifica-se que a IES apresenta índices 3 e 4, que atendem plenamente aos critérios de qualidade (3) e curso considerado de excelência (4). Esses resultados demonstram destaque e conformidade com as avaliações nacionais para o curso de Licenciatura em Educação Física. Dessa maneira, há a projeção da universidade para um cenário de qualidade, com possibilidade de implementação de parcerias entre as escolas básicas, estagiários e professores do curso de Licenciatura, resultando em ações formativas educativas.

De posse dessa busca por conhecer a organização do curso investigado, faz-se necessário, em um primeiro momento, apresentar a estrutura física ofertada pelo curso. Destaca-se que o curso conta com uma infraestrutura composta de: uma piscina semiolímpica coberta e aquecida, duas quadras poliesportivas, uma academia de treinamento com pesos, uma pista de atletismo e campo de futebol suíço, uma sala de ginástica e lutas. Possui, também: uma biblioteca, um auditório, 14 salas de aulas, um laboratório de informática, um laboratório de biologia, um laboratório de anatomia e um laboratório de avaliação física.

O quadro de docentes é composto por 24 professores que atuam nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Desse cenário, 2 professores ainda atuam nos cursos de Fisioterapia e Odontologia. Do total de professores, 3 possuem graduação em outras áreas (dois doutores e um mestre), 11 são ex-alunos da graduação em Educação Física da Universidade (3 doutores e 8 mestres), 10 têm graduação em outras universidades (1 pós-doutor, 2 doutores e 7 mestres). Dos 24 quatro professores constantes no estafê docente, 13 são professores efetivos e 11 são temporários. Do quadro geral de professores efetivos, 6 professores encontram-se em cargos de chefias, 3 encontram-se em licença e 4 não possuem Tempo de Dedicção Exclusiva (TIDE). Esta situação diminui a oferta de projetos de pesquisa/ensino/extensão, o que evidencia a pequena participação de educandos e professores fora do horário de aula nas instalações da Universidade, como demonstra a figura a seguir.

**Figura 7:** Quadro de docentes nos 2 cursos de Educação Física da IES investigada.



**Fonte:** elaborada pela autora, conforme dados da Instituição, 2018.

Assim, conhecer o desenho da formação dos docentes que constituem o curso investigado colabora na compreensão do entendimento formativo e das características trazidas para o curso (NUÑES; RAMALHO, 2006), afinal, a formação docente é um processo contínuo, sendo a identidade delineada por seu processo de consolidação e formação inicial e continuada. Logo, o perfil do corpo docente demonstra que o curso investigado apresenta uma diversidade epistemológica desde a formação inicial, com quatro cursos de graduação em diferentes universidades e regiões do país: Educação Física, Fisioterapia, Psicologia e Biomedicina.

Para além da formação inicial, a formação continuada (mestrado, doutorado e pós-doutorado) está atrelada a cursos na área da Saúde, da Medicina e da Educação. Mesmo com uma constituição heterogênea de formação inicial e continuada, o espaço dialógico de aproximação entre o corpo docente ocorre, em um lastro de fecundidade de pensamentos, com a participação de todos os professores nos dois colegiados do curso de Educação Física: Licenciatura e Bacharelado. Diante desse contexto multirreferencial, busca-se, agora, analisar o Projeto Pedagógico (PP) da IES investigada.

## 4.2. O PROJETO PEDAGÓGICO ATUAL

Levando-se em consideração a trajetória da Educação Física no Brasil e na IES, bem como a constituição do quadro docente e as características regionais da Universidade, faz-se necessário, nesse momento, uma análise do PP. A finalidade dessa iniciativa é procurar entender a importância da formação inicial e da organização dos seus componentes curriculares, a fim de estabelecer e delimitar as características identitárias do curso de Educação Física. Ao analisar e comparar os PPs da IES nas décadas de 1990 e de 2000, o que se observa é uma busca pelo acompanhamento das políticas para a graduação da Educação Física, firmadas em um modelo de formação docente.

Dessa maneira, conhecer os atores envolvidos da/na pesquisa, torna-se fator relevante para a compreensão das ações e caminhos escolhidos para o seu desenvolvimento. Tendo essa compreensão, exposto o perfil da IES e do corpo docente do curso investigado, é imprescindível a compreensão do campo teórico que alicerça as suas bases epistemológicas e estruturais. Nesse contexto, o estudo do Projeto Pedagógico do curso é uma ação necessária para que se possa ter compreensão geral estrutural, política e organizacional do curso.

Sabe-se que, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, a globalização mundial influenciou todo o sistema de ensino no Brasil, em razão de exigências sociais e econômicas, com empreendimento de políticas curriculares educacionais (MIRANDA, 2000). Essas políticas sugerem, para o novo século, reformas significativas na organização dos currículos, gerando a padronização de conhecimentos, produzindo normas comuns e gestão na comparação entre instituições de ensino (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2009; CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Com base nisso, quando se olha para a formação inicial da Licenciatura em Educação Física, procura-se visualizar o sujeito, ou seja, o professor que atuará na escola básica. Essa ideia de projeção profissional futura é materializada com o estudo do PP sobre o que é esperado do estudante em sua trajetória na IES. É, portanto, o documento legal, real, com proposituras para caracterizar e definir a formação, que tem em suas inscrições os saberes e fazeres eleitos no processo formativo-educativo. Assim, ele concretiza o desenho da formação pensada para o curso de graduação no nível macro pensado ao contexto da sociedade brasileira; e, em nível micro, para atender à realidade específica de perfil de egresso que se deseja (BRITO, 2008).

Com a área da Educação Física já definida em duas graduações, a IES investigada busca adequar-se ao novo cenário de formação na organização curricular da Licenciatura e fundamenta-se na Resolução 01/2002. Esta se esmera em orientar princípios e procedimentos a serem observados na organização curricular dos estabelecimentos de ensino para a formação de Professores para a Educação Básica; também se apoia na Resolução 02/2002, que se preocupa com a carga horária, bem como a infraestrutura dos cursos de Licenciatura, propondo mudanças para caracterizar e definir os critérios de formação (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Ao analisar o PP/2016<sup>16</sup> da IES, pretende-se traçar possíveis influências, com base na carga horária estabelecida de 2800 horas mínimas e 4 anos de curso. O quadro 2, a seguir, expressa uma conformidade legal com a carga horária geral estabelecida pelas Resoluções. Nele, apresenta-se a distribuição dessa carga horária, diante da necessidade de acomodar os Componentes Curriculares (disciplinas), as Atividades Acadêmico-Científico-Curricular (AACC), as Práticas como Componente Curricular (PCC), o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO).

**Quadro 2:** Resumo do Projeto Pedagógico/2016 do Curso de Licenciatura em Educação Física.

RESUMO	AULA DE 50 MIN.	HORAS
Componente curricular	2220	1850
Atividade Acadêmico-Científico-Curricular (AACC)	–	200
Prática como Componente Curricular (PCC)	480	400
Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO)	–	400
Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)	–	100
<b>TOTAL GERAL</b>	2700	<b>2950</b>

**Fonte:** elaborada pela autora, conforme PPC/2016.

É possível observar, na organização curricular da IES investigada, uma direção estabelecida para o momento atual. O PP encontra-se enredado nas diretrizes e resoluções nacionais, evidenciando para questões relacionadas, carga horária e tempo de formação. Restringe, porém, o campo pedagógico na divisão teórico-prática (AACC, PCC, ESO e TCC), em um pluralismo eclético para dar conta dos diferentes aspectos que envolvem a formação docente (MACEDO, E., 2012).

<sup>16</sup> Ressalta-se que o PP/2016 foi organizado num tempo anterior à promulgação da Resolução 02/2015. Então, tem a sua base legal nas Resoluções Federais CNE CP 01 e 02/2002, em atendimento aos órgãos administrativos e ao Colegiado de Educação Física da IES; ao Conselho Estadual de Educação e aos Conselhos Profissionais.

A organização curricular apresentada procura adequar uma formação **real/ideal** de acordo com o que está estabelecido nas Resoluções. Dessa forma, busca sobreviver aos aspectos burocráticos ajustados para formação de professores. Assim, para além da resposta legal necessária em relação à carga horária, é preciso lançar o olhar para a estrutura da IES, que atende anualmente o ingresso de duas turmas de 40 educandos pelo exame vestibular para 4 anos de curso, somando-se 320 alunos em dois cursos distintos. Nesse sentido, pensar a estruturação curricular para responder as muitas necessidades de carga horária, número de professores para atendimento dos alunos, tempo e espaço físico, leva a uma concepção burocrática de currículo e direciona a sua organização para satisfazer as exigências globais/nacionais (Diretrizes) e locais (curso somente no período noturno). Assim, torna-se um problema complexo de configurações contraditórias de tensão e poder, pela importância que a formação assume na sociedade (MACEDO, R., 2012).

Essa é uma realidade que se apresenta em outros cursos de formação de professores no Brasil e em outras Instituições (SAVIANI, 2009, 2010; NEIRA, 2015; NISTA-PICCOLO; SIMÕES; OLIVEIRA, 2015; NISTA-PICCOLO; OLIVEIRA; SOBREIRA, 2016). A dificuldade que abarca esse cenário repousa em como adequar as demandas sociais, econômicas e políticas impostas para formar professores competentes, diante da carência de tempo (curso noturno), espaço (sala de aula) e falta de docentes, levada a uma experiência de aprendizagem pouco ou nem sempre habitada.

O que se observa é que as políticas educacionais (resoluções e PPs) privilegiam professores competentes como núcleo da formação, especialistas em ensinar e imprescindíveis para a sociedade. Não deixam explícito, contudo, em seus documentos, como será o alinhamento das experiências reais da escola com o ensino na Universidade em contradições ambivalentes (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Em vista disso, o tom crítico que transparece nos parágrafos anteriores, não se estabelece no sentido de desconstruir todo o trabalho já realizado há muito tempo por tantos docentes comprometidos com o ensino, mas, no sentido de descortinar, de tornar explícito o implícito, de tornar compreensível o sentido involuntário, muitas vezes, presente na formação de professores. Dialogar com a formação docente, pela análise do PP, leva à possibilidade de anunciar a lógica de ensinar e aprender no mundo para ser docente, com a aproximação da comunicação entre sujeitos e localidades diferentes (MADALENA et al., 2017; REZER, 2007).

O que se busca, então, é entender a intenção de formação inscrita no PP, capaz de forjar o profissional nele inscrito, desvelando a identidade de formação que possa ir além da compreensão técnica e científica (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2008; MACEDO, R., 2012; LIMA, 2015; NEIRA, 2017; NUNES; NEIRA, 2018).

O quadro 2, detalha o aspecto organizacional da distribuição das horas para a integralização do curso, mas, a sua leitura não é suficiente para delinear a identidade de formação que se deseja para atuação na escola básica. Por esse motivo, procura-se analisar outros aspectos inscritos no PP, tais como carga horária e organização curricular, de forma a estabelecer uma configuração geral do curso investigado e sua referida realidade.

#### 4.3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: carga horária e organização das disciplinas.

As ações pedagógicas desencadeadas no campo da formação inicial se dão pela estruturação e organização didático-pedagógicas do curso, traduzida por suas disciplinas e carga horária. Esse desenho curricular possibilita a compreensão dos pressupostos e diretrizes institucionais que o curso oferta a seus estudantes.

Ressalta-se que a organização de um currículo é uma “ação híbrida” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 10), pois, envolve questões que permeiam os organizadores, os espaços sociais, os acordos e desacordos internos e externos, além do enfrentamento e assimilação dos conteúdos propostos que envolvem negociações entre valores e maneiras de agir, produzindo sua individualidade e peculiaridade (MACEDO, R., 2012; NEIRA, 2015).

A forma de organização curricular direcionada pela governabilidade da Resolução CNE/CP 01/2002 orienta, em seu Art.10, que

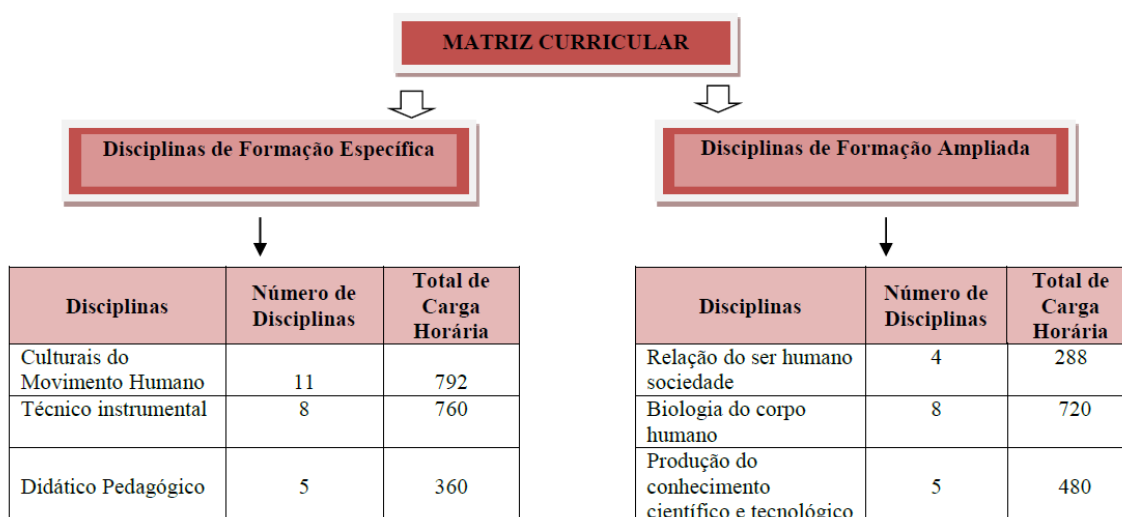
A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de **competência** da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Tendo como ponto de partida o perfil do corpo docente e o Projeto Pedagógico do curso, foram observadas lacunas referentes à descrição das orientações e normativas a serem seguidas, deixando a cargo da IES a responsabilidade, o ordenamento e a transposição dos conteúdos. É, portanto, o livre-arbítrio institucional, em que as possibilidades de formação são amplas e só depende da sistematização das ideias na organização curricular para a concretização da formação docente. Evidencia-se, contudo, que não é fácil a tarefa de interpretar as intenções curriculares para a formação em Educação Física. Antes, é preciso

reconhecer e respeitar as diferenças conceituais da própria área, para compreender as relações com outros saberes e com outras dimensões de mundo (REZER; FENSTERSEIFER, 2008; MADELA et al., 2017).

Diante da cena posta com a Resolução 01/2002, buscou-se entender a estruturação do curso, valendo-se do seu documento oficial, ou seja, o PP/2016. Decidiu-se esse procedimento para que se pudessem observar as ações que normatizam e regulam a organização curricular distribuída em Disciplinas de Formação Específica e Disciplinas de Formação Ampliada. Para tanto, foi organizada a figura 8, que demonstra a consistência de proposição teórica na IES investigada.

**Figura 8:** Matriz do Curso de Licenciatura em Educação Física da IES PP/2016.



**Fonte:** elaborada pela autora, conforme PPC/2016.

A figura 8 apresenta uma estrutura organizacional de identidade própria, conforme apresentado nas DCNs e apontadas na organização da matriz curricular, PP/2016, divididas em Disciplinas de Formação Específicas e Disciplinas de Formação Ampliadas (p. 7). Essa organização da Matriz, dividida em Disciplinas de Formação Específica e Formação Ampliada é uma sugestão de organização encontrada no Art. 7º da Resolução 07/2004. Esta é uma Resolução voltada para o curso de Bacharelado, demonstrando, assim, uma aproximação e/ou resquílios de uma formação mais ampla, com pouca ligação com as especificidades da Licenciatura.

Na análise empreendida para as Disciplinas de Formação Ampliada, a IES procura o caminho da formação docente na fundamentação humanística, caracterizada na Resolução 01/2002, Art. 6º § 3º (p. 3), como aspectos que "envolvem questões culturais, sociais,



econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano". Ao serem observados os dados inscritos no PP, a distribuição do número e a quantidade de carga horária para a Formação Ampliada na matriz conclui-se que eles apontam para a preocupação com as dimensões das ciências biológicas ligadas à história médico/higienista/pedagógica do curso de Educação Física no Brasil. Desse modo, justifica sua existência, enquanto prática científica legítima (OLIVEIRA; GOMES; BRACHT, 2014). Essa composição curricular se estrutura enquanto uma ação necessária para que o futuro profissional possa subsidiar e sustentar sua ação docente no campo da cultura do movimento, de forma interdisciplinar e voltada à interação e à integração dos saberes e conhecimentos que alicerçam a prática cotidiana escolar.

É oportuno destacar que as disciplinas da dimensão de produção do conhecimento científico-tecnológico são justificadas pela perspectiva que se estabelece com o comportamento contemporâneo de orientação de novos métodos de investigação científica e tecnológica com a aproximação com outras formas de conhecimento (BETTI; BETTI, 1996). Para a dimensão relação ser humano/sociedade, a IES fundamenta os conhecimentos de formação em estudos filosóficos e socioantropológicos da Educação Física.

Na distribuição de disciplinas e carga horária para a Formação Específica, é possível verificar, na figura 8, uma divisão harmônica, em relação à distribuição de carga horária entre a Cultura do Movimento Humano e a Técnico-Instrumental. Ademais, infere a preocupação com os conteúdos da cultura corporal da Educação Física Escolar, em disciplinas como Esportes, Ginástica, Jogos e Brincadeiras, Lutas, Ritmo e Expressão, Esportes Complementares e Atividades em contato com a natureza, entre outras. É preciso não esquecer que estas são impulsionadas científica e tecnicamente pelas disciplinas da área Técnico-Instrumental e que são recursos de ensino dos conteúdos, capazes de instrumentalizar a ação da práxis pedagógica<sup>17</sup> como forma eficiente de ensino para atuação na escola.

As análises do PP da IES apresentam uma relação condizente com a resolução supracitada, porque se percebe que destaca em sua organização a busca pelo estabelecimento entre os conhecimentos didáticos, bem como os pedagógicos estudados no curso e sua relação de aplicabilidade na Educação Básica. Isso é reforçado pelo Art. 3º da Resolução 01/2002, que versa sobre a simetria invertida, quando orienta que a formação de "professores por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na

---

<sup>17</sup> Práxis pedagógica - Baseado em Vázquez (2007), diz respeito à condução de ações diárias, fundamentada em orientações teóricas de cunho instrumental. É a articulação da teoria com a prática. Uma ação refletida, pensada.

formação e o que dele se espera" (p. 2). Apresenta, por isso, uma ressignificação de saberes, na busca de novas respostas para velhos problemas (teoria X prática).

Assim, buscando aperfeiçoar a apresentação da estrutura curricular das Disciplinas Didático-Pedagógicas no PP/2016, estruturou-se o quadro 3, no qual constam o nome da disciplina, ementa e carga horária, uma vez que esse desenho possibilita a compreensão inicial dos pressupostos teórico-metodológicos do referido curso.

**Quadro 3:** Disciplinas com foco pedagógico.

DISCIPLINA	EMENTA	CH
Didática da Educação Física	Estudo do processo de ensino-aprendizagem e fundamentação da atividade docente em Educação Física por meio da análise crítica das técnicas de planejamento, orientação e avaliação de aprendizagem.	72
Psicologia da Educação I	Estudo de aspecto da Psicologia do Desenvolvimento mais relevante para a formação do professor de Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Implicações destes conhecimentos para a prática pedagógica, como subsídios ao planejamento do ensino.	72
Psicologia da Educação II	Estudo dos objetivos da Psicologia da Educação, abrangência, suas características no processo do desenvolvimento humano, nas áreas socioemocional, intelectual e personalidade. A aprendizagem e os fatores que interferem na relação professor-aluno.	72
Educação Física na Educação Infantil e Fundamental I	O movimento humano como prática de análise e educação corporal, bem como da produção do conhecimento. Os jogos, brincadeiras e o brinquedo como elementos de mediação didática nas aulas de Educação Física. Os diferentes espaços e tempos de aprendizagens para as aulas de Educação Física. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de Nove Anos.	72
Educação Física no Ensino Fundamental II e Médio	A cultura corporal do movimento como eixo para a Educação Física escolar. Os conteúdos dos esportes; das ginásticas; das lutas; das danças; dos jogos e das brincadeiras; do conhecimento a respeito do corpo, como fontes de produção do conhecimento. Temas transversais para aprofundamento na área: gênero e sexualidade; saúde e beleza; mídia e tecnologia; criatividade e ludicidade; lazer e trabalho; desportivização das práticas corporais; corpo e contemporaneidade; diversidade e cultura. Diretrizes e Propostas Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental II e Médio.	72

**Fonte:** elaborada pela autora, conforme PPC/2016.

A dimensão das disciplinas Didático-Pedagógicas<sup>18</sup> estabelece uma ligação teórico-prática entre os problemas da prática pedagógica na escola e os conteúdos de formação estudados na Universidade, no sentido de que essas disciplinas apontam para o investimento em propostas educacionais emancipatórias, que pensam a teoria em relação à prática (LIBÂNEO, 2011, 2015; NEIRA, 2017; STRAMANN; TAFFAREL, 2017).

Com base nessas informações, o que se observa nos conteúdos impressos nas ementas é a busca do curso em ofertar conhecimentos técnico-pedagógicos docentes,

<sup>18</sup> Entende-se por Disciplinas Didático-Pedagógicas as disciplinas que oferecem subsídios consistentes sobre a práxis pedagógica para a atuação na escola.

considerados necessários à formação inicial para a atuação docente. Referem-se à organização, ao planejamento e à sistematização da especificidade da Educação Física, além dos conhecimentos sobre as várias fases de desenvolvimento humano.

Já a disciplina de Didática da Educação Física demonstra a necessidade de situar a docência em Educação Física nas questões do planejamento e avaliação escolar, deslocando questões didáticas para o campo da Educação Física. A esse respeito, Caparroz e Bracht (2007) alertam para diversas dificuldades que o professor enfrenta na escola, como: o que e por que ensinar determinado assunto, o que fazer com o desinteresse e a violência nas aulas e na escola. Vemos, então, de acordo com a ementa proposta, a possibilidade de discussões e ampliação dessas questões, com o intuito de fundamentar a formação docente.

Ainda, as disciplinas Psicologia da Educação I e II preocupam-se com o desenvolvimento profissional docente para as diversas fases escolares. Diante disso, centram o ensino na necessidade de entender a ciência, a Psicologia e fazer a relação entre as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem humana, imprescindíveis à formação docente, levando em consideração diversos fatores, como o social, o emocional e o intelectual. Observa-se, no descrito das ementas, a busca pela oferta de conhecimentos que possibilitem aos estudantes entender os fatores que influenciam no relacionamento professor-aluno, subsidiando, dessa forma, o planejamento escolar.

As Disciplinas Educação Física no Ensino Fundamental I e II voltam sua preocupação em estabelecer a relação dos conteúdos específicos da Educação Física nos diferentes ciclos de ensino. Com isso, pretendem ampliar as possibilidades de planejamento da cultura corporal de movimento, de temas transversais e estudo de Diretrizes que orientam a Educação Física na escola. O Conteúdo ementário registrado procura integrar os conteúdos estudados anteriormente, como possibilidade de sistematização em cada ciclo de ensino, com competências e habilidades requeridas para o momento atual (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Nesse sentido, as pistas apresentadas com a análise das ementas para as disciplinas Didático-Pedagógicas estabelecem-se como elemento articulador entre a cultura geral e a específica da área de conhecimento. No caso da Educação Física, engloba a Cultura de Movimento, por meio do esporte, artes marciais, dança, ginástica, esportes alternativos, ensinando e informando para além do domínio de técnicas de ensino. Isso, então, leva ao entendimento de que a IES procura nortear, instrumentalizar e sistematizar a formação inicial com vistas a aproximar o conhecimento, bem como a prática de ensinar (preparação

pedagógica) com o saber estudado na universidade e com o saber da intervenção nas necessidades da escola (BETTI; ZULIANI, 2002; SAVIANI, 2007; NEIRA, 2017).

Tais aspectos, afinal, demonstram que os saberes pedagógicos tratados no campo da formação inicial refletem a atuação e a intervenção do profissional, com vistas a promover uma Educação Física com qualidade e que se encontre minimamente adequada às demandas e às expectativas dos escolares.

#### 4.4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO

Com o intento de discorrer sobre as práticas pedagógicas na organização curricular é preciso recorrer às legislações que antecederam o momento atual. Então, volta-se o olhar para a Educação Física escolar e o cenário encontrado é de prática pedagógica sob a influência da instituição militar e da medicina nos séculos XVIII e XIX, com intenções educativas de ressignificação patriótica e com exercícios ginásticos sistematizados (BRACHT, 1999).

É importante expor que, nos cursos de Licenciaturas, as implementações relacionadas à importância da prática pedagógica para a formação de professores deu-se com base na Resolução CFE 9/1969, que introduziu a ideia de uma prática de ensino supervisionada (BRASIL, 1969). Quase trinta anos depois, a LDB 9394/1996 compreendeu a prática como disciplina de conhecimento e atividade de estágio (BRASIL, 1996). Para o desenvolvimento da formação inicial, Betti e Betti (1996), já sugeriam que a prática<sup>19</sup> estivesse no eixo central do currículo de graduação em Educação Física, exigindo uma nova concepção em que todos os professores do curso deveriam participar das ações e intervenções práticas.

Assim, a relação das práticas pedagógicas na organização curricular constitui um eixo na formação profissional. Ademais, os princípios norteadores que regem as DCNs e Resoluções caracterizam uma situação ideal de prática profissional, tornando-a um instrumento de integração entre teoria e prática nos cursos de graduação.

Para conhecimento, na formação em Educação Física antes de 2001, a prática era desenvolvida na disciplina de Prática de Ensino, ligada ao modelo de currículo de orientação técnico-científico, junto com o Estágio Supervisionado e localizada no final do curso. Nesse momento da formação, a prática era responsável pela aplicação e integração dos conhecimentos estudados ao longo do curso em Educação Física, todavia um dos problemas

---

<sup>19</sup> Nesse sentido, prática é entendida como "ação profissional num dado contexto organizacional" ou, ainda, como "conhecimento resultante da socialização no interior da profissão" (BETTI; BETTI, 1996, p. 13).

enfrentados por esse modelo de formação repousava na pouca relação que os acadêmicos estabeleciam entre a teoria e a prática pedagógica. De acordo com Antunes (2007), Diniz-Pereira (2011), Maffei (2014), culminavam na perda de vínculo entre a pesquisa científica e a 'vida viva'<sup>20</sup> da Educação Física (BETTI, 2005).

Desse modo, buscando a superação de problemas de formação, a Resolução CNE1/2002 orienta para que a prática nos cursos de Licenciatura não se restrinja ao estágio curricular supervisionado, mas esteja presente desde o início do curso, permeando toda a formação profissional (BRASIL, 2002).

Autores, como Nunes (2007), Nunes (2012), Bisconsini (2017), afirmam que a dimensão prática na formação profissional visa a uma aproximação com o futuro campo de atuação, desenvolvendo sentimento de pertencimento, baseado no conhecimento a respeito da profissão e do profissional que a exerce. Objetivam, dessa forma, ampliar o saber docente e a competência, embasada em conhecimentos, habilidades, valores e atitudes profissionais. Na formação inicial, a prática envolve elementos do conhecimento científico e solicitações da vida escolar diária, existindo uma codependência entre teoria e prática.

No cenário dos cursos de Licenciatura, a proposição da prática na matriz curricular inicia com a DCN/2001 e DCN/2002, constituindo-se Prática como Componente Curricular (PCC) e tendo sua carga horária estabelecida na Resolução CNE/CP 2/2002. As PCC estão caracterizadas nas DCNs, como atividades que podem ser desenvolvidas em núcleos, favorecendo o intercâmbio entre prática e teoria, buscando a melhoria da prática pedagógica do professor. De acordo com Araujo e Leitinho (2014, p. 91), a PCC se constitui como forma específica de "práxis", ou seja, é uma interdependência entre teoria e prática, uma vez que a teoria sem a prática perde o significado e a prática sem a teoria torna-se ativismo.

Em relação à prática, as DCNs citadas dão indicações de como essas horas podem ser organizadas e descritas nas ementas das disciplinas, como forma de resguardar a efetivação da respectiva carga horária ao longo do curso, numa perspectiva interdisciplinar. Sugerem, ainda, observação e reflexão em situações contextualizadas, com registro e resolução de situações-problema, podendo também serem enriquecidas com tecnologia da informação.

Destaca-se que a formação em Educação Física da IES investigada segue as orientações da Resolução 01/2002, que determina 400 horas para o Estágio Supervisionado

---

<sup>20</sup> A expressão "vida viva da Educação Física" é usada por Betti, (2005) com a intenção de destacar a importância da experiência de movimentos vivida nos diversos ambientes, escolas, clubes, academias, quadras, rua, ginásio...onde o movimento relaciona-se, comunica-se com o meio e com as pessoas, aprendendo e ensinando algo.

Obrigatório (ESO) e 400 horas para a Prática como Componente Curricular (PCC). Assim, o ESO e as PPC são colocados como dimensões dos componentes curriculares e instrumentos de interação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, a prática está presente desde o início do curso, em todas as disciplinas da organização curricular e não somente nas disciplinas pedagógicas.

Com base na implementação das PCC na organização curricular da IES, busca-se entender como ela se constitui, com o embasamento em autores estudados e o que está disposto no PP/2016:

...o professor reserve parte da carga horária da sua disciplina, seja ela teórica e/ou prática (conforme é discriminado na matriz curricular) para discutir com os acadêmicos o modo como o conteúdo teórico e/ou prático (proposto pela disciplina do curso de graduação) pode ser utilizado na atuação desse acadêmico como professor da educação básica, em suas futuras aulas (p. 38).

A proposição da PCC no PP da IES apresenta uma intenção positiva, ao buscar a aproximação com a Resolução, estabelecendo 480 horas, como demonstrado no quadro 2, desenvolvendo esse componente curricular ao longo dos 4 anos de curso nas disciplinas que o compõem. No entanto, ao analisar as ementas das disciplinas no PP/2016, o que se observa é um texto relacionado à carga horária que cada disciplina deve despender para a PCC, estabelecendo: uma aula prática para cada três aulas, nas disciplinas de cento e oito horas; uma aula prática para cada duas aulas, nas disciplinas de setenta e duas horas; e, nas disciplinas de trinta e seis horas não há carga horária prática, somente teórica. Essa situação não deixa claro como a interação desses conteúdos estudados na IES ocorrerá na escola, objeto a que se destina essa prática. Dessa forma, a aproximação apresenta-se apenas como aspecto legal.

Aponta-se que essa não é uma situação isolada da IES investigada, pois estudos como o de Diniz-Pereira (2011), Antunes (2012), Souza Neto e Silva (2014), Bisconsini (2017) retratam a dificuldade de entendimento e de implementação da PCC nos currículos de Licenciatura em Educação Física em outras IES do Brasil. Esses autores constatam que as instituições atendem aos aspectos legais de carga horária, refletindo o plano do discurso e das ideias de formação, mas, falta clareza sobre a questão prática de ação na interação desses conteúdos estudados na IES com a escola.

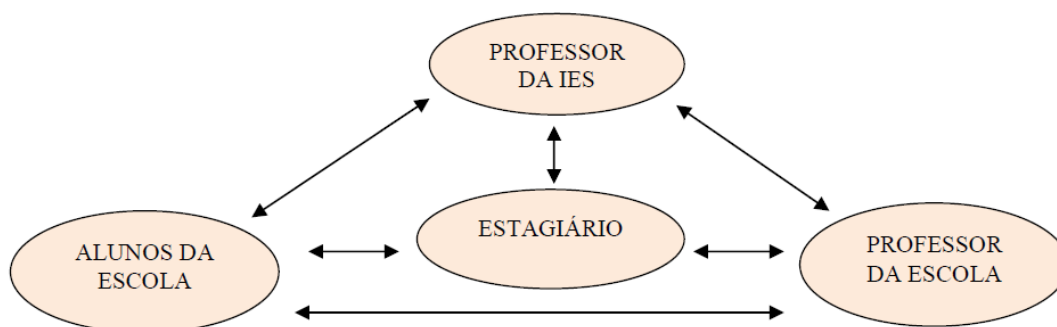
Contudo, é possível perceber a intenção de uma mudança de paradigma na organização curricular inscrita no PP. Nota-se esse propósito quando busca a inserção das proposições das DCNs com ações de aproximação com o campo de intervenção, na simulação

da prática pedagógica nas disciplinas do curso. Também, ao utilizar a carga horária da PCC e do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) para essa mudança epistêmica.

Diante dessa constatação, Krug et al. (2013) alertam que, com base na identificação de problemas de formação é que se estabelecem as necessidades do projeto formador. Para tanto, nesse momento, intensifica-se a análise do PP, voltando-se o olhar para a configuração do ESO.

Assim como a Prática, enquanto Componente Curricular (PCC), o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) é também uma dimensão prática da formação inicial. Esta firma-se como o momento oportuno para a transposição didática, uma reflexão sobre a realidade da escola e o corpo de conhecimentos adquiridos no curso de formação, no qual o estagiário se coloca como centro e elo entre várias facetas dessa etapa imprescindível para a sua formação.

**Figura 9:** Estagiário: elo IES/ Escola.



**Fonte:** elaborada pela a autora.

Esta é uma representação pensada como sendo ideal na formação inicial, demonstrando o intuito de efetivar a articulação entre a IES e a escola, com colaboração entre os vários atores que envolvem as PPCs, AACC e o ESO, para o pleno desenvolvimento dos saberes pedagógicos necessários à atuação docente. Nesta figura, o estagiário coloca-se como o centro das articulações pensadas para o momento específico das práticas pedagógicas, com ações de observação, participação, planejamento e regência das aulas. Aponta, ainda, para a interação dele com o professor supervisor e com os demais alunos da escola, refletindo suas ações mediadas pelos professores orientadores da IES. Corroborando com esse entendimento, Ayoub e Prado (2013) sugerem que as práticas formativas sejam significativas, sendo necessário, segundo esses autores, o entrosamento entre os sujeitos que dela participam.

De tal forma, a ideia das práticas pedagógicas no curso de Licenciatura deve ser de constituir um professor. Com isso, salienta-se que essa concepção é familiar aos acadêmicos

da graduação que passaram tantos anos em contato com professores em sua vida escolar anterior à universidade e necessitam nesse momento, desse modo, de uma adaptação na mudança de papéis assumidos (Bisconsini; Flores; Oliveira, 2016). No entanto, estudos demonstram que, na forma como vêm sendo realizados os ESOs, os estagiários podem enfrentar problemas com a impessoalidade de relação orientador/estagiário, ocasionados pelas exigências burocráticas, pela carga horária fracionada e pela falta de significado do estágio realizado, influenciando na sua prática pedagógica (ANTUNES, 2007; SILVA JUNIOR; BOTH; OLIVEIRA, 2018).

Assim como em outros cursos de Licenciatura, a obrigatoriedade do ESO em Educação Física é confirmada na IES. Tal abordagem é entendida como um momento de aproximação entre a teoria estudada no curso de graduação e a realidade escolar, já que oportuniza a vivência com todas as faixas etárias e modalidades de ensino escolar (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; LIMA, 2015).

Dialogando-se com os achados no PP, verifica-se que, no quadro 2, a IES apresenta-se em conformidade legal, pois estabelece que o acadêmico deva cumprir 400 horas de estágio. Essas horas, no total de 200, ocorrem a partir do início do 3º ano de curso, divididas nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial e aulas na Universidade. No 4º ano, o acadêmico deve cumprir mais 200 horas distribuídas entre o Ensino fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e as aulas na Universidade. Observa-se, ainda, no PP, normas em relação à forma de avaliação e cumprimento total das horas para aprovação no ESO.

O acompanhamento dos estagiários pelos professores orientadores da IES é estabelecido pelo coordenador do curso, levando em conta a disponibilidade na carga horária dos professores. A definição das escolas conveniadas ocorre anteriormente ao início do ano letivo, pelo professor coordenador do estágio, que visita as instituições e dialoga com professores e coordenadores sobre a importância da efetivação e da parceria entre a escola e a Universidade.

Assim como a PCC e o ESO, as Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC) apresentam-se em conformidade legal com as 200 horas estabelecidas na Resolução 02/2002. O PP/2016 orienta que as AACC devem estar distribuídas entre a 1ª, 2ª e 3ª séries e contemplar atividades de ensino, pesquisa e extensão e que nenhuma delas ultrapasse 50% do total de horas previsto, tendo uma divisão harmônica de horas entre as atividades.



A validação e o registro dessa carga horária obrigatória ficam sob a responsabilidade de um professor indicado pelo colegiado, que certifica e encaminha os documentos referentes a essas atividades à divisão acadêmica da universidade, que é responsável em anexar o material ao histórico escolar do aluno. As horas de AACC devem ser cumpridas integralmente até o final do curso e o acadêmico que não comprovar a sua integralização pode ficar retido no último ano, até que se comprove a conclusão das horas de AACC. Percebe-se, então, que a inserção das PCC, ESO e AACC no PP da IES investigada é instrumento de interação de conteúdos teóricos/práticos transmitidos na graduação, com possibilidade de preparação profissional para a identificação do sujeito com a área de atuação.

Assim, Silva Junior (2017) e Flores (2018), em seus trabalhos, evidenciaram a importância do ESO nas ações de aproximação da prática de ser professor com os conteúdos estudados na Universidade. Infere-se, com isso, que as experiências proporcionadas em outras ações práticas (PCC, AACC) do PP são capazes de dirimir as fragilidades e os distanciamentos entre 'o campo' ser professor na escola e a 'formação inicial' no curso de Licenciatura em Educação Física.

## 5. METODOLOGIA

---

---

Este capítulo procura descrever as ações metodológicas realizadas na pesquisa, com base no atendimento do problema que se configurou em entender: ‘Como a formação desenvolvida por um curso de Licenciatura em Educação Física, em uma universidade pública do norte do Estado do Paraná se relaciona com a Educação Básica?’

Para tanto, a seguir, será descrito o tipo de pesquisa e método utilizado. Após esse arazoado, será feita a descrição e a caracterização da população participante. Por último, serão apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como a sua validação, análise, tratamento qualitativo/quantitativo e aspectos éticos da pesquisa.

### 5.1. TIPO DE PESQUISA E MÉTODO UTILIZADO

Para essa tese, empreenderam-se esforços direcionados a uma pesquisa apoiada no delineamento método misto sequencial, com arranjos quantitativos e qualitativos. A primeira parte da pesquisa documental (primária e secundária), influenciou a segunda parte, caracterizada por quantitativa, quando na organização do questionário, e a terceira, qualitativa, com a realização das entrevistas semiestruturadas e o grupo focal (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Ressalta-se que a pesquisa mista estruturada tem como característica pensar a respeito de possíveis respostas ao tema proposto. Tal decisão ocorreu em concordância com Lüdke e André (2015, p. 2), quando afirmam que esse entendimento: "ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento". As autoras, citadas anteriormente, afirmam ainda que essa é a forma de buscar solução para um problema, com a elaboração de conhecimentos sobre a realidade, marcados pela história, para encontrar a solução e as respostas às inquietações e inquietudes de sua área.

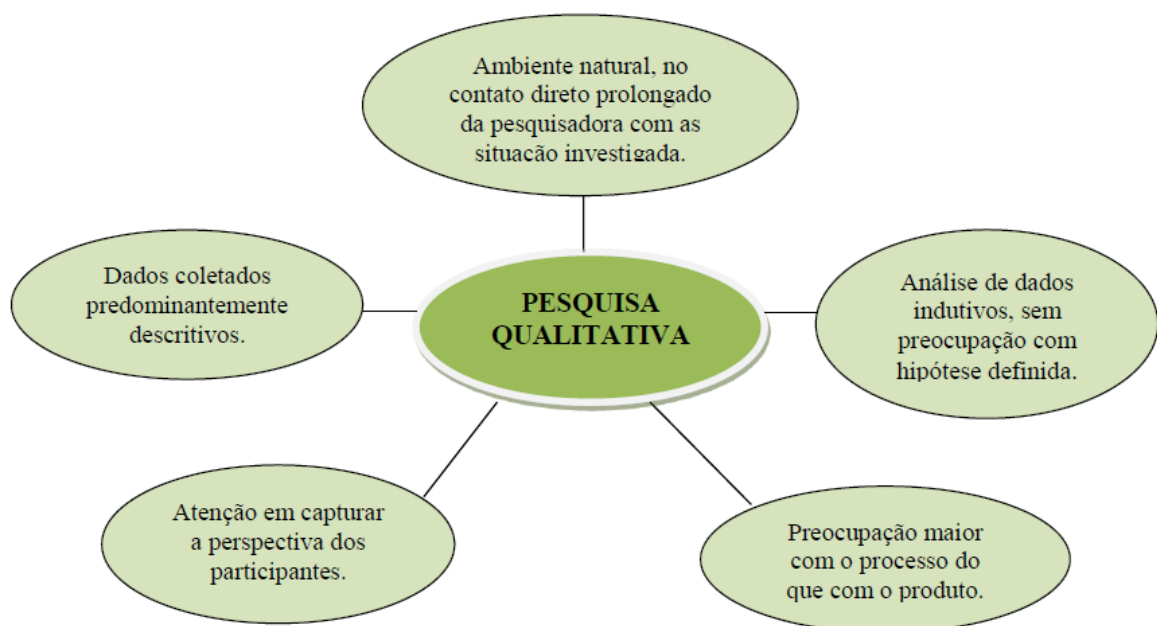
Essa forma de pesquisa envolve a sensibilidade e o trabalho zeloso do pesquisador, ao partilhar com pessoas, fatos e objetos que constituem o objetivo da pesquisa, uma amplitude e diversidade de tendências filosóficas e epistemológicas, coroada, ao final, com um registro escrito (CHIZZOTI, 2000).

Com base nesses aspectos, em um primeiro momento, optou-se pela pesquisa documental primária, porque essa forma de pesquisa utiliza fonte primária de dados originais, ou seja, dados que ainda não receberam tratamento analítico científico anterior (OLIVEIRA, 2016, p.70). Nesse sentido, fundamentou-se a análise, em documentos oficiais, como: Resoluções que tratam da formação inicial em Educação Física, Projeto Pedagógico do Curso e Planos de ensino da IES investigada, tendo como objetivo descrever os processos organizacionais, o nível de atendimento de entidades, dispendo-se a descobrir a existência de associações entre as variáveis (TRIVIÑOS, 2011).

Em um segundo momento, sob direcionamentos quantitativos, foram aplicados os questionários aos acadêmicos. Vale ressaltar que a pesquisa quantitativa normalmente utiliza métodos estatísticos para firmar com precisão padrões de comportamento, logo, é uma técnica objetiva de investigação, que utiliza métodos de quantificação. É, assim, uma técnica que enfatiza o raciocínio lógico e imprime força ao fenômeno investigado, com maior acuidade científica, já que os dados encontrados fragmentam a apreensão do fenômeno que se pesquisa, permitindo a visualização dos dados de forma clara.

A pesquisa qualitativa está fundamentada nessa tese, com base no envolvimento naturalístico de obtenção de dados analítico-descritivos, acatando as cinco características básicas em sua organização, conforme Lüdke e André (2015), como enunciados na figura a seguir:

**Figura 10:** Pesquisa Qualitativa.



**Fonte:** elaborada pela autora, com base em Lüdke e André (2015, p. 12-14).

Nessa perspectiva, a abordagem metodológica da investigação qualitativa utiliza-se de métodos variados de investigação, buscando sentido e significado do fenômeno, no contexto social que o ser humano se expressa. Para tanto, o caráter descritivo para essa tese teve início na compreensão da situação, utilizando-se a análise de conteúdo de documentos oficiais e técnicos, assim subsidiando a elaboração de outras técnicas, como questionário e entrevistas semiestruturadas para fundamentar os dados significativos.

Em continuidade, a condição qualitativa apoia-se em Alves (1991), quando afirma que essa forma de pesquisa "é questão de ênfase e não de exclusividade", no momento em que se apropria também da análise de informações quantitativas encontradas na aplicação dos questionários e da entrevista semiestruturada.

## 5.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Essa pesquisa se deu junto a acadêmicos e professores vinculados ao curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior pública, localizada no norte do estado do Paraná. A escolha por essa instituição decorreu da importância regional da instituição verificada em dados, evidências e informações coletadas nos indicadores avaliativos do e-MEC e pelo fato da IES apresentar características singulares, como: 1) localização estratégica entre dois estados, Paraná e São Paulo; 2) atendimento de mais de 10 cidades do entorno da cidade de Jacarezinho; 3) curso com turma apenas no período noturno; 4) gratuidade no ensino superior, formando anualmente mais de 30 professores de Educação Física; 5) o curso estar autorizado a funcionar há mais de 40 anos, por meio do Decreto Estadual nº 70.425/72. Tais características são fundamentais para entender os fatores intervenientes, na formação de professores de Educação Física para o ensino básico nessa região do estado do Paraná.

Ademais, a IES oferta 40 vagas iniciais, no regime seriado anual para a formação em Educação Física Licenciatura, foco da presente pesquisa. A seleção dos acadêmicos é feita pelo processo seletivo de vestibular e o curso tem duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos, no período noturno.

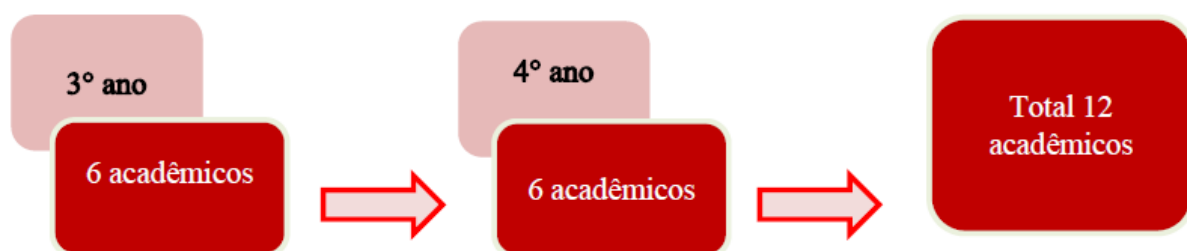
Desse modo, em consulta à divisão acadêmica do curso de Educação Física da referida IES, constatou-se que a população é composta por 24 docentes e 160 acadêmicos. Do total geral dos docentes, 13 são efetivos e 11 são colaboradores, todos integrantes dos 2 colegiados, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Para tanto, utilizou-se de uma amostra intencional, sendo convidados os docentes efetivos e acadêmicos do 3º e 4º ano da IES investigada (MAYAN, 2001).

Após a leitura do material documental selecionado para essa pesquisa, a escolha pelos docentes efetivos da instituição (13) partiu do entendimento de que eles haviam participado e eram responsáveis pela elaboração dos últimos PPs analisados para essa tese, adotando-se como critério de inclusão para os docentes: a) ser efetivo da IES há mais de 2 anos; b) não estar afastado da função docente; c) participar da entrevista semiestruturada. Do total de docentes efetivos foram excluídos 3 docentes, por estarem em licença, 1 é a própria pesquisadora e 1, por se recusar a participar da pesquisa, por motivos pessoais, ficando, assim, a amostra composta por 8 docentes.

Do total dos 160 acadêmicos, verificou-se que 61 estão regularmente matriculados no 3º e 4º anos. A seguir, como critério de inclusão para responder ao questionário considerou-se: a) estar cursando a disciplina de estágio supervisionado; b) estar presente no momento da aplicação do questionário; c) responder ao questionário na íntegra. O questionário foi aplicado em 2 dias, previamente agendados junto ao coordenador do curso, e atingiu a amostra de 52 acadêmicos.

A etapa do grupo focal partiu do número de respondentes do questionário, sendo todos convidados. A seleção deu-se conforme o interesse e a disponibilidade dos acadêmicos frente à data e ao horário estabelecido anteriormente e respeitando os indicativos de Gatti (2012), de que o grupo focal deve ser composto por, no mínimo, 6 pessoas e, no máximo, 12. Desse modo, foram realizados 2 grupos focais, sendo 1 com os acadêmicos do 3º ano e outro com os do 4º ano, totalizando 12 acadêmicos participantes.

**Figura 11:** Composição do grupo focal.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Por fim, ressalta-se que, anteriormente ao contato com os participantes, foi obtido o consentimento do coordenador do curso (Apêndice VII) e do chefe da divisão acadêmica (Apêndice VIII), e que todos os participantes da pesquisa foram informados dos objetivos e procedimentos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice IV; V e VI).

Assim como a seleção para responder ao questionário, a população do grupo focal contou com acadêmicos do 3º e 4º anos. No momento do convite para participar do grupo focal, foi esclarecido pela pesquisadora: a) os objetivos do grupo e b) o grupo seria composto por, no mínimo, 6 e, no máximo, 12 acadêmicos. Dessa forma, a amostra desta etapa contou com 12 acadêmicos, sendo 6 acadêmicos do 3º ano e 6 do 4º ano, de acordo com o interesse e a disponibilidade de data e horário estabelecidos anteriormente, respeitando uma proporcionalidade para cada uma das séries.

Do total de acadêmicos do 4º ano, todos eram participantes da Residência pedagógica, já os acadêmicos do 3º ano: a) 5 não participavam de nenhum projeto ou programa ofertado pela IES fora do período regular do curso, e b) 1 participava de projeto de extensão.

Após a composição do grupo focal, esse ocorreu em 2 momentos: 1 com os acadêmicos do 3º ano e outro com os do 4º ano.

### 5.3. COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Para essa pesquisa foram selecionados 4 métodos de investigação, com o intuito de obter dados essenciais que fundamentem o problema aqui proposto, sendo: 1) dados documentais; 2) aplicação de questionário; 3) entrevista semiestruturada; 4) grupo focal.

Por meio de análise, coleta e tratamento de dados documentais; entrevista semiestruturada aplicada aos professores; questionário e grupo focal realizado com os acadêmicos da Instituição estudada, buscou-se aprofundar o entendimento da realidade investigada, permitindo uma expressão do que se procurou objetivar (MINAYO, 2014).

Assim, tomando-se por base as particularidades que cada método eleito para esse estudo exige, a fundamentação foi feita com o auxílio de autores, como: Pimentel (2001), Gonçalves (2004), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Moreira (2010), Triviños (2011), Minayo (2014), Ludke e André (2015), descritos a seguir.

#### 5.3.1. Dados Documentais

No intento de explorar como a formação inicial tem atendido às demandas da prática docente, em um primeiro momento foi utilizada a seleção documental de materiais escritos, artigos, teses e dissertações, como fonte de informações à questão de interesse da pesquisa.

Em um segundo momento, foi realizada a caracterização e a análise dos documentos oficiais, examinando-se Resoluções Nacionais, Projetos Pedagógicos de Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná e os PPs anteriores a 2016 da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Em um terceiro momento, foram analisados documentos técnicos, como planejamento anual das disciplinas e projetos de pesquisa e extensão em andamento ofertadas pelos professores da IES.

A técnica utilizada para análise dos documentos selecionados foi a de análise de conteúdo, selecionando-se como análise a unidade de contexto. Para isso, a pesquisadora recolheu e explorou informações de conteúdo simbólico de percepção e impressões adequadas ao contexto, para o devido controle das comunicações encontradas.

A codificação das informações encontradas foram registradas na pesquisa pelas Figuras 2 e 3; nos Quadros 2 e 3; e pela discussão da literatura encontrada sobre o assunto, determinando a organização dos capítulos da presente tese. Vale destacar que os documentos analisados trouxeram evidências que corroboram com as referências utilizadas na pesquisa e forneceram informações sobre o contexto estudado, exigindo investimento de tempo e atenção da pesquisadora para selecionar as informações mais relevantes (LUDKE; ANDRÉ, 2015).

A análise documental nessa pesquisa, portanto, teve o propósito de armazenar e facilitar a observação do máximo de informações sobre o fenômeno pesquisado, sem interferência da pesquisadora, auxiliando na constituição e na interpretação de dados preliminares, segundo os objetivos da pesquisa (PIMENTEL (2001), SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI (2009) e TRIVIÑOS (2011)). Isso foi de fundamental importância, como técnica exploratória na indicação das dificuldades a respeito do tema proposto, apontando outros métodos de investigação para obtenção da fidedignidade de resposta à questão problema.

Dando continuidade, com o estudo, a leitura e a releitura de Projetos Pedagógicos de Educação Física de 5 Universidades Estaduais do Paraná<sup>21</sup>, Resoluções Nacionais, Teses e artigos sobre a formação inicial de professores, foi organizado um Mapa Conceitual (Apêndice I), com o intuito de hierarquizar, ampliar e relacionar as informações iniciais encontradas nos documentos (MOREIRA, 2010). Essa fase trouxe reflexões sobre a

---

<sup>21</sup> Na atualidade, 6 IES públicas do Paraná ofertam o curso de Licenciatura em Educação Física. No entanto, uma instituição não participou da análise para essa pesquisa, por não disponibilizar os documentos referentes ao curso pesquisado.

Instituição escolhida e a sua organização curricular, dando origem aos primeiros instrumentos para coleta de dados (HILL; HILL, 1998; GONÇALVES, 2004; LUDKE; ANDRÉ, 2015).

### 5.3.2. Questionário

O processo de construção dos questionários considerados norteadores, experimentais e empíricos, teve como base o tratamento dos dados documentais realizado pela pesquisadora, com a leitura de vasto material bibliográfico, originando o Mapa Conceitual e a Matriz analítica. As questões organizadas passaram pela leitura da autora e de 2 especialistas, 1 doutor em Educação e 1 doutor em Educação Física.

Após esse processo, os instrumentos foram submetidos a uma segunda fase: o envio e testagem junto a 9 Doutores considerados especialistas na área. Ressalta-se que a análise das questões deu-se tomando por base os objetivos da pesquisa, já a validade de conteúdo foi verificada observando-se três critérios: Clareza de Linguagem (CLZ), Pertinência (PRT) e Relevância (RLV), adotando-se o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) adequado a valores superiores a 0,80 que indicam índices altamente aceitáveis de validade de conteúdo (GONÇALVES, 2004; HOSS; CATEN, 2010).

Entretanto, com retorno dos 9 pesquisadores no prazo estabelecido, foi verificada uma incongruência nos objetivos estabelecidos para os primeiros instrumentos, conforme sugere Pasquali (2016). Considerando os ajustes sugeridos pelos especialistas e as falhas observadas nessa fase de elaboração do instrumento, a sua forma original foi abandonada.

E, assim, como afirma Nascimento (1999), uma nova estrutura foi construída, visando a diminuir as falhas apontadas no instrumento inicial e indicando uma terceira fase de readequação das questões, separando as características mais importantes do objeto de pesquisa. A seguir, estabeleceu-se a entrevista semiestruturada para os docentes da IES e o questionário para os acadêmicos, então, foram organizados os novos instrumentos, na forma descrita na sequência.

O primeiro momento foi estabelecer as dimensões para as questões dos instrumentos que compuseram a pesquisa, de acordo com as referências estudadas sobre a formação inicial (SAVIANI, 2009, 2011; PIMENTA, 2012; VEIGA, 2012; LIBÂNEO, 2015), utilizando-se da distribuição do conteúdo em 3 dimensões (Moreira, 2010): 1) Identidade Profissional: ligada ao reconhecimento da função docente, as experiências vividas antes e durante a formação inicial. 2) Aproximação/Articulação da formação com a escola: ligada ao desenvolvimento de



ações pelo professor da IES, com o intuito de estabelecer a aproximação dos conteúdos trabalhados na instituição com a realidade da Escola Básica, proporcionando um reconhecimento das suas necessidades. 3) Saber Pedagógico relacionado à prática pedagógica docente (saber teórico-prático de planejamento, avaliação e aplicação), bem como ações interdisciplinares e postura profissional.

O segundo momento pretendeu estabelecer um padrão de resposta para o questionário que foi aplicado aos acadêmicos, determinando a escala para avaliação de quatro pontos, variando entre sempre (4), muitas vezes (3), poucas vezes (2) e nunca (1) (adaptado de BOTH et al., 2008).

Assim como os primeiros instrumentos organizados e descartados, ressalta-se que o novo questionário foi submetido à apreciação e validação de 10 especialistas, doutores na área (PASQUALI, 2016), sendo necessário atingir o índice superior a 0,80. A Tabela 1 demonstra o CVC das 3 dimensões do questionário: "Percepção dos estudantes concluintes do curso sobre os saberes necessários, a identidade docente e a aproximação e articulação do processo formativo para intervenção na Educação Básica".

Tabela 1- Coeficiente de validade de conteúdo para os critérios de relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência do questionário "Percepção dos estudantes concluintes do curso sobre os saberes necessários, a identidade docente e a aproximação e articulação do processo formativo para intervenção na Educação Básica".

Dimensões	CVC <sub>t</sub>		
	CLZ	RLV	PRT
Identidade	0,93	0,94	0,94
Aproximação/ Articulação	0,99	0,96	0,99
Saber Pedagógico	0,94	0,95	0,95
Questionário Total	0,95	0,94	0,96

Fonte: elaborada pela autora.

Com base na Tabela 1, verificou-se que todas as dimensões do questionário obtiveram Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) em relação à relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência acima de 0,80, com variação entre 0,93 e 0,99. O Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) para o instrumento em relação à Clareza de Linguagem (CLZ) foi de 0,95, para a Relevância (RLV) foi 0,94 e para a Pertinência (PRT) 0,96. Esses resultados indicaram que o instrumento apresenta clareza de linguagem, relevância e pertinência para o questionário "Percepção dos estudantes concluintes do curso sobre os saberes necessários, a identidade docente e a aproximação e articulação do processo formativo para intervenção na Educação Básica" (GONÇALVES, 2004; HOSS; CATEN, 2010).

Após a verificação do CVC, foi realizada a estabilidade temporal dos escores com 25 acadêmicos com a aplicação do teste-reteste, com intervalo de 7 dias. Para a análise inferencial das variáveis foi utilizado o software estatístico (SPSS) 25.0. Por meio do teste Kappa<sup>22</sup>, constatou-se que todas as respostas foram significativas, com uma concordância perfeita para 15 das 16 questões. Salienta-se que, no teste de coeficiente de concordância de Kappa, quanto mais próximo de 1 estiver o seu valor, maior é o indicativo de existência de concordância entre as respostas e, quanto mais próximo de zero, maior é o indicativo de que a concordância é aleatória. Para tanto, foi feita uma adaptação quanto à nomenclatura de classificação, a partir de Landis e Koch (1977). Kappa < 0,4 - Concordância leve; Kappa < 0,6 a 0,8 - Concordância moderada; Kappa < 1 - Concordância perfeita, como que foi encontrado e apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2:** Análise inferencial.

QUESTÕES	KAPPA	Intervalo de confiança (95%)	CLASSIFICAÇÃO
1	1,000	1,000 – 1,000	Concordância perfeita
2	0,868	0,696 - 1,040	Concordância perfeita
3	0,814	0,565 - 1,062	Concordância perfeita
4	1,000	1,000 – 1,000	Concordância perfeita
5	0,881	0,722 – 1,039	Concordância perfeita
6	0,902	0,772 – 1,031	Concordância perfeita
7	0,892	0,674 – 1,065	Concordância perfeita
8	0,785	0,596 – 0,973	Concordância moderada*
9	0,867	0,725 – 1,008	Concordância perfeita
10	0,909	0,787 – 1,030	Concordância perfeita
11	0,954	0,865 – 1,042	Concordância perfeita
12	0,894	0,750 – 1,037	Concordância perfeita
13	1,000	1,000 – 1,000	Concordância perfeita
14	1,000	1,000 – 1,000	Concordância perfeita
15	0,948	0,846 – 1,049	Concordância perfeita
16	1,000	1,000 – 1,000	Concordância perfeita

**Fonte:** elaborada pela autora, a partir do teste-reteste (LANDIS e KOCH, 1977).

Observa-se que apenas a questão 8 apresentou escore menor que 0,8, ainda assim, a questão foi mantida, por entender-se que é relevante para a discussão dos objetivos deste estudo.

<sup>22</sup> O coeficiente Kappa, tem sido amplamente utilizado em pesquisas, sendo considerada uma estatística adequada para estudos de confiabilidade de técnicas de instrumentos que geram variáveis categóricas (RAGGIO, 2004).

### 5.3.3. Entrevista

Assim como o questionário aplicado aos acadêmicos, a entrevista semiestruturada<sup>23</sup> passou pela avaliação e validação de Clareza de Linguagem (CLZ), Pertinência (PRT) e Relevância (RLV), como demonstra a tabela 3 de CVC para entrevista semiestruturada com os docentes da IES (GONÇALVES, 2004; HOSS; CATEN, 2010).

Tabela 3- Coeficiente de validade de conteúdo para os critérios de relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência da entrevista semiestruturada com os docentes da IES.

Dimensões	CVC <sub>i</sub>		
	CLZ	RLV	PRT
Identidade	0,96	0,94	0,97
Aproximação/Articulação	0,98	0,93	0,99
Saber Pedagógico	0,96	0,94	0,96
Questionário Total	0,96	0,94	0,97

Fonte: elaborada pela autora.

Com base na Tabela 3, verificou-se que todas as dimensões para a entrevista semiestruturada com os docentes da IES obtiveram Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) em relação à relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência, acima de 0,80. O Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) para o instrumento em relação à Clareza de Linguagem (CLZ) foi de 0,96, para a Relevância (RLV) foi 0,94 e para a Pertinência (PRT), 0,97. Estes resultados indicaram, portanto, que o instrumento apresenta clareza de linguagem, relevância e pertinência.

Ressalta-se que o convite para os docentes participarem da pesquisa foi feito pessoalmente pela pesquisadora, informando o tema e os objetivos da pesquisa, a qual seria filmada, mas, nesse momento, alguns docentes manifestaram o desconforto em serem filmados. Diante disso, ficou acordada apenas a gravação das respostas em um dispositivo eletrônico (celular), agendando um horário mais adequado a cada um dos participantes, utilizando-se a sala de permanência da pesquisadora, no CCS.

Para o momento da entrevista semiestruturada com os docentes da IES foi disponibilizado um roteiro impresso com as questões a serem abordadas. Todo o discurso foi gravado, com o propósito de dar total atenção ao entrevistado. A gravação é uma forma de registrar outras configurações de comunicação, como: entonação de voz, sinais não verbais e hesitações. Assim, de acordo com as orientações de Lüdke e André (2015, p. 42 e 43), a

<sup>23</sup> A entrevista semiestruturada para essa pesquisa evoca uma conceituação maior de interação social, verbal e não verbal com os participantes. A característica da entrevista semiestruturada com um roteiro de perguntas específicas, validadas por especialistas, não perde a sua flexibilidade, visto que poderá ocorrer a inclusão de novas perguntas ao longo da entrevista, caso a pesquisadora entenda ser necessário. O tempo não será estabelecido, para que os entrevistados tenham liberdade para expressar sua opinião, ao mesmo tempo em que a pesquisadora poderá readequar a questão para que não se perca o foco da pesquisa.

capacitação dessas questões é importante para a compreensão e a validação do discurso, possibilitando a ampliação e a diversificação para a realização da análise.

Seguindo as fases da pesquisa, a transcrição da gravação foi feita logo após a entrevista, com o intuito de que o discurso do entrevistado se mantivesse claro para o entendimento da pesquisadora. E, após a transcrição, essa foi enviada por e-mail aos participantes, para leitura e confirmação do seu discurso no texto transcrito, objetivando a validação por parte dos entrevistados sobre suas exposições e ideias. Houve 100% na concordância da utilização das falas para essa pesquisa.

#### **5.3.4. Grupo Focal**

Grupo focal é um agrupamento de pessoas selecionadas pelo pesquisador, com características comuns entre seus participantes, que os qualifica como integrantes do grupo. A característica que sobressai em um grupo focal é a vivência/experiência dos participantes com o tema a ser discutido (GATTI, 2012).

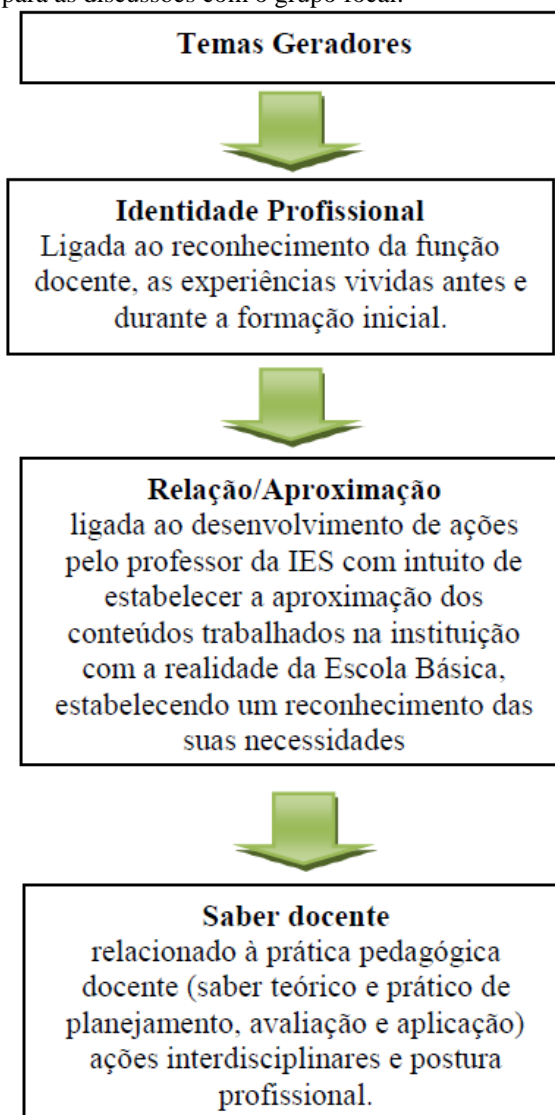
Essa é uma técnica qualitativa, que se apresenta como um bom instrumento de levantamento de dados, já que permite a coleta de informações de modo mais aprofundado sobre o tema pesquisado, em um período de tempo mais reduzido que em outras formas de pesquisa. No Grupo focal, a função do pesquisador é fazer a discussão fluir, a ênfase recai sobre a interação do grupo e não sobre perguntas e respostas individuais. A intenção, dessa forma, é captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações.

Nessa tese, o grupo focal tem a intenção de aprofundar e dar consistência às respostas encontradas no questionário respondido pelos acadêmicos, a fim de ampliar a sua compreensão, justificando as interpretações estabelecidas para essa pesquisa. Nesse sentido, para o desenvolvimento do grupo focal, foram seguidas as sugestões feitas por Gatti (2012), a saber: a) definição do problema; b) organização do local, com intuito de favorecer a interação entre os participantes de forma tranquila; e, c) cuidados metodológicos do mediador, com intervenções que facilitem as interações entre os participantes, apresentando regras para evitar falas paralelas e domínio da discussão por um membro do grupo.

As discussões do grupo focal foram gravadas em aparelho digital, com a autorização dos participantes e transcritas, posteriormente. Após a transcrição, essa passou pela leitura, exploração do material, com uma pré-análise, com utilização da técnica de análise de conteúdo, descrita por Bardin (2016) e Minayo (2014).

Os estudantes convidados a participar do grupo focal realizaram as discussões em 2 sessões únicas para cada grupo, no horário da aula, no mês de outubro, em uma sala da IES pesquisada. Para um melhor andamento do grupo focal, assim como os outros instrumentos, a entrevista e o questionário foram pensados, a partir do referencial teórico, com 3 temas geradores para as discussões.

**Figura 12:** Temas geradores para as discussões com o grupo focal.



**Fonte:** elaborada pela autora.

No processo, foram organizados dois grupos: um com 6 acadêmicos do 3º ano e 6 do 4º ano. Para manter o sigilo dos participantes, estes foram nomeados F.1 a F.12 e cada sessão contou com 55 minutos de discussões. Em um primeiro momento, foi feita a apresentação do objetivo da pesquisa e a explicação da técnica. Assim como o questionário, os participantes do grupo focal assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As

discussões foram pautadas em 3 categorias teóricas, finalizando esse momento com agradecimento da pesquisadora aos participantes.

#### 5.4. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO, DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E DO GRUPO FOCAL

Para encontrar as Unidades de Análises das respostas do questionário, das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, a opção deu-se pelo caminho sugerido por Oliveira (2016), partindo de três grandes Dimensões Teóricas já estabelecidas para essa Tese: **Identidade; Saber Pedagógico** e **Aproximação/Articulação**, assumindo-se as Categorias Empíricas, que deram origem às Unidades de Análise, como no exemplo do quadro apresentado a seguir:

**Quadro 4:** Matriz de classificação dos dados.

Dimensões Teóricas					
Construção da Identidade		Aproximação		Saber pedagógico	
Categorias Empíricas	Reconhecimento da função docente	da	Ações na formação		Prática pedagógica
	Experiências vividas antes e durante a formação	vividas a	Reconhecimento das necessidades da Educação Básica	das da	Ações interdisciplinares
					Postura profissional
Unidades de análises					

**Fonte:** elaborada pela autora, a partir de Oliveira (2016).

Na fase de classificação dos dados, as respostas obtidas foram organizadas e sistematizadas criteriosamente, a partir da observação de respostas similares ou convergentes, definindo as mesmas Unidades de Análises para o questionário, para as entrevistas semiestruturadas e para o grupo focal. Levando em consideração o referencial teórico estudado anteriormente e o que foi aprendido durante o processo da pesquisa, foi possível observar uma inteiração entre a teoria e os dados (OLIVEIRA, 2016, p. 104).

Assim, o instrumento de entrevista semiestruturada aplicado aos docentes da instituição, o questionário e o grupo focal aplicado aos acadêmicos, objetivam o aprofundamento do conteúdo distribuído nas três Dimensões. Esses momentos buscam estabelecer interação entre os professores e acadêmicos da IES, estimulando a fruição do discurso, na obtenção de informações de forma natural. Para tanto, a realização dos métodos selecionados seguiu alguns cuidados, baseados nas orientações de Lüdke e André (2015), como: a) dar atenção ao fluxo das falas; b) informar os objetivos dos instrumentos; c)

esclarecimento de que as informações coletadas gozarão de sigilo absoluto e serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa.

Ressalta-se que as categorias não se apresentam fixas e podem mudar durante a leitura e a interpretação das informações, o que pode levar a rever ideias iniciais, podendo ser subdivididas em subcategorias. Após essa etapa descritiva, a pesquisadora fará a discussão dos elementos principais das categorias encontradas, com a finalidade de ampliar o assunto, acrescentando algo ao já conhecido (LÜDKE; ANDRÉ, 2015; OLIVEIRA, 2016).

A seguir, a tabulação dos resultados quantitativos encontrados é apresentada, por meio de estatística descritiva e inferencial (frequência e porcentagem), utilizando o software estatístico SPSS 25.0, para que se possa explorar, por meio de tabelas e gráficos, a compreensão do grupo frente à temática.

As informações almejadas emergiram na análise dos instrumentos empregados, com base em questões norteadoras estabelecidas segundo os objetivos da pesquisa e as dimensões constantes nessa Tese, as quais serão discutidas no próximo capítulo.

## 5.5. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A tese foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual de Maringá, vinculado à Plataforma Brasil (BRASIL, 2017), sob o Processo nº CAAE 91220618.2.0000.0104 e aprovado sob o parecer nº 2.759.776 (ANEXO I). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE VIII), como exigência básica para a respectiva participação.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

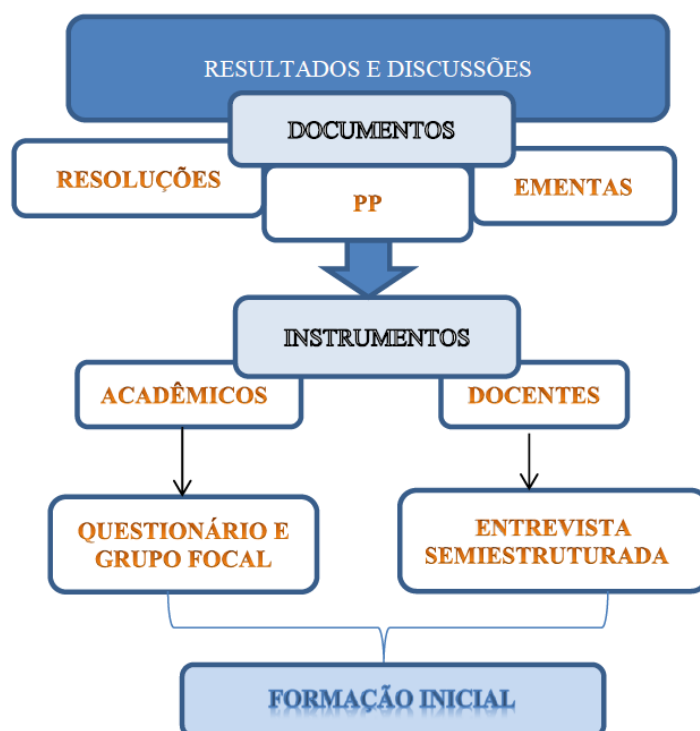
Para a discussão dos resultados, o delineamento pensado para este capítulo se deu a partir do traçado na metodologia descrita anteriormente e nas reflexões sobre as referências estudadas.

Em um primeiro momento, foram revisitadas as Resoluções nacionais para a formação de professores, o PP e as ementas do curso investigado. As informações encontradas nesses documentos possibilitaram análises e reflexões sobre a intenção de formação para a Licenciatura em Educação Física.

Em um segundo momento, foram considerados os achados nos instrumentos empregados para essa pesquisa: questionário com os acadêmicos do 3º e 4º anos de Licenciatura em Educação Física e entrevista semiestruturada com os professores da IES investigada.

Para finalizar este capítulo são apresentadas as reflexões com o grupo focal, com o intuito de apresentar a relação entre o encontrado na entrevista semiestruturada com os docentes e o encontrado no questionário respondido pelos acadêmicos.

**Figura 13:** Estruturação para os resultados e discussões.



**Fonte:** elaborada pela autora.



Este processo organizacional propiciou um encadeamento de ações, na observação do fenômeno selecionado para essa pesquisa, fundamentada na perspectiva de Tardiff (2014).

### 6.1. FORMAÇÃO INICIAL: o que dizem os documentos

Este tópico procura demonstrar a configuração do PP, pensado para o curso de Licenciatura em Educação Física da IES. Em suas páginas iniciais, o documento salienta que está atualizado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e demais legislações em vigor, com respaldo do corpo técnico da instituição.

É possível observar que a IES se articula legalmente com os documentos oficiais, Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, que orientam sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular da formação docente para a Educação Básica. Os preceitos estabelecidos nas Resoluções são norteadores do que se espera para a formação de professores da Educação Básica, entendidos como capazes de preparar os futuros docentes para enfrentar as diversidades da profissão, aliando teoria à prática cotidiana, utilizando-se sobretudo dos recursos da pesquisa.

O registrado no PP como sendo “eixos norteadores” para a formação inicial, contudo, demonstra sua organização apenas no documento. Essa constatação foi observada no momento em que os docentes relataram que a interlocução com a escola está atrelada a questões esportivas e biológicas, em uma transposição de conhecimentos disciplinares para o ambiente escolar, deixando transparecer um distanciamento e separação entre a teoria estudada na universidade e a prática da escola.

Assim, tudo leva a crer que a simetria invertida, sugerida na Resolução CNE/CP 01/2002, fica restrita aos momentos de estágios obrigatórios, pois somente um dos docentes entrevistados relatou que já teve contato com a escola, quando orientou acadêmicos no ESO, no entanto, esse contato não ocorre mais, uma vez que, atualmente, ele ministra conteúdos específicos no curso.

Nessa linha de pensamento, constata-se uma omissão no PP da IES quanto ao não estabelecimento de orientações claras, visando tornar efetiva e real a atuação dos docentes, no sentido de interligar os conhecimentos transmitidos aos alunos em sala de aula, com as atividades que esses desempenharão em sua futura prática profissional. Observa-se, então, que

os momentos de contato com a realidade da escola ficam a cargo das horas dos ESOs e das ACCs.

Em relação ao ESO, o PP estabelece que a modalidade de orientação do acadêmico no campo de estágio será definida no início de cada ano, de acordo com a disponibilidade do quadro docente. Entre as modalidades de orientação constantes no PP, podem ser observadas: a) Direta - acompanhamento e orientação contínuo das atividades ao longo de todo processo; b) Semidireta - acompanhamento e orientação por meio de visitas sistemáticas; c) Indireta - acompanhamento feito via relatórios. Ressalta-se que a orientação do estágio, para os acadêmicos que cursam a Licenciatura em Educação Física, sob a disposição do PP/2016, tem mantido a forma 'semidireta'.

Quanto às ACCs, o PP orienta a distribuição reservada para esse componente, em um quantitativo de 200 horas, as quais devem ser respeitadas quanto à proporcionalidade para o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, foi possível verificar junto aos acadêmicos do grupo focal que eles encontram grande dificuldade no cumprimento dessas horas, ao relatarem que a oferta de projetos voltados para a Licenciatura é restrita. Essa circunstância foi confirmada pelos docentes, uma vez que apenas 1 professor respondeu ter 1 projeto voltado para a escola básica.

Diante desse fato, o PP apresenta fortes indícios de interlocução com o campo de atuação somente no plano teórico, não conseguindo efetivar as experiências práticas com a Educação Básica. É possível observar, ainda, uma tendência do corpo docente para a área do Bacharelado, quando reforçam seu perfil mais voltado para a área da saúde e atividade física, com oferta de projetos para o Bacharelado, sem vínculo com a Licenciatura, denotando uma fragilidade no ensino das especificidades que a ação docente na escola necessita.

Nesse sentido, ao voltar o olhar para as PCCs, registradas no PP da IES, destaca-se que estas estão em conformidade legal com a Resolução CNE/CP 02/2002 ao se apresentarem distribuídas desde o início do curso nas disciplinas que compõem a matriz curricular, com um total de 400 horas.

Contudo, o PP não explicita como essas horas serão cumpridas, quando orienta que: “o professor reserve parte da carga horária da sua disciplina, para discutir com os acadêmicos o modo como o conteúdo teórico e/ou prático, pode ser utilizado na atuação desses acadêmicos como professores da Educação Básica.” Diante desse cenário, existe a indicação de um entendimento equivocado por parte dos docentes, a respeito da PCC, ao relatarem que

os conteúdos ficam soltos e os alunos não conseguem internalizar os conhecimentos aprendidos na universidade e relacioná-los com a Educação Básica.

Acrescenta-se a esses relatos uma confusão de entendimento sobre a PCC, ao atribuírem essas horas, como sendo parte integrante da carga horária das disciplinas ministradas. O fato das horas das PCCs estarem alocadas nas disciplinas não configuram um erro, porém, tal falha se estabelece na medida em que os professores evidenciam que não mantêm nenhum tipo de relação com a escola básica, além de não fazerem menção ao sugerido na Resolução CNE/CP 01/2002, que orienta a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar com a observação e a reflexão em situações contextualizadas.

Sem perder de vista as informações encontradas no PP da IES pesquisada, é possível observar uma conformidade legal com as diretrizes, mas esse documento reforça também características peculiares, referentes à organização das disciplinas, levando em conta a constituição do corpo docente e a existência do curso apenas no período noturno.

Assim, o sugerido nas ementas e o registrado nos planejamentos dos professores, como: referências bibliográficas, metodologias utilizadas, critérios de avaliação e recursos materiais, são registros indicadores de que possivelmente as ações utilizadas pelos docentes serão capazes de atender às necessidades para formação de professores para a escola básica.

No entanto, após a análise da intenção de formação apresentada no PP, evidenciou-se uma fragilidade nas ações da prática pedagógica para os acadêmicos do curso, demonstrando sua efetivação documental, mas não real. Há evidências, portanto, de que a relação com a escola básica é retratada de forma teórica nos componentes curriculares, sem apresentar aspectos diferenciados de concretização para a prática docente. Diante desse cenário, entende-se que é preciso prestar atenção ao que a formação inicial registra em seu PP, mas também no que silencia.

É fato que a aproximação da formação inicial com a Educação Básica mostra-se frágil, em decorrência da apresentação dos conteúdos estarem, ainda, fortemente estruturados na visão tecnicista da Educação Física. Esta ainda não conseguiu romper com as suas amarras, em favor de uma visão pedagógica, constatada na própria formação e experiências educativas dos docentes da instituição, responsáveis pela organização e efetivação do PP.

Evidencia-se que o PP seguiu padrões legais de uniformização para a educação, mas o envolvimento do corpo docente e discente no processo de formação inicial não aparece

claro na redação documental. Logo, o processo de tradução, variação e evolução para a efetivação da legalidade de formação distancia-se da realidade da Educação Básica.

Em síntese, conclui-se que a IES, seguindo a linha geral e ampla observada na legislação analisada, não regulamentou, de forma precisa, pontual e clara, as ações docentes e discentes imprescindíveis à completa formação direcionada à atuação na escola básica. Entende-se que na esfera federal o assunto possa, de fato, ser tratado de forma genérica, em face das peculiaridades regionais e institucionais existentes no Brasil. No entanto, na órbita local, é atribuição da IES, com base em suas próprias características, ocupar-se da necessária especificação dos procedimentos indispensáveis à perfeita aplicação da legislação federal, situação essa não verificada na Universidade. Essa omissão, como explicado anteriormente, tem criado um cenário de fragilidade na formação do aluno quanto a sua atuação profissional, que precisa ser revisto.

Nessa perspectiva, identificados os direcionamentos documentais nacionais e local, apresenta-se, neste momento, o perfil dos participantes da pesquisa, de acordo com cada um dos momentos eleitos.

## 6.2. PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

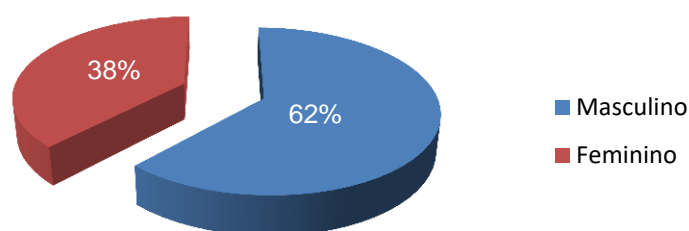
Para melhor compreender os resultados encontrados na presente pesquisa, em um primeiro momento, são traçados os perfis dos docentes e discentes participantes da pesquisa, constituído por: 8 docentes que participaram da entrevista semiestruturada; 52 acadêmicos que responderam ao questionário e 12 acadêmicos que participaram do grupo focal.

### 6.2.1. Docentes entrevistados

Para iniciar a discussão dos instrumentos pensados para essa tese, faz-se necessário, em um primeiro momento, caracterizar os docentes, pois são responsáveis pela organização curricular e pela formação inicial em Licenciatura em Educação Física.

Dos 8 docentes integrantes da pesquisa, 62% são do sexo masculino e 38% são do sexo feminino.

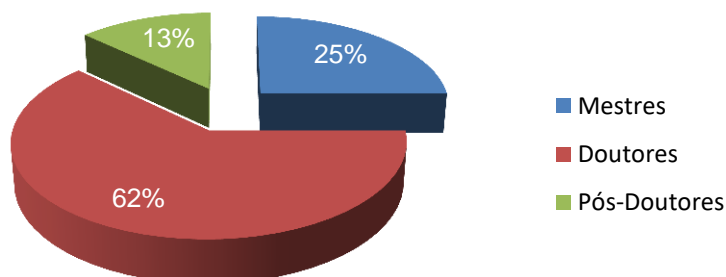
**Figura 14:** Docentes que integram a pesquisa de acordo com o sexo.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Em relação à formação, a maioria é doutor, 62%; seguido por, 25% mestres e 13% pós-doutor. Esses resultados demonstram o que Tardif (2014) caracteriza como um movimento de valorização e investimento na carreira docente no ensino superior, em que os docentes procuram se especializar e aprofundar seus conhecimentos em cursos de *stricto sensu*. Estes dados são confirmados pelo Censo da Educação Superior, que aponta uma elevação em relação ao título de doutores e mestres nas universidades públicas estaduais no sul do Brasil (MEC, 2019). Nessa perspectiva, observa-se que a capacitação docente visa responder a exigência de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)<sup>24</sup>, que avalia, entre outras dimensões, a capacitação dos docentes das IESs, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação superior.

**Figura 15:** Docentes que integram a pesquisa de acordo com a formação.

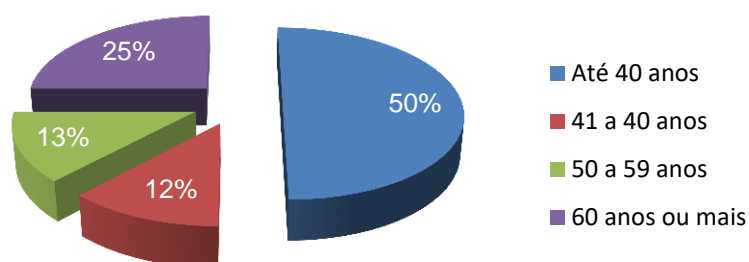


**Fonte:** elaborada pela autora.

<sup>24</sup> O Sinaes foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Em relação à idade, observou-se que os docentes têm entre 38 e 60 anos, sendo que 50% têm até 40 anos; 25% têm 60 anos ou mais; 12% têm entre 41 e 49 e 12% têm entre 50 e 59 anos (Figura 17). Essas informações demonstram que o quadro de professores é composto por um grupo jovem, confirmando as informações do MEC (2019), o qual sinaliza que a média de idade dos docentes nas universidades públicas é formado por professores jovens, que antecipam cada vez mais a sua qualificação para ingressar no ensino superior.

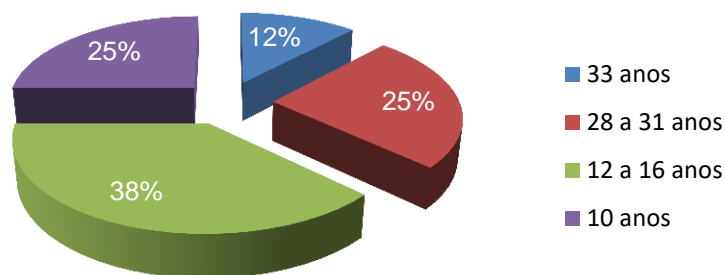
**Figura 16:** Docentes que integram a pesquisa de acordo com a idade.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Em relação à atuação no ensino superior, verificou-se que 38% dos docentes entrevistados atuam nessa modalidade de ensino, entre 12 e 16 anos; 25% atuam há 10 anos; 25% atuam entre 28 e 31anos e 12% atuam há mais de 30 anos no ensino superior, com 33 anos de magistério. Levando em consideração o ciclo de vida profissional organizado por Huberman (1992), observou-se que os docentes estão na fase de estabilização e especialização profissional, compreendido entre 7 e 25 anos de carreira. Segundo o autor, essa é a fase em que há uma consolidação da competência pedagógica, em que o docente busca instaurar autonomia, responsabilidade e prestígio. Nessa fase da carreira, os professores são motivados e dinâmicos, no entanto, podem acabar por se envolver em outras ações, como cargos administrativos ou reduzindo seus compromissos com a docência. Tal realidade foi confirmada na pesquisa, pois dos 8 docentes entrevistados, 4 têm cargos administrativos e 1 está inserido na pós-graduação stricto sensu.

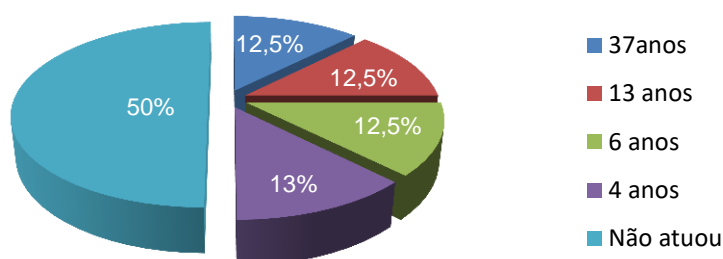
**Figura 17:** Docentes que integram a pesquisa de acordo tempo de atuação no ensino superior.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Em relação à atuação na Educação Básica, 50% nunca atuaram e 50% atuaram no ensino superior e também na Educação Básica. Dos atuantes no magistério da Educação Básica, 12,5% aposentou-se com 37 anos de carreira, 12,5% atuou por 13 anos, 12,5% atuou por 6 anos e 12,5% atuou por 4 anos. Atualmente, nenhum docente atua na Educação Básica, o que indica um deslocamento da docência, da escola básica para a universidade, devido à grande expansão pela qual passou o ensino superior nas últimas décadas. Nesse sentido, ressalta-se, também, a necessidade e a busca pelo aperfeiçoamento, como forma de consolidar a docência no ensino superior, frente às atuais exigências educacionais (FRANCO, 2008; MEC, 2019).

**Figura 18:** Docentes que integram a pesquisa de acordo com o tempo de atuação na Educação Básica.



**Fonte:** elaborada pela autora.

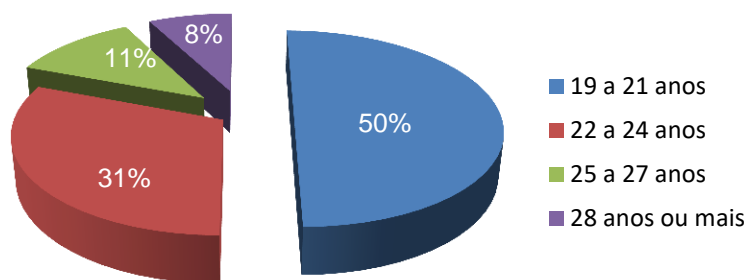
Conhecido o perfil dos docentes, far-se-á, neste momento, a descrição do perfil dos acadêmicos participantes da amostra.

### 6.2.2 Acadêmicos respondentes do questionário

O total de estudantes matriculados no 3º e 4º anos é de 70 acadêmicos, contudo, 61 acadêmicos têm frequentado regularmente as aulas. O questionário foi aplicado em 2 momentos diferentes para o 3º e o 4º ano, ressaltando que, no momento da aplicação do questionário, 9 acadêmicos não estavam presentes nas salas de aulas, configurando esse momento da pesquisa com 52 acadêmicos respondentes.

Em um primeiro momento, buscou-se verificar a idade dos acadêmicos então, constatou-se que a idade varia de 19 a 30 anos, sendo que 50 % possuem entre 19 e 21 anos; 32% encontram-se na faixa etária de 22 a 24 anos ; 11% encontram-se na faixa etária de 25 a 27 anos e 8% têm 28 anos ou mais.

**Figura 19:** Acadêmicos que responderam ao questionário em relação à idade.

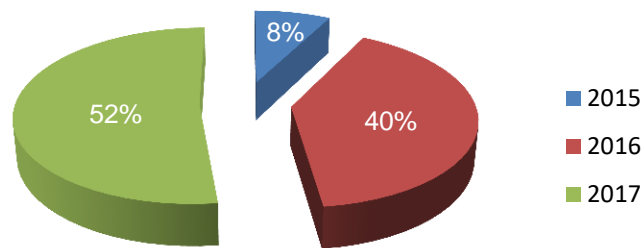


**Fonte:** elaborada pela autora.

Após a verificação da idade, foi questionado a respeito do ano de ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física. Pode-se verificar que os respondentes ingressaram na IES pesquisada entre os anos de 2015 e 2017, sendo que 52% ingressou no ano de 2017, 40% no ano de 2016, e 8% dos respondentes ingressaram em 2015. Estes dados demonstram que a maioria dos participantes está no período correto de desenvolvimento do curso, visto que o tempo de integralização para a formação na IES é de 4 anos e os respondentes eram provenientes do 3º e 4º anos do curso.



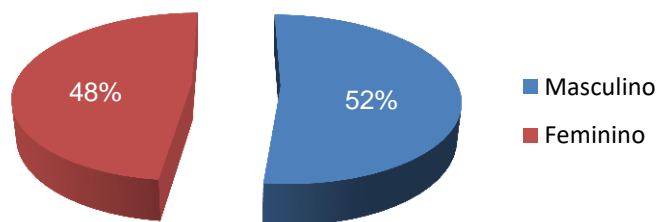
**Figura 20:** Acadêmicos que responderam ao questionário em relação ao ingresso.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Em relação ao sexo, verificou-se que, do total de 52 acadêmicos, 52% são do sexo masculino e 48% são do sexo feminino, o que demonstrou, no cenário investigado, a existência de uma equivalência entre os sexos na escolha pelo curso de Licenciatura em Educação Física da IES. Isso confirma o achado no estudo de Rabelo (2010), que demonstra que está ocorrendo uma mudança na representação docente, pois, alguns anos atrás, era possível verificar uma dominação por parte do sexo feminino nas graduações em Licenciatura.

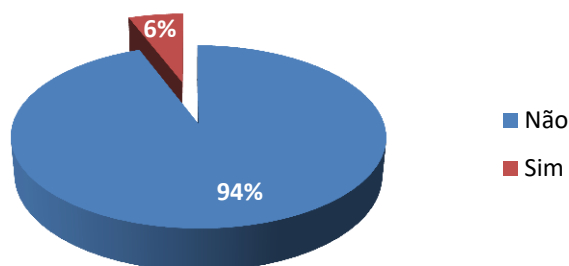
**Figura 21:** Acadêmicos que responderam ao questionário em relação ao sexo.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Em relação à outra graduação, 94% dos acadêmicos não possuem outra graduação e apenas 6% deles indicaram ter realizado outra formação inicial. Dos respondentes que possuem outra graduação, 1 cursou pedagogia; 1 cursou Letras e 1 fez curso técnico em Recursos Humanos. Esse resultado confirma o encontrado na questão sobre a faixa etária, quando a maioria dos respondentes destacou ter entre 19 e 21 anos, faixa etária em que, geralmente, ocorre a primeira graduação.

**Figura 22:** Acadêmicos que responderam ao questionário em relação a outra graduação.

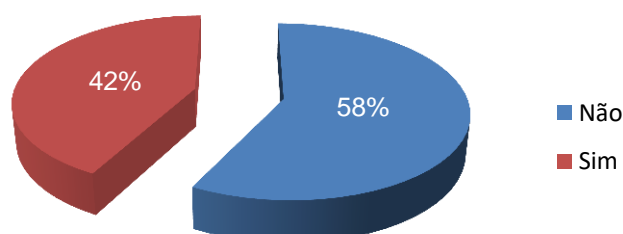


**Fonte:** elaborada pela autora.

Em relação à atuação na Educação Básica, a maioria dos acadêmicos, 58%, destacaram que não tiveram nenhuma atuação, já 42% relataram que atuaram na Educação Básica. Tal apontamento demonstra que ainda existe um afastamento dos acadêmicos da escola básica, futuro loco interventivo.

Assim, de modo a verificar como foi a experiência dos 42% que indicaram ter atuado na escola básica, questionou-se sobre quais eram essas experiências, sendo possível encontrar que: 10 atuaram como estagiários; 5 atuaram como monitores; 4 atuaram na Residência Pedagógica e 3 atuaram como professores auxiliares. Com esse resultado, pode-se inferir que os participantes da Residência Pedagógica, no curso de Licenciatura em Educação Física da IES, aparecem em um número reduzido de alunos, assumindo outras funções que, muitas vezes, podem estar sem a devida supervisão.

**Figura 23:** Acadêmicos que responderam ao questionário em relação à atuação na Educação Básica.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Conhecido o perfil dos docentes entrevistados e dos acadêmicos que participaram do questionário, apresenta-se, neste momento, o primeiro momento das discussões dos achados nessa pesquisa.

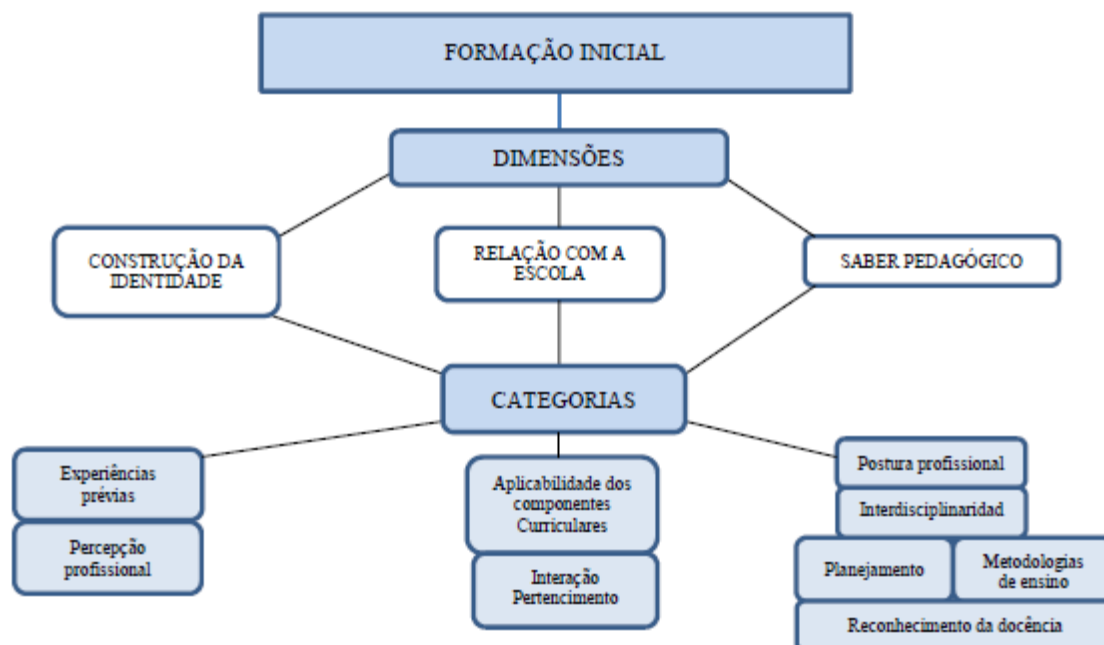
### 6.3. PRIMEIRO MOMENTO DA DISCUSSÃO

Este tópico procura descrever como foram pensadas as discussões para essa tese, levando em consideração as três dimensões estabelecidas anteriormente. Esse momento procurou estabelecer, ainda, uma organização para que se possa apresentar os resultados encontrados no questionário aplicado aos acadêmicos.

#### 6.3.1. Discussão dos dados dos instrumentos

Para apresentar as discussões e os resultados dos instrumentos, foi considerada a Matriz de classificação dos dados, levando em conta as 3 Dimensões Teóricas estabelecidas anteriormente na metodologia: a) Construção da Identidade; b) Relação com a escola; c) Saber Pedagógico. Decorrente dessas 3 Dimensões, surgiram as Categorias Empíricas, que deram origem às Unidades de Análise, que serão discutidas nesse momento. Para tanto, foi organizada a figura (24).

**Figura 24:** Categorias teóricas.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Desse modo, com o intuito de buscar dados que sustentam as proposições para essa tese, a figura (24) foi pensada como norteadora dos achados, primeiro no questionário e, depois, para o encontrado na entrevista com os docentes e no grupo focal com os acadêmicos. Ressalta-se que os participantes da pesquisa foram identificados: a) acadêmicos respondentes do questionário Q.1 a Q.52; b) docentes D.A a D.H; c) acadêmicos participantes do grupo focal: F.1 a F.12.

### 6.3.2. Discussão dos dados do questionário

Com o objetivo de contextualizar a percepção dos acadêmicos sobre a sua formação inicial e a relação com o contexto escolar, foi realizada, primeiramente, a análise das respostas do questionário, levando em consideração a separação por dimensão: a) Dimensão Construção da Identidade, questões de 1 a 6; b) Dimensão Relação com a Escola, questões de 7 a 10; c) Dimensão Saber Pedagógico, questões de 11 a 19.

Buscou-se, também, verificar a frequência ( $f$ ) e a porcentagem (%), em que a resposta mais forte é ‘sempre’ e a mais ‘fraca’ é nunca. Para tanto, considerou-se a escala de valores: nunca, valor 1; poucas vezes, valor 2; muitas vezes, valor 3 e sempre, valor 4.

A análise deu-se a partir das categorias empíricas observadas na figura anterior. No entanto, ressalta-se que as questões que se constituem na categoria Empírica ‘experiências prévias’ e que fazem parte da Dimensão Construção da Identidade (questões 1 a 3) serão analisadas posteriormente, junto com a entrevista semiestruturada dos docentes, por terem sido organizadas de forma aberta, permitindo a expressão pessoal dos acadêmicos nas respostas a essas questões.

Tabela 4: Representação de  $f$  e % do questionário aplicado aos acadêmicos.

Questões	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%
4- Você se sente (sentiu) parte integrante do corpo docente da escola em que realiza/realizou seu estágio?	9	17,3	15	28,9	21	40,4	7	17,3
5- As disciplinas do curso de Licenciatura discutem, enfatizam, ensinam a importância das aulas de Educação Física na Educação Básica?	0	0	4	7,7	14	26,9	34	65,4
6- O contato com a realidade proporcionado pelos Estágios Supervisionados, Atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão, Prática como Componente Curricular, Atividade Científica Complementar contribui na sua concepção de ser professor?	0	0	1	1,9	13	25,0	38	73,1

7- As disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física oportunizam momentos para você compartilhar, refletir e planejar as ações pedagógicas, para a atuação na Educação Básica?	0	0	11	21,2	22	42,3	19	36,5
8- Os conhecimentos teóricos/práticos proporcionados pelas disciplinas no Curso de Licenciatura em Educação Física estabelecem relação de aproximação com a realidade da Educação Básica?	0	0	8	15,4	32	61,5	12	23,8
9- No seu estágio você mantém/manteve aproximação profissional com os professores da Educação Básica?	14	26,9	16	30,8	13	25,0	9	17,3
10- Você mantém aproximação profissional com os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física?	9	17,3	25	48,1	11	21,2	7	13,5
11- Nas disciplinas do curso é oportunizado a você refletir acerca das relações éticas-profissionais necessárias à atuação docente na Educação Básica?	0	0	11	21,2	20	38,5	13	25,0
12 No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de extensão?	4	7,7	24	46,2	15	28,9	9	17,3
13- No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de ensino?	13	25,0	28	53,9	9	17,3	1	1,9
14- No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de pesquisa?	8	15,4	34	65,4	6	11,5	4	7,7
15- O Curso de Licenciatura em Educação Física proporciona/proporcionou possibilidade de relação interdisciplinar para a atuação na Educação Básica?	10	19,2	22	42,3	16	30,8	4	7,7
16- No seu estágio obrigatório do curso, você realiza/realizou planejamento anual, bimestral e de aula nas suas intervenções na Educação Básica?	22	42,3	15	28,9	8	15,4	17	32,7
17- Nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física você vivencia métodos de ensino diversificados?	0	0	12	23,1	23	44,2	17	32,7
18- Você considera a formação inicial em Educação Física Licenciatura suficiente para subsidiar a ação docente na escola básica?	3	5,8	22	42,3	17	32,7	10	19,2
19- As disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física possibilitam o reconhecimento adequado da realidade e necessidades práticas existente na Educação Básica?	0	0	8	15,4	36	69,2	8	15,4

**Fonte:** elaborada pela autora.

Destaca-se que, quando os acadêmicos foram questionados sobre a categoria percepção profissional, constantes nas questões 4, 5, 6, as respostas mais fortes foram ‘muitas vezes’ e ‘sempre’.

A questão 4 apresentou 40,4% das respostas dos acadêmicos para ‘muitas vezes’ e esse percentual demonstra que uma grande parcela dos acadêmicos não se sentiu parte integrante da escola em que atuaram como estagiários. Essa questão pode estar associada às relações de poder estabelecidas no momento do ESO, separando estagiários e docentes, configurada no trabalho de Silva Junior (2016) como os outsiders<sup>25</sup> e os estabelecidos<sup>26</sup>.

Já as questões 5 e 6 apresentaram, respectivamente, 65,4% e 73,1% para a resposta ‘sempre’, logo esses valores indicam que os acadêmicos têm uma boa constituição da percepção profissional em sua formação inicial, reforçada nos objetivos traçados no PP da IES, os quais estabelecem uma formação em Licenciatura em Educação Física capaz de intervir na cultura corporal presente na escola básica, com ações transformadoras do meio em que atuarão. Dessa forma, considerando tal previsão no PP, entende-se que o ato educativo que os acadêmicos vivem na universidade tende a orientar sua efetivação de ação docente no ambiente escolar. Percebe-se, então, uma concretização dos objetivos propostos no PP da IES, na medida em que os acadêmicos revelam certa crença na execução de seus conhecimentos em relação à escola.

Na categoria aplicabilidade, as questões 7 e 8 procuraram analisar a relação de reflexão, planejamento e aplicabilidade dos conteúdos curriculares da Educação Básica, no curso de Licenciatura em Educação Física. Entende-se que o planejamento na Educação Física está ligado à intencionalidade da ação sobre o movimento humano. É, portanto, a construção orientadora da prática coerente com os objetivos que se propõem para uma aula ou componente curricular. Nesse sentido, as duas questões apontaram para uma valorização de ações pedagógicas de planejamento e reflexão sobre a ação docente no ambiente escolar no curso investigado, à medida que os maiores escores foram para ‘muitas vezes’, com 42,3% dos respondentes para a questão 7 e 61,5% para a questão 8, ao que Silva Junior (2016) retrata como momentos de articulação entre a universidade e a escola, capazes de favorecer o relacionamento harmônico entre os agentes desse contexto.

---

<sup>25</sup> Outsiders são os estagiários, considerados agentes de fora do contexto escolar e entendido como a parte mais frágil nas relações de poder existente nas configurações da escola (SILVA JUNIOR, 2016).

<sup>26</sup> Estabelecidos são os docentes situados no contexto escolar, e que exercem uma posição de poder em relação aos alunos (SILVA JUNIOR, 2016).

Por conseguinte, a categoria interação buscava questionar a aproximação, primeiro entre acadêmicos, docentes das escolas e, depois, da universidade. As respostas demonstraram que os acadêmicos têm pouco acesso aos docentes das escolas e da Universidade, quando considerado que na questão 9, 30,8% responderam que ‘poucas vezes’ mantiveram aproximação profissional com os professores da Educação Básica; para a questão 10, 48,1% responderam que mantiveram aproximação profissional com os professores do curso de Licenciatura. Esse resultado é coerente com o estudo de Neira (2014), em que ressalta a falta de oportunidades de troca de experiências entre professores universitários, acadêmicos e professores das escolas. Esse autor afirma, ainda, que essa falha na formação não permite confirmar o valor da experiência didática, levando a um choque de realidade, no momento em que o acadêmico se vê diante das dificuldades da escola básica.

Scheid, Soares e Flores (2009) ressaltam que a parceria entre os agentes da escola e da universidade são fundamentais para o aprimoramento científico da educação, quando deve haver uma comunicação entre estudos teóricos e práticos para se chegar a uma educação eficiente. Além disso, Silva Junior, Both e Oliveira (2018, p. 3) destacam que: “as relações harmônicas, de parcerias, partilhas e de trocas apresentam maiores chances de contribuir para o desenvolvimento do futuro professor de EF”. No entanto, os resultados evidenciaram que os acadêmicos têm pouco contato com os professores da universidade e da escola básica, o que pode fragilizar a prática pedagógica.

Questionando-se ainda sobre a interação formação inicial e escola básica, verificou-se que a maioria dos acadêmicos respondeu que ‘poucas vezes’ participou de projetos de ensino, pesquisa e extensão como se pode observar:

- a) ‘ensino’: 53,9% das respostas;
- b) ‘pesquisa’: 65,4% das respostas;
- c) ‘extensão’: 46% das respostas.

Dessa forma, para entender as resposta dos acadêmicos é preciso levar em consideração algumas peculiaridades regionais da IES, com menos de 2 décadas de existência e formação administrativa em 3 Campus de estudos em cidades diferentes: 1 na cidade de Cornélio Procópio, 1 na cidade de Bandeirantes e outro na cidade de Jacarezinho. O Campus de Jacarezinho oferta 11 cursos de graduação, distribuídos em 4 Centros de Estudos, sendo 2 cursos integrais (Fisioterapia e Odontologia), 2 cursos no período vespertino e noturno (História e Pedagogia, com 40% dos alunos no período vespertino em relação ao noturno para os dois cursos) e 7 cursos somente no período noturno (Educação Física Bacharelado e

Licenciatura, Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática, Direito, Letras Espanhol e Inglês). Esse Campus atende acadêmicos em um entorno de 120 Km dos estados do Paraná e de São Paulo.

Diante desse cenário, é possível observar que a maior oferta das vagas nos cursos ocorre no período noturno. Nos períodos matutino e vespertino há pouca permanência de alunos e professores nos Centros de estudos, já a movimentação de professores e alunos ocorre no período noturno, pela chegada de vários ônibus estudantis provenientes da região.

De acordo com informações obtidas junto ao sítio eletrônico da Universidade, consta, atualmente, a existência de 18 Projetos e Programas de extensão em andamento no Campus de Jacarezinho, mas não foi possível encontrar Projetos de pesquisa e ensino cadastrados nesse Campus. Essa informação leva a inferir que há pouca oferta de atividades no campus de Jacarezinho, tendo como uma das prováveis causas desse problema o distanciamento da residência dos acadêmicos, que permanecem em Jacarezinho, em sua maioria, somente no período noturno.

Esses são indícios que sinalizam sobre a atual conjuntura da IES, que apresenta dificuldades em cumprir seu papel social para o desenvolvimento regional e humano na sociedade contemporânea, não implementando ações para se utilizar de suas características, de atendimento de tantos alunos flutuantes na cidade de Jacarezinho advindos da região, com projetos e programas em outras localidades.

Vale citar que esse distanciamento dos alunos em relação à sede da IES que, em princípio, traduz-se em uma barreira, poderia representar, por outro lado, elemento de facilitação para a aproximação da Instituição junto às populações dos municípios da região, com a criação de programas específicos relacionados a tais alunos, sob a supervisão dos professores. Haveria, dessa forma, uma maior capilarização geográfica da IES, em prol das necessidades da sociedade regional.

Nesse sentido, o reconhecimento a respeito dos conhecimentos que os acadêmicos adquirem em sua formação inicial seria reforçado para além dos componentes curriculares, na participação de projetos e programas ofertados pela IES em toda a região.

Em relação à categoria postura profissional, os acadêmicos responderam que ‘muitas vezes’ é oportunizada a discussão a esse respeito na universidade, com 38,5% das respostas fornecidas por eles. Essa visão dos discentes pode estar atrelada às exigências do novo modelo de formação de professores, estabelecidas atualmente no Brasil. Esse novo modelo prega a preparação docente dinâmica, responsável por enfrentar as inúmeras transformações



sociais, com comprometimento educacional e humano. Essas discussões podem estar contidas em um formato transversal, na medida em que esse tema não aparece na descrição dos componentes curriculares do PP e nem nos planejamentos de ensino da IES.

Sobre a categoria atividade interdisciplinar, os alunos responderam que ‘poucas vezes’ participaram de ações interdisciplinares, com 42,3% das respostas fornecidas. Essa ação pedagógica, pouco reconhecida, retrata a ocorrência da fragmentação dos conteúdos. Tal explanação acaba evidenciando um silêncio em relação à interação entre as diferentes áreas e docentes da formação inicial, contrariando as orientações da Resolução CNE/CP 01/02, que sugerem uma articulação entre os vários conteúdos a serem ensinados na formação inicial.

A seguir, na categoria planejamento para a intervenção nos estágios, os acadêmicos responderam que ‘nunca’ realizaram planejamento, atingindo 42,3% dos respondentes. Esse fato indica a pouca reflexão e preparo das atividades para os momentos de estágio em um ciclo de reprodução de atividades sem questionamento, relegando a função docente da Educação Física a momentos recreativos e lúdicos, assim como afirma Neira (2011). Essa resposta se torna frágil, ao voltar o olhar para a questão em que os acadêmicos responderam ‘sempre’ entender a concepção de ser docente e que, apropriam-se dos conhecimentos da formação inicial para atuação na Educação Básica. Então, pode-se inferir que os conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares estão sendo ministrados de forma dispersa, sem uma coesão a respeito da disciplina inserida na escola, à medida que não foram capazes de reforçar a importância do planejamento para as aulas de Educação Física na Educação Básica. Conclui-se, portanto, que para esse questionamento, os acadêmicos entendem que o saber da experiência que eles trazem como alunos da Educação Básica é suficiente para a atuação, sem necessidade de planejar as ações docentes no estágio.

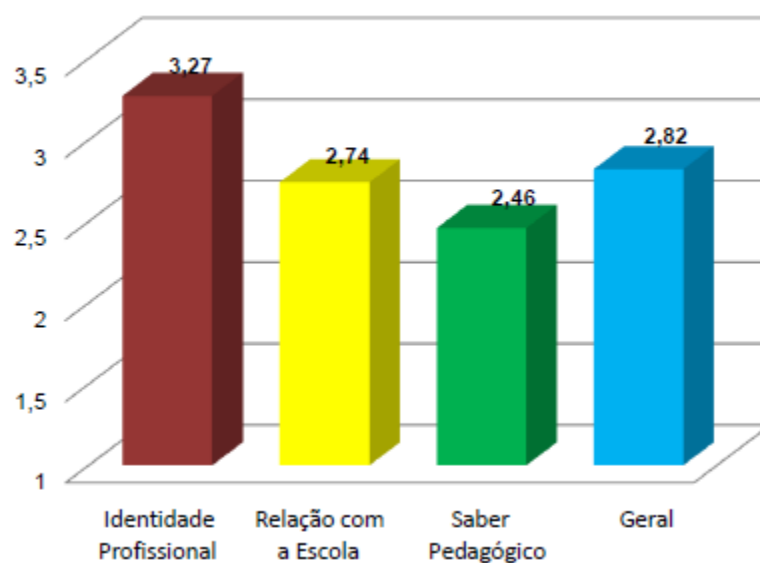
Sobre a categoria métodos diversificados de aprendizado na universidade, as respostas estão entre ‘sempre’, com 32,7%, e ‘muitas vezes’, com 44,2% das respostas para vivência de métodos diversificados. Esse resultado demonstra que os docentes da IES têm procurado diversificar o ensino, em um contexto de formação inicial, pautado no planejamento de estratégias e meios diferenciados, buscando condições favoráveis de ensino e de aprendizagem (ANASTASIOU e ALVES, 2015).

A respeito do reconhecimento da docência para a formação inicial, 69,2% dos acadêmicos afirmaram que, ‘muitas vezes’ a apropriação é adequada para a prática na Educação Básica. Levando em conta que os respondentes do questionário já passaram pelo ESO e puderam consolidar, muitas vezes, os conhecimentos recebidos no curso no momento

da prática pedagógica na escola, essa resposta sinaliza uma apropriação dos conhecimentos recebidos na formação inicial para atuar na Educação Básica (FARIAS et al., 2008). Esse resultado confirma o encontrado anteriormente nas questões 5, 6 e 8, em que os acadêmicos declararam apresentar uma boa percepção da sua formação inicial e que estabelecem uma aproximação dos conhecimentos adquiridos na universidade com a Educação Básica. Acredita-se, então, que os percentuais encontrados estejam ligados às percepções sobre a importância da Educação Física na Educação Básica, entendida pelos acadêmicos, após o início do curso, e retratadas nas respostas abertas dos questionários, presentes na Dimensão Identidade Profissional.

A partir da análise do instrumento-questionário, esses resultados demonstram que os acadêmicos têm uma visão positiva sobre a formação inicial que vêm recebendo, mesmo apresentando alguns pontos de dificuldades, para consolidar a percepção da formação docente. Assim, ao agrupar e analisar as respostas do questionário, foi possível organizar um gráfico que demonstra a percepção dos acadêmicos, em cada uma das dimensões organizadas para o instrumento. Ressalta-se, ainda, que a Dimensão Identidade Profissional encontra-se entre as questões 4, 5 e 6; a Dimensão Aproximação, 7 a 10, e a Dimensão Saber Pedagógico, 11 a 19.

**Figura 25:** Percepção dos acadêmicos sobre a aproximação da formação em Licenciatura em Educação Física com a Educação Básica.



**Fonte:** elaborada pela autora.

De modo a facilitar as análises do gráfico, os escores foram agrupados em categorias, sendo as médias entre 1 e 1,9 consideradas ruins; 2 a 2,9 regulares; 3 a 3,9 boas e 4 a 4,9 ótimas. Nesse sentido, é possível observar que a percepção dos acadêmicos sobre a formação em Licenciatura em Educação Física é regular, pois os dados demonstraram índice geral de 2,82 para as respostas ao questionário.

Em relação às três dimensões do questionário, pensado para essa tese, a percepção mais forte das respostas dos acadêmicos foi para a Dimensão Identidade Profissional, que atingiu uma percepção ‘boa’ entre os acadêmicos, com índice de 3,27. Assim, o bom resultado encontrado para a Dimensão Identidade Profissional evidencia que os acadêmicos se identificam com a futura profissão docente. Nota-se, por isso, uma postura ativa, de relação entre as aprendizagens vividas na IES e as ações práticas realizadas na Educação Básica, como registrado nas respostas e demonstrado no gráfico (Figura 25).

Acrescenta-se a esse resultado, a afirmação de Moreira e Ferreira (2011), de que a identidade profissional é construída no ambiente profissional, levando em consideração o percurso para chegar a este ambiente e as diferentes formas de conhecimento. Santos, Pereira e Lopes (2019, p. 40) revelam, ainda, que “a identidade está em constante movimento”, sendo influenciada pelas estruturas sociais, experiências antes e durante a formação, que podem modificar a identidade.

Nesse sentido, Henrique e Januário (2005) ressaltam a importância das vivências anteriores, frutos do histórico de participação e de socialização, com atividades físicas e esportivas, no caso da Educação Física, produzindo um efeito profundo e duradouro de educação na vida dos acadêmicos, apresentando-se, no momento da formação inicial, como Identidade profissional, confirmada nos resultados encontrados. Dessa maneira, buscando compreender a construção dessa identidade profissional, apresenta-se o papel ativo que o PP deve assumir em relação à formação inicial, analisando a aproximação do curso de Licenciatura em Educação Física com o futuro campo de intervenção.

Além disso, foi possível observar que a Dimensão Relação com a Escola apresentou índice de regular, de 2,74, o que sugere que ela esteja ancorada apenas no plano teórico dos componentes curriculares. Esse resultado se liga a ausência de uma participação efetiva dos acadêmicos em projetos e programas, em ações interdisciplinares e em experiências de planejamento visando à Educação Básica. Observa-se, então, uma vulnerabilidade de confiança para as respostas dos acadêmicos, no entendimento de que a formação inicial tem por obrigação proporcionar a compreensão organizacional, histórica, social e cultural da vida

da escola. Para tanto, a formação inicial deve apoiar a participação e a intervenção ativa dos futuros docentes na Educação Básica, para que esses reconheçam a escola como seu campo de trabalho, o que não vem ocorrendo na IES (PIMENTA, 2012; DUDECK; MOREIRA; MELO, 2017).

Ao se considerar que as três dimensões eleitas para essa Tese, são componentes importantes para a formação inicial em Educação Física, chama a atenção a circunstância de que a Dimensão Saber Pedagógico apresentou índice de 2,46, em uma percepção 'regular'. Esse indicador demonstra que os acadêmicos manifestaram deficiência em relação à aplicabilidade dos conhecimentos básicos e específicos de sua formação. E, de acordo com essa revelação, o saber pedagógico, na formação inicial dos acadêmicos investigados mostra-se enfraquecido, à medida que não basta somente se relacionar com o local de atuação e ter uma boa percepção de sua identidade; é preciso aprofundar os conhecimentos de forma articulada, por meio da interdisciplinaridade, das reflexões sobre métodos, planejamento e postura profissional, integrados a partir das necessidades pedagógicas, sociais e reais da escola básica.

Nesse sentido, entende-se que a racionalização, a aplicação e a reflexão da prática pedagógica devem estar intimamente ligadas à consciência sobre a sua prática docente. Então, para que isso ocorra, faz-se necessária uma contextualização útil e pertinente dos conhecimentos estudados. Logo, na formação inicial para docência, é preciso despertar a consciência dos acadêmicos a respeito dos saberes pedagógicos necessários para a atuação na Educação Básica.

Fundamentada em autores como Benites, Souza Neto (2011); Pimenta (2012) e Tardif (2014), sugere-se o despertar e o desenvolvimento dos saberes pedagógicos na formação inicial: a) pelo aprofundamento dos conhecimentos gerais e específicos da formação; e, b) pelo acompanhamento, observação, participação e contato direto com professores experientes e comprometidos com a educação, tanto na Educação Básica como na universidade.

Diante desse cenário, apresenta-se a seguir a análise da entrevista realizada com os docentes, procurando relacionar suas respostas ao questionário aplicado aos acadêmicos.

#### 6.4. SEGUNDO MOMENTO DAS DISCUSSÕES

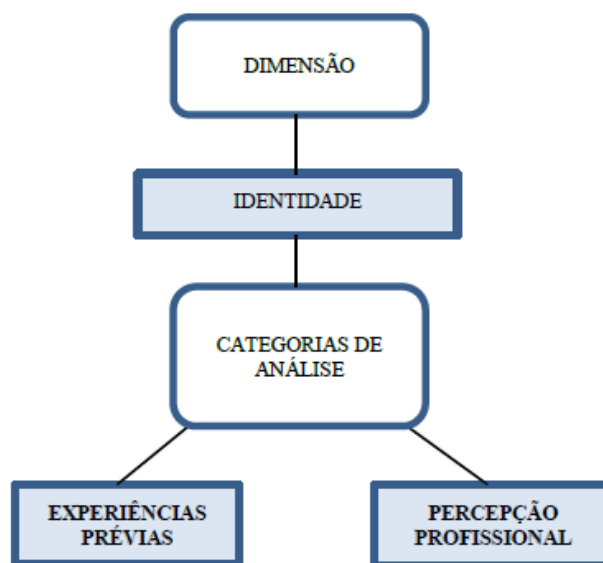
Em face das reflexões decorrentes do questionário, o diálogo será apresentado levando em conta a fala dos atores e as pesquisas encontradas sobre o assunto discutido

(OLIVEIRA, 2016). Este momento procura organizar a articulação entre as respostas da entrevista semiestruturada com os docentes da IEs e as respostas do questionário aplicado aos acadêmicos. Ressalta-se que os questionamentos das entrevistas com os docentes procurou estabelecer a mesma relação de conteúdo com questionário aplicado aos acadêmicos. Já o encadeamento das discussões dos dois instrumentos, deu-se, primeiro, separando o assunto por dimensões e, depois, buscou-se registrar o encontrado nas falas, dando origem às unidades de análise.

#### 6.4.1. Dimensão Identidade Profissional

A Dimensão Identidade Profissional está representada nas questões 1 a 6 e deu origem a duas categorias empíricas: a) experiências prévias, assumindo-se como unidade de análise as experiências vividas antes e durante a formação inicial; b) percepção profissional, ligada ao reconhecimento da função docente.

**Figura 26:** Dimensão identidade Profissional.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Em relação às experiências prévias, os questionamentos foram pautados nas vivências com a cultura corporal de movimento, antes e após o ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física, sendo encontrados nas questões abertas de 1 a 3 do questionário aplicado aos acadêmicos.

Tabela 5: Questões a respeito da Categoria experiências prévias.

<b>Questionário/Acadêmicos</b>
1) Qual a sua ligação com o esporte antes de ingressar no curso de Educação Física?
2) O que o levou a ingressar no curso Educação Física?
3) Cursar Licenciatura em Educação Física alterou a sua ideia sobre a Educação Física? De que forma?

Fonte: elaborada pela autora.

A esse respeito, Dubar (1997) auxilia-nos nessa análise, quando afirma que: as experiências vivenciadas no contexto social familiar, escolar e a história de vida do sujeito interferem nas suas escolhas profissionais. Assim, no momento da escolha por um curso de graduação, o sujeito é impelido a tomar uma decisão que vai influenciar na sua atuação profissional futura e, para tanto, apodera-se dos recursos que tem, como as experiências vividas.

Ademais, de acordo com Bourdieu, as escolhas emergem das estruturas de oportunidades e da forma como os indivíduos avaliam a sua realidade, ou seja, a adaptação para a ação prática das escolhas é dada pela “bagagem socialmente herdada”, que é externa aos indivíduos. Essas experiências prévias/bagagens herdadas são interações sociais, muitas vezes realizadas sem questionamento, conferindo ao sujeito uma autonomia nas suas escolhas, excluindo, neste momento, o que se apresenta improvável e desejando o mais provável (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Assim como Santos (2005); Nascimento (2007); Barros et al. (2012); Sanchonete e Molina Neto (2013); Ramos et al. (2014); Cardoso; Batista e Graça (2016), observou-se que a escolha profissional está ligada às experiências anteriores, vividas na escola e nos contextos socioculturais. Entende-se, portanto, que essa socialização primária com a cultura corporal, no caso da Educação Física, ocorreu na família e na escola. Desse modo, o que se percebe nas respostas dos acadêmicos e dos docentes é justamente a presença influente desses dois meios na escolha profissional, reforçando os achados dessa pesquisa, na reflexão de que as experiências prévias estão ligadas ao esporte/cultura corporal, na infância e na adolescência.

Os acadêmicos respondentes do questionário demonstraram que mantinham uma relação de conhecimento (afinidade) com a cultura corporal de movimento e com o esporte, antes da escolha profissional. Isso pode ser verificado nas respostas dos acadêmicos para a questão 1: Q.51; Q. 47; Q.18; Q.23, ilustradas nas falas:

“Praticava esporte desde os meus 7 anos no contraturno” (Q. 51).

“Era atleta amador” (Q. 47).

“Participava de jogos escolares em várias modalidades” (Q.18).

“Apaixonado por lutas” (Q.23).

Em relação aos docentes, o que chamou a atenção foi que todos os entrevistados mantinham uma ligação com o esporte, desde a infância e a adolescência, mesmo sendo um grupo no qual nem todos têm formação em Educação Física.

“Eu fui nadador. Eu fui atleta muito tempo. Eu fui da seleção paranaense de natação”(D.B).

“Desde a minha infância eu sempre gostei muito de esporte, então, eu comecei praticando futebol, depois voleibol e, por fim, me encontrei no basquete” (D.F).

“Ah! Atleta não, mas toda vida eu frequentei academia. Eu fazia ginástica aeróbica. Na época, como é que chamava, ééé, step” (D.G).

Demonstra-se, nessas falas, um gosto pelas práticas corporais, fundamentando a premissa de Mizukami et al, (2000), de que se tornar professor é um processo ordenado pelas experiências anteriores à formação inicial e que continuam ao longo de toda a carreira docente.

Nessa perspectiva, Bourdieu alerta para o fato de que não se pode levar em consideração somente as escolhas e preferências individuais objetivas. Essas escolhas individuais passam por um processo de mediação social subjetiva, que interfere de dentro para fora, de acordo com a posição social que o indivíduo ocupa, caracterizado como ‘habitus<sup>27</sup>’. Esse ‘habitus’ se perpetua, porque o próprio indivíduo age de acordo com a posição na qual foi socializado (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002).

Nesse sentido, verificou-se que os acadêmicos afirmam que a escolha profissional se deu pelo gosto das diversas modalidades esportivas despertadas na escola, como referido nas respostas para a questão 2:

“Gosto pela escola e pelos esportes” (Q.22).

“Meu gosto pelo esporte e a vontade de passar conhecimentos” (Q.27).

“Gosto pelo esporte e por criança” (Q. 48).

---

<sup>27</sup> Habitus “estrutura incorporada pelas pessoas, refletida nas características sociais nas quais foram socializadas” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, p. 29, 2002).

Apresentam-se, nessas falas, a correspondência entre as práticas esportivas e as condições sociais vividas no ambiente escolar dos acadêmicos, visíveis também nas respostas dos docentes entrevistados, à medida que destacaram elementos muito próximos dos elencados pelos acadêmicos. E, segundo dois docentes, foram levados a ministrar aula no curso de Educação Física Licenciatura porque se identificavam com o esporte e a escola:

“... Eu acho que era algo por conta de gostar de atividade física, de Educação Física na escola... enfim, acho que foi por essas razões” (D.C).

“Porque eu sou professora, era. Já aposentei, estava desde 79 na Educação Básica. Eu fui atleta e como eu gostei muito de cursar o curso de educação física...” (D.E).

Outros docentes afirmaram que foi pelo desejo em ministrar aula no ensino superior, como encontrado nas respostas:

“Foi por uma iniciação científica que eu fiz durante a graduação não é, daí me foi apresentado a possibilidade de trabalhar com ensino superior, e assim eu segui. Terminei a graduação, mestrado, doutorado e estou ministrando no ensino superior” (D.D).

“...Eu comecei a pesquisar especializações eu me identifiquei com a área de fisiologia e atividade física e saúde. Opa! É isso que eu quero fazer dentro da Educação Física. Eu quero dar aula emmm faculdade, eu quero dar aula no ensino superior... em curso de Educação Física” (D.F).

Acrescenta-se a esse desejo o que Pimenta; Anastasiou (2014) afirmam ser uma valorização social do título de professor universitário, com exigências de formação contínua, para o exercício da profissão. Isso evidencia, portanto, o encontrado na categorização docente, pois todos têm um caminho contínuo com o aperfeiçoamento profissional, mestrado e doutorado, sugerido por Tardiff (2000) como um movimento de profissionalização docente para a atuação no ensino superior.

Posteriormente à análise dessas experiências prévias, constata-se que ocorreu uma percepção do indivíduo com o contexto profissional na formação inicial em Licenciatura em Educação Física, forjando o sujeito profissional social (SETTON, 2005; PIMENTA 2012). Tal foi identificada nas falas dos acadêmicos, quando discorreram sobre a formação em Licenciatura em Educação Física, verificadas na questão 3:

“Que a Educação Física é muito mais importante do que eu imaginava” (Q.1).



“Acredito que contribui para enriquecer o que eu já sabia, além de sanar muitas dúvidas e teorias do senso comum” (Q. 7).

“Cursar Educação Física me mostrou que a educação física na escola, vai muito além do simples praticar ou realizar uma tarefa motora. Aprendi que muitos fatores estão interligados e que há vários processos acontecendo enquanto realizamos algumas tarefas (afetivo, cognitivo e motor)” (Q. 14).

“Aprofundando conhecimentos que jamais imaginei em cursar em educação física” (Q. 17).

Seguindo esse ponto de vista, os docentes também demonstraram que mudaram sua ideia sobre a atuação da Educação Física na escola, como observado na seguinte observação:

“Fiz Licenciatura Plena. Entendi! Não é mais o esporte competitivo, eram outras manifestações” (D.A).

Tal explanação ainda foi confirmada nas falas de D.G e D. H:

“Formou uma visão mais ampla do curso, da importância das disciplinas, da necessidade de preparar o aluno para ser professor” (D. G).

“Pela formação em Licenciatura Plena, não separava Bacharelado de Licenciatura, fui entendendo melhor a parte pedagógica” (D.H).

Evidencia-se, nessas respostas, que os docentes tiveram uma formação generalista e, após ministrarem aula no curso de Licenciatura em Educação Física entenderam que, para atuar no curso, eram exigidos saberes específicos da cultura corporal e da escola, sendo impelidos a aprofundar os estudos na formação continuada. Então, infere-se, nesse contexto, como afirma Tardif (2014, p. 228), “é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”.

Esse parecer é confirmado também por Contreras (2002); Tardif; Lessard (2014), quando em seus estudos discutem a respeito da iniciação à docência, a qual, por lidar com outras pessoas, implica num trabalho interativo de transformação pessoal, em que é exigida uma especialização diversificada, traduzida em profissionalidade, identificada nas falas:

“Percebi que ela (Educação Física na escola) é muito mais importante do que eu imaginava, abrange mais do que foi trabalhado na escola quando eu estudei na Educação Básica” (Q. 8).

“Nessa caminhada pela aquisição de conhecimentos, foi possível ver a importância do papel do professor na formação do aluno” (Q. 11).

Acrescenta-se a essas falas, as crenças sobre ser professor, trazidas da escola básica, em que as ideias sobre a docência são construídas e reconstruídas, mediante as interações que acontecem no momento da formação inicial, reforçando uma percepção profissional docente (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016), que foi verificada nas questões de 4 a 6.

Tabela 6: Questões a respeito da Categoria percepção profissional.

Questões	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
4- Você se sente (sentiu) parte integrante do corpo docente da escola em que realiza/realizou seu estágio?	9	17,3	15	28,9	21	40,4	7	17,3
5- As disciplinas do curso de Licenciatura discutem, enfatizam, ensinam a importância das aulas de Educação Física na Educação Básica?	0	0	4	7,7	14	26,9	34	65,4
6- O contato com a realidade proporcionado pelos Estágios Supervisionados, Atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão, Prática como Componente Curricular, Atividade Científica Complementar contribui na sua concepção de ser professor?	0	0	1	1,9	13	25,0	38	73,1

Fonte: elaborada pela autora.

Levando-se em consideração o reconhecimento da importância da Educação Física escolar, adquirido no curso de Licenciatura em Educação Física, a categoria percepção profissional dos acadêmicos respondentes do questionário sinalizou, na questão 4, que ‘muitas vezes’, 40,4% se sentiu parte integrante da escola em que realizaram o estágio. Essa integração pode estar relacionada às configurações de acolhimento, estabelecidas ou não no momento do estágio entre o professor supervisor e o estagiário ou, então, a uma aceitação passiva da situação de estagiário retratada por Silva Junior (2016).

A percepção retratada nessa questão sugere uma aceitação por parte dos acadêmicos, ligada ao que Neira (2013) sugere de personalização das relações harmônicas no estágio, definida pela observação passiva da ação dos estagiários nas relações entre orientadores e estagiários.

Dando continuidade, revelada a questão anterior, buscou-se analisar a questão sobre a importância da Educação Física na escola básica. A esse respeito, 65,4% dos acadêmicos responderam que as disciplinas ‘sempre’ discutem sobre a importância da Educação Física na

Educação Básica. Não fica claro, todavia, o conceito sobre a importância da Educação Física na Educação Básica que o curso de Licenciatura assume, visto que, quando comparado com as respostas dos docentes, observou-se uma visão fragmentada da Educação Física escolar, confirmada nas respostas dos docentes:

“Na didática, a gente sempre discute a importância da questão do movimento para criança, da questão de ter a consciência do seu próprio corpo de quem ela é, porque como eu disse para você, cada vez que a gente lê e vai aprendendo mais sobre isso, mais a gente vê a importância da pessoa ter consciência de quem ela é, um pouco da ideia de Paulo Freire. Então, eu vejo nesse destaque para ajudar não ser nenhum alienado ou coisa assim” (D.E).

“...despertando o acadêmico sobre a importância que o corpo tem no desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, com ele mesmo e com o outro. Que eles não podem ser pessoas comuns, o professor é uma pessoa especial, ele tem que ser atento, afetivo... ele não está ali só para bater bola...é um bater bola muito especial, relacional” (D.G).

“...Que a educação física era uma disciplina independente das outras não é?... Pela importância do conteúdo da questão vivência corporal, das modalidades esportivas assim, pela prática em si, de aprender o gosto por uma prática de atividade física” ( D.H.).

Verifica-se, nas afirmações dos docentes, uma preocupação em legitimar a Educação Física como componente da Educação Básica, diante dos conhecimentos que cada docente apresenta em sua área de atuação, sem, no entanto, um posicionamento sobre como efetivar esse componente de forma precisa. E, acerca disso, é viável considerar que esse contraponto entre o discurso dos docentes e dos acadêmicos dificulta o entendimento da importância da Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, visto que, muitas vezes, os acadêmicos resolvem os problemas da docência com as pessoas mais próximas ou recorrendo ao senso comum, sem refletir sobre as reais funções da Educação Física escolar (NEIRA, 2017).

Diante dessa situação, o D.A demonstra, em sua resposta, a intenção de modificar sua prática para atender às necessidades de formação da Licenciatura.

“ Isso é recente, é recente porque na verdade, como eu sou da área biológica, minhas disciplinas na Licenciatura, sempre foram de ginástica então, foram muito mais práticas. Assim... Você dá aula prática e imagina que aquele conteúdo prático vai ser fácil de fazer com crianças e adolescentes. Daí, aqui eu comecei a pensar completamente diferente, porque eu pego todos os conteúdos biológicos e agora eu tenho que pensar os conteúdos biológicos dentro das aulas de Educação Física” ( D.A).

Essa resposta delinea uma iniciativa isolada de aproximação e de entendimento da importância da Educação Física na escola, retratada nas respostas de outros docentes. Levando em consideração a afinidade do grupo pelo curso de Bacharelado, constata-se uma transposição de conhecimentos específicos da disciplina ministrada na graduação, para o ambiente escolar.

“Pela minha formação na graduação, e pela minha área também de pós-graduação na área da saúde, eu tento dar um enfoque mais voltado à linha da atividade física e saúde dentro do ambiente escolar. Então, quando eu posso e devo abordar isso nas disciplinas é assim que eu oriento os alunos” (D.D).

“...traduzindo isso em fisiologia e bioquímica. Para inserir a questão nutricional, comparar modelos de comportamento intelectual, agressividade que eles trazem de fora, para a escola” (D.B).

“Muitos momentos. Com roda de conversa, com registro de conteúdos, apresentação, discussão, seminários do que é possível trabalhar na escola, no relacionamento com o professor. Não só navegando na didática, mas perpassando por todas as questões pedagógicas, questões técnicas, emocionais que envolvem o relacionamento humano” (D.E).

Assim, as discussões sobre a importância das aulas de Educação Física na Educação Básica, captada na fala dos docentes e o encontrado no questionário dos acadêmicos, caracterizam a mobilização dos conhecimentos de base de cada disciplina, desenvolvida na formação inicial e necessária para ensinar (IZA; SOUZA NETO, 2015). Nesse sentido, as falas dos docentes seguem:

“ênfatizando a importância de se respeitar o fato do acadêmico estar cursando Licenciatura e ter que fazer uma pesquisa na área da Licenciatura (monografia)” (D.C).

“Então minha disciplina é Atividade Física corpo e saúde. Então dentro dos eixos da Educação Física, um dos pilares é o aspecto saúde, então eu tento dentro da minha disciplina sempre trabalhar com os alunos. Como ele abordar esses conceitos preventivos de saúde junto com os seus alunos na escola principalmente os alunos ali do fundamental II e o aluno do ensino médio, eu vou trabalhando dialogando com eles essas questões, eles observando o espaço escolar e como essas questões de saúde podem ser trabalhadas dentro da Educação Física, mas também compartilhada com outras disciplinas” (D.F).

Diante do exposto, busca-se, neste momento, verificar a questão sobre a influência do ESO, PCC, AACC na concepção de ser docente, presente na questão 6. E, em vista disso,

chama a atenção o escore de 73,1% para a resposta ‘sempre’, revelando que essas atividades contribuem na concepção da identidade profissional.

Nesse mesmo entendimento, Bisconsini (2018) reforça que, no momento das PPCs, a comunicação dos saberes mobilizados com diferentes atores são ativados, contribuindo com a concepção de ser professor. E continua afirmando, ainda, que é preciso pensar a prática em função da teoria, com ações reelaborativas, alinhadas às ações cotidianas, mesmo que essas apresentem lacunas, incertezas e imperfeições, que serão corrigidas e aperfeiçoadas nos afazeres diários.

Nesse sentido, os docentes entenderam que, para além dos componentes curriculares, as atividades de PCC, ACC, ESC são importantes para aproximar a formação inicial da futura ação docente, em um movimento de aplicabilidade dos conteúdos estudados na universidade, em situações reais na escola básica.

“Importante é fazer atividade desde o início do curso com ligação entre o que aprendeu na universidade e o que está vivenciando na prática” (D.G).

É fato que todos os professores participantes da pesquisa entendem que o contato com a prática é imprescindível, pois é o momento de inserção no ambiente escolar. Os relatos dos professores deixam claro que esses momentos envolvem o diálogo entre a síntese do conhecimento adquirido na formação inicial e a competência almejada para a atuação profissional, permitindo a interação entre a teoria e a prática.

Em relação ao ESO, em suas falas, os docentes reforçam a importância da prática:

“Importantíssimo. É uma das mais importantes. É a inserção deles no meio, onde podem vivenciar a realidade. É realmente fundamental” (D.B).

“O contato com a prática é imprescindível. A gente deve explorar essa prática a situação real, não ficar só na sala de aula. Repensando na teoria o que ocorre na prática, ensinar a pensar a problematizar” (D.C).

“Vivenciando o dia a dia da escola, ele vai entender muito melhor a profissão do que só ficar na faculdade à noite. A residência pedagógica é uma forma de colocar o aluno em contato direto com a profissão” (D.E).

Nessa perspectiva, Silva Junior; Oliveira (2018) corroboram com os achados sobre a importância do ESO, quando afirmam que esse componente curricular compõe o espaço de preparação para a docência na escola básica, entendido como um momento para além do

cumprimento burocrático de carga horária. No entanto, mesmo os professores afirmando a importância da relação entre a teoria aplicada e a prática da Educação Básica, transparece que essa fica apenas no discurso, visto que o docente ‘A’ desabafa:

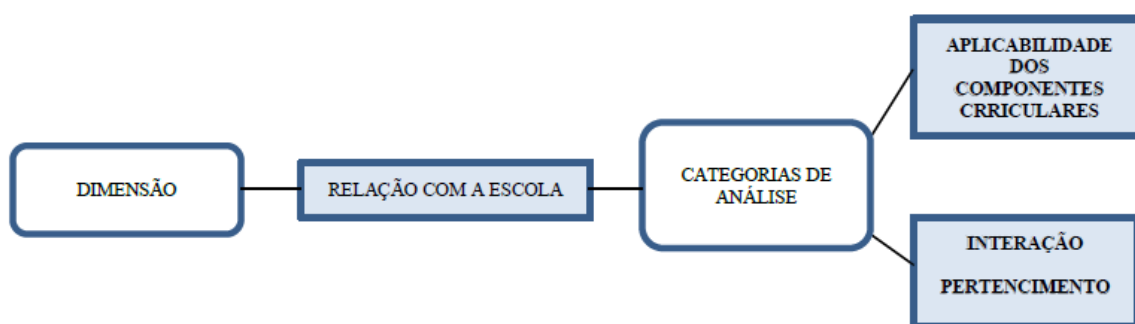
“...Os alunos não conseguem internalizar, as coisas ficam soltas e eles não conseguem agregar e processar. Minha impressão é que eles têm tudo em caixinhas separadas... eles não se veem na função de professor... E essa dificuldade passa pelo corpo docente que não se conversa. Eu acho que se a gente (professor) integrasse mais as práticas fizesse mais as coisas juntos talvez eles tivessem essa conexão mais facilmente... Aqui eu não sei como a gente consegue fazer isso com os alunos viajando, me parece que um curso noturno tem essa dificuldade...” (D.A).

É perceptível que o docente ‘A’ coloca as dificuldades encontradas no campo da formação docente, não demonstradas pelos outros docentes. Essa fragilidade presente na fala do docente pode estar ocorrendo pelo distanciamento apresentado no ambiente da formação inicial, em que os conhecimentos se apresentam compartimentados pela falta de diálogo entre os professores do curso, observando-se, também, uma preocupação com o fato da formação em Educação Física Licenciatura ser somente no período noturno, o que pode dificultar a imersão e a experimentação por mais tempo na escola.

Frente ao resultado da análise do questionário recair mais fortemente sobre a Dimensão Identidade Profissional, conclui-se que as percepções dos docentes e dos acadêmicos estão fortemente ligadas às experiências da cultura corporal, vividas antes do ingresso no curso, sem, no entanto, demonstrarem a mesma força para as reflexões da prática pedagógica. Diante do encontrado nesse momento, procura-se analisar os achados nas respostas dos atores a respeito da Dimensão Relação com a Escola.

#### 6.4.2. Dimensão Relação com a Escola

**Figura 27:** Dimensão Relação com a Escola.



**Fonte:** elaborada pela autora.

A Dimensão Relação com a Escola configurou-se nas questões de 7 a 10. Tal dimensão deu origem a 2 categorias empíricas: a) Aplicabilidade dos componentes presentes nas questões 7 e 8, que buscaram demonstrar a reflexão, o compartilhamento e o planejamento das ações para atuação na Educação Básica; b) Interação/aproximação presente nas questões 9 e 10, apresentando-se as relações estabelecidas entre os atores no campo da universidade e da escola.

Com o intuito de entender a relação aplicabilidade dos conteúdos, foi perguntado aos docentes se: na universidade há momentos para compartilhar, refletir e planejar as ações da prática pedagógica vivida pelos acadêmicos na Educação Básica. De acordo com as respostas dos docentes foi possível verificar que:

“Tento, mas não tem sido fácil. Fazendo grupo de discussão, rodas de discussão, para pensar nesses conteúdos mais biológicos voltados para a Educação Básica. Estudo de caso, cobrando em prova, como você aplica o conteúdo na escola. Tentar descrever quais atividades, procedimentos, estratégias com discussão e estudo de caso” (D.A).

“Problematizando. Trazendo as experiências deles durante o curso. Eu tento resgatar um pouco da experiência que eu tive. O fato de ter atuado na Educação Básica me possibilitou uma bagagem. Eu coloco meus exemplos. Coisas que eu vivi. Troca de experiências, ajuda a repensar” (D. C).

“Com a leitura de textos, eles trazem o que é mais importante do texto de forma enriquecedora. Eles fazem associação do tema com o que eles estão vendo na escola e eu vou estimulando para que eles busquem mais, que tipo de professor você quer ser? Peço para que eles vejam filmes que eu indico, então eles associam com o conteúdo estudado e trazem outras experiências, eles se identificam com o assunto, há uma troca enriquecedora” (D. G).

Identifica-se, nas respostas dos docentes, que esses procuram estimular o conhecimento, a prática e o engajamento profissional dos acadêmicos, consubstanciando as orientações do MEC, por meio da BNCC (2018). As orientações estão voltadas à sinergia dos conhecimentos compartilhados na formação de professores, pela reflexão e discussão dos conteúdos da Educação Básica, em uma visão complexa da prática.

Para a mesma questão, os acadêmicos apresentaram escore 42,3%, quando responderam que *‘muitas vezes’* esse momento é oportunizado, demonstrando um escore positivo para o questionamento feito.

Tabela 7: Questões a respeito da Categoria aplicabilidade dos componentes curriculares.

Questões	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
7- As disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física oportunizam momentos para você compartilhar, refletir e planejar as ações pedagógicas, para a atuação na Educação Básica?	0	0	11	21,2	22	42,3	19	36,5
8- Os conhecimentos teóricos/práticos proporcionados pelas disciplinas no Curso de Licenciatura em Educação Física estabelecem relação de aproximação com a realidade da Educação Básica?	0	0	8	15,4	32	61,5	12	23,8

Fonte: elaborada pela autora.

A esse respeito, Hildebrandt-Stramann (p. 3, 2018) aponta que “agir sem pensar é cego, e pensar sem agir é vazio”, sugerindo ação/reflexão para a formação inicial em Educação Física. No entanto, mesmo verificando que os docentes procuram estimular o conhecimento e que os acadêmicos responderam que, ‘muitas vezes’, é oportunizado refletir, compartilhar e planejar nas disciplinas do curso. É possível verificar, em outro momento do questionário, que os acadêmicos entram em contradição, pois responderam ‘nunca’ ter feito planejamento para as ações do estágio na Educação Básica, evidenciando-se uma preocupação dos docentes e dos acadêmicos em proteger a formação do curso de Licenciatura em Educação Física.

Assim, procurando aprofundar essa relação de aplicabilidade dos componentes curriculares da formação inicial com a escola básica, foi perguntado aos acadêmicos e aos docentes se as disciplinas do curso estabelecem relação de aproximação com a realidade da escola básica. Para 61,5% dos acadêmicos a resposta foi ‘muitas vezes’. De acordo com a Resolução CNE/CP 02/2015, essa relação deve ser contínua, desde o início do curso e ocorrer em todas as disciplinas.

Por esse escore obtido, os acadêmicos entendem que conseguem estabelecer relação entre os conhecimentos trabalhados nas disciplinas na universidade com a escola básica. No entanto, pela comparação entre as respostas a essas questões e a fala dos docentes, verificadas anteriormente, depreende-se que essa relação entre os conhecimentos da universidade e a Educação Básica advêm de uma percepção frágil, que procura ocultar a verdadeira realidade vivida na IES, na fragmentação dos conhecimentos disciplinares, com a execução dos conhecimentos estudados dentro do próprio ambiente universitário. Nesse sentido, as falas dos docentes indicam:



“eles têm dificuldade de trazer experiência da escola, então eu vou colocando as minhas experiências e traduzindo isso em fisiologia e bioquímica” ( D.B).

“Eu digo gente, no cotidiano da educação Física na escola é assim mesmo e tem mais, e aí eu coloco os meus exemplos... dentro dessa troca de experiência eu percebo que acaba sendo enriquecedor para o aluno” (D.C).

Pelas respostas dos docentes, observa-se uma busca pela articulação pedagógica entre as teorias estudadas na IES e as ações que poderão ser realizadas no ambiente escolar, ou seja, os docentes percebem que é importante estabelecer relação entre a disciplina ministrada e a atuação na escola básica.

Defende-se que, na formação inicial da Educação Física Licenciatura, as disciplinas ofertem formas dinâmicas de atuação, articuladas com a realidade da Educação Básica, com o reconhecimento do futuro campo de trabalho. Os objetivos de um componente curricular atingirão seu papel, portanto, caso estejam em conformidade com as necessidades da escola, logo, esses são momentos que ultrapassam a transmissão de conhecimentos técnicos, quando aperfeiçoam a atuação profissional com sentido de ser docente (ARAUJO e NEIRA, 2014).

No entanto, verifica-se que a pouca inserção dos acadêmicos e dos docentes da universidade com o futuro campo de atuação, dificulta a relação entre o conhecimento estudado na universidade e a ação na Educação Básica. Nesse sentido, apresenta-se, ainda, uma transposição didática do conteúdo específico por parte dos docentes da IES, buscando-se um equilíbrio entre os diversos saberes, com o intuito de formular uma concepção de ser docente apenas no campo teórico, assim como o verificado nas pesquisas (SO; BETTI, 2013; SOUZA NETO et al., 2016).

Desse modo, procurando estabelecer uma relação com a escola e com a universidade, a categoria de Interação/pertencimento foi analisada a partir da noção campo<sup>28</sup>, realizada por Bourdieu. Assim, ao se apresentar o exposto na fala dos docentes, percebe-se que o produzido no campo da universidade não é compartilhado com o campo da Educação Básica. Dessa maneira, a situação de pouca interação entre os agentes: docente da IES, docente da escola e acadêmico estagiário, é caracterizada por Mizucami et al. (2002), Benites, Cyrino, Souza Neto (2013), como falta de conhecimentos das reais funções de cada um dos agentes no momento do estágio, assim como no encontrado nas falas dos docentes.

---

<sup>28</sup> Campo “espaço de posição social no qual determinado tipo de bem é produzido” (Nogueira; Nogueira, p. 31, 2017).

“Olha a única experiência que eu tive, durante a graduação de aproximação real com a Educação Básica, foi na supervisão de estágio... então ali eu pude ter um contato eu creio que próximo com o professor de educação Física” ( D.C).

“Acho que pelo fato de eu trabalhar só com eles voltado ao bacharel, a minha relação com as questões ficam meio fora... eu nem tive experiência com escola, a não ser com o esporte” ( D.D).

Foi possível observar que as relações com a escola ou não acontecem ou ocorrem somente nos momentos de estágio, em que os professores supervisionam os acadêmicos da IES. Esse distanciamento, entre o campo da universidade e da Escola Básica, foi confirmado em 30,8% das respostas dos acadêmicos, os quais declararam que “poucas vezes” mantiveram aproximação com os professores da escola, e 48,1% com os professores da universidade.

Tabela 8: Questões a respeito da Categoria interação pertencimento.

Questões	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
9- No seu estágio você mantém/manteve aproximação profissional com os professores da Educação Básica?	14	26,9	16	30,8	13	25,0	9	17,3
10- Você mantém aproximação profissional com os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física?	9	17,3	25	48,1	11	21,2	7	13,5

Fonte: elaborada pela autora.

Dando sequência à abordagem, Neira (2014) afirma que os acadêmicos se queixam da falta de participação dos professores das escolas nos estágios, assim como da integração entre os professores da universidade. Essa pouca relação de pertencimento, por parte dos acadêmicos, está associada às restrições impostas no campo escola/universidade e pela própria desvalorização que a Educação Física encontra na escola, limitando a atuação do estagiário para os momentos de execução das aulas (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010; SILVA JUNIOR; BOTH; OLIVEIRA, 2018).

De acordo com Souza Neto; Sarti e Benites (2016), esse cenário de pouca interação e aproximação entre os campos prejudica os acadêmicos, pois acabam sendo recebidos nas escolas como “alunos da universidade e não como futuros professores” (p. 315). Tal afirmação demonstra uma fragilidade de relação entre a formação inicial sugerido na Resolução CNE/CP 01/2002 para a formação de professores, que anuncia a parceria entre instituição formadora e a escola básica. Em seu art. 7º, inciso IV, essa Resolução ressalta: “as

instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de Educação Básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhada”.

Comparando-se, então, a resposta dos acadêmicos e dos docentes da IES, com o estabelecido na Resolução CNE/CP 01/2002, evidencia-se um descompasso da legalidade com a realidade vivida na IES pesquisada. Nessa lógica, apresenta-se uma lacuna a ser resolvida no curso de Licenciatura em Educação Física da IES, com a sugestão da participação e da interação dos docentes da IES e dos acadêmicos, por mais tempo nas escolas, em outros momentos que não só nos ESOs.

Além disso, acrescenta-se a esse cenário, no momento do ESO, a ocorrência de ajustes entre os campos, que são permeados por trocas e negociações entre os professores, alunos e equipe pedagógica da escola, bem como com os professores da universidade e estagiários. Segundo Silva Junior (2018), nesse momento, os acadêmicos estagiários sentem-se “como um corpo estranho na escola alguém fora do contexto escolar...” (p. 18).

Pela análise das respostas dos docentes a esse respeito, considera-se que a relação de interação e pertencimento entre o campo da formação inicial, estabelece-se entre o próprio campo, na medida em que os docentes afirmaram:

“Aqui na Educação Física existe um relacionamento muito bom sempre existiu, entre os professores...” (D.B).

“Com os professores da Universidade tenho um bom relacionamento sim” ( D.D).

Externou-se, nas respostas dos professores, que o contato entre os docentes da universidade é social, bom e harmônico. Percebe-se, nessas falas, um distanciamento do campo da escola básica, assim como o distanciamento com o curso de Licenciatura em Educação Física, quando os docentes da IES relataram que não se sentem parte integrante desse curso.

“Antigamente eu me sentia mais. Hoje com o desmembramento, com essa cisão radical, eu me sinto um pouco fora do contexto. Mais da licenciatura, porque eles se interessam mais por esporte mas, eles não se interessam por fundamentos biológicos, fisiológico, bioquímicos que são importantes para entender conexões neuronais, neurotransmissores que estão envolvidos no desenvolvimento” (D.B).

“Eu percebo que a minha disciplina, ela fica um pouco a margem não é?... Porque geralmente a expectativa do aluno e também dos pares, muitas vezes, eles valorizam mais aquelas atividades que são

pertinentes às disciplinas específicas do esporte, não encantando e nem despertando interesse dos pares e dos alunos”(D.G).

“...por causa do meu perfil, a culpa é mais minha do que do curso... eu não consegui me apaixonar da mesma forma e também eu percebi que eu precisaria voltar a estudar tudo aquilo para eu realmente me aproximar e poder, em determinadas disciplinas, oferecer o que o aluno precisa...” (D.F).

“Olha, eu não me sentia muito, agora eu estou me sentindo mais nos últimos anos, eu acho que eu fui muito mitocondrial mesmo. Então eu fui me inteirando de outras coisas que poderiam acontecer no curso e aí me dá mais identidade com a Licenciatura, sem deixar o Bacharel. Acho que esse é um grande desafio. Acho que a gente tem que voltar para a base” (D.A).

“Eu me sinto pertencente ao colegiado de Educação Física Bacharelado e Educação Física Licenciatura... Eu como docente que fiz a Licenciatura Plena lá atrás, eu sinto totalmente integrante dos dois colegiados nem mais para um, nem mais para outro” (D.C).

“Sempre, eu gosto muito da pedagogia, já lecionei alfabetização, essa área da Educação Infantil... Mas não. Eu gosto mesmo da Licenciatura em Educação Física, a formação do professor que vai trabalhar Educação Física na Educação Básica” (D.E).

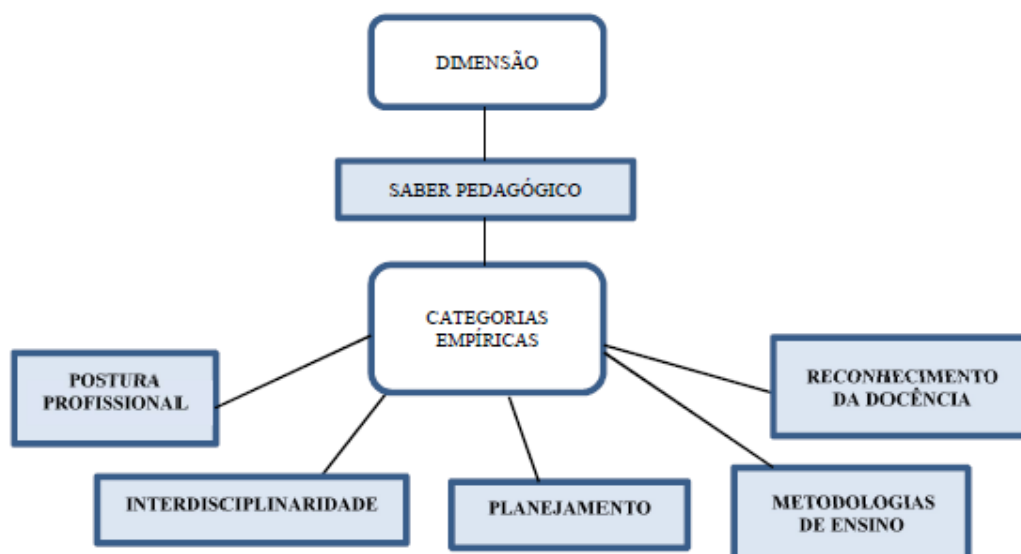
Diante das respostas encontradas, observa-se que: o sentimento de pertencimento está ligado à cultura profissional docente de isolamento. E, nessa pesquisa, apresentou-se pulverizada, nas recompensas e méritos das disciplinas, em uma multiplicidade de subgrupos, com identidades diferentes ligadas ou não à Educação Física Licenciatura, como nos estudos de Gariglio (2010); Nunes e Rúbio (2008) e confirmados na categorização docente, em que nem todos os componentes do grupo têm formação em Educação Física.

Nota-se, portanto, que a pouca percepção de interação, registrada no questionário pelos acadêmicos, indica que essa situação não é diferente para o campo dos docentes da IES. Assim como o encontrado na pesquisa de Benites, Cyrino e Souza Neto (2013), aponta-se para a importância de se colocar a ênfase do trabalho de formação inicial no acadêmico, buscando uma coletividade de ações, para estabelecer um vínculo entre escola, universidade e o aprendizado do futuro docente.

Revela-se, nessa dimensão, que para estabelecer uma relação da formação inicial com a escola, tanto professores quanto acadêmicos precisam se envolver, participar e vivenciar esse espaço, com atividades fora do período de aula. Para tanto, procurou-se, neste momento, descortinar a Dimensão sobre os saberes pedagógicos.

### 6.4.3. Dimensão Saber Pedagógico

Figura 28: Dimensão Saber Pedagógico.



Fonte: elaborada pela autora.

A Dimensão Saber Pedagógico, presente nas questões 11 a 19, está relacionada às categorias empíricas: a) postura profissional, presente na questão 11; b) interdisciplinaridade, presente nas questões 12, 13,14,15; c) planejamento, presente na questão 16; d) metodologias de ensino, presentes na questão 17; e) reconhecimento da docência, presente nas questões 18 e 19.

A saber, as análises a respeito da postura profissional ocorreram com o intuito de estabelecer coerência entre a prática e os princípios de respeito mútuo e tolerância, com reflexão sobre a realidade educativa, entendidas como fundamentais para o saber pedagógico. Pela entrevista com os docentes, foi possível perceber que alguns tratam as questões sobre a postura profissional com um formato transversal nas disciplinas, sem um planejamento prévio:

“Pouco, podia ser mais discutido. As questões ficam bem suprimidas por questão de tempo e volume de conteúdo” (D.A).

“Muito pouco. Eu nem sei te falar para exemplificar. É uma discussão muito isolada, sabe às vezes dentro de um tema que a gente está abordando dentro da sala, mas não é nada planejado. São questões isoladas mesmo que surgem em dado momento” (D.F).

“Um pouco, a questão de comportamento. É de comportar, como falar, mas assim, na experiência que eu tive, né? Experiências positivas e negativas, que eu não sei ao certo quanto é a relação de hora disso, quanto é só a experiência que eu tive na prática. Mas, foi de alguma forma [que] eu aprendi vivenciando e dando aula, foi o

que eu passei, mas não é de um tema específico, é transversal, não é? Estou falando de um tema, aí acabo falando disso também” (D.H).

Evidencia-se, portanto, nas falas dos docentes, vestígios das orientações de Tardif (2014), ao apontar que a atuação docente é permeada pelos saberes sociais, históricos, além dos culturais, e isso interfere no reconhecimento da postura profissional. Diante dessa situação, mesmo sem um planejamento prévio, os docentes procuram demonstrar, com comportamentos e ações, o vivido na profissão, em um processo de construção e adaptação, no qual aprenderam progressivamente a dominar a sua função, inserindo-se no ambiente de trabalho e interiorizando regras de ação, que se tornam parte da sua atuação diária, partilhada na sala de aula.

Assim como Impolcetto; Darido (2011), outros docentes acrescentaram em suas respostas que mantêm as discussões sobre postura profissional como conteúdo da disciplina, com o propósito de a) desenvolver a capacidade de posicionar-se criticamente no ambiente de trabalho, b) utilizar-se do diálogo como ferramenta de solidariedade e solução de conflitos, assim como encontrado nas respostas dos docentes:

“Questões de postura, de como tocar o aluno, como fazer ajuda, um auxílio, segurar uma perna um braço, em uma perspectiva de postura socialmente adequada” (D.E).

“O professor [acadêmico] precisa entender, saber como ele [mesmo] é especial, até onde vai o seu papel, quais são os limites, a forma como ele aborda um aluno. Da responsabilidade de conversar sobre um problema que identificou em uma criança. De tomar posição, não ser negligente. De forma carinhosa para aumentar a probabilidade de acertar. Que o professor tem um papel muito importante na vida de uma criança. Que ele ensina muito mais pelos atos do que pela fala” (D.G).

“Eu trazia, não só para a Licenciatura, extrapola para o Bacharel. A regulamentação da profissão da Educação Física uma questão ética também com a questão do CONFEFE do CREF..., a gente acaba tendo um código de ética profissional. Enfim, eu trazia isso para a disciplina e era ponto do conteúdo da disciplina de fundamentos na época que eu ministrei durante um bom tempo” (D.C).

A respeito da postura profissional, os docentes entendem que têm procurado discutir sobre esse tema, porém, essas discussões ocorrem em momentos distintos, conforme suas percepções a respeito desse assunto. Já na percepção dos acadêmicos, essa discussão transversal relatada pelos docentes tem se mostrado suficiente, à medida que os acadêmicos

relatam que ‘muitas vezes’, com 38,5%, e ‘sempre’, 25%, foi discutido nas disciplinas sobre a postura do Licenciado em Educação Física.

Tabela 9: Questões a respeito da Categoria postura profissional.

Questões	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
11- Nas disciplinas do curso é oportunizado a você refletir acerca das relações éticas-profissionais necessárias à atuação docente na Educação Básica?	0	0	11	21,2	20	38,5	13	25,0

Fonte: elaborada pela autora.

Acrescenta-se ao encontrado no depoimento dos docentes e nas respostas dos acadêmicos a esse respeito, a advertência de Tardiff e Lessard (2014), de que a educação é uma profissão que se baseia em conceitos complexos, os quais são traduzidos pelos docentes, nas diferentes situações vividas e assumidas por eles no trabalho, em forma de ensino. Como apontado pelos docentes, na questão a respeito da postura profissional, em um fruir dialógico visando à coerência entre a prática pedagógica do conteúdo e o agir nas relações que são estabelecidas, com o outro e para o outro, nas aulas de Educação Física.

Registra-se, nessa categoria, que esse olhar para a postura profissional configura-se na responsabilidade assumida na formação inicial em Educação Física Licenciatura, como atividade profissional. Assim, os conhecimentos técnicos e científicos especializados possibilitam estabelecer sentidos e significados educacionais, para além dos benefícios de sua prática corporal. Entende-se, em tal caso, que as discussões sobre a postura profissional no curso pesquisado ocorre pela reflexão, assimilação de regras, valores, atitudes e normas. Dessa forma, a convergência estabelecida entre ensino, conteúdo disciplinar, questões sociais e ambientais de trabalho, buscam a consciência de uma série de comportamentos adequados para a atuação profissional (CONFEEF, 2015).

Para a categoria interdisciplinaridade foram consideradas as ofertas de projetos de ensino, pesquisa e extensão, diante do entendimento de que essas ações necessitam de um diálogo entre os vários conhecimentos estudados no curso.

Tabela 10: Questões a respeito da Categoria interdisciplinaridade.

Questões	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
12- No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de extensão?	4	7,7	24	46,2	15	28,9	9	17,3
13- No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de ensino?	13	25,0	28	53,9	9	17,3	1	1,9
14- No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de pesquisa?	8	15,4	34	65,4	6	11,5	4	7,7
15- O Curso de Licenciatura em Educação Física proporciona/proporcionou possibilidade de relação	10	19,2	22	42,3	16	30,8	4	7,7

Fonte: elaborada pela autora.

Do total de docentes, apenas 1, D.E, respondeu que tem projeto de ensino que atende o curso de Licenciatura em Educação Física, na Residência Pedagógica. Dois docentes responderam que não têm nenhum projeto, outros 5 docentes, todos têm projetos de pesquisa e atendem alunos do Bacharelado. Percebe-se, então, a pouca oferta de projetos de ensino, pesquisa e extensão no campo da Licenciatura.

Confirmada nas respostas do questionário sobre a participação dos acadêmicos em projetos, ‘poucas vezes’ foi a resposta mais forte para a participação em:

- projeto de extensão: 46,2%.
- projeto de ensino: 53,9%;
- projeto de pesquisa: 65,4%;

Evidencia-se para essa questão uma participação pequena dos docentes e dos acadêmicos. Nesse sentido, a resposta de um docente chamou atenção:

“ ... Então, o número de acadêmicos é muito pouco. E aí a gente tem muita dificuldade de achar os acadêmicos, também porque a gente tem de pegar eles no laço, porque eles não conseguem vir durante o dia” (D.A).

Destaca-se, para a realidade dessa resposta, o fato dos acadêmicos, em sua maioria, residirem em outras localidades fora de Jacarezinho, onde está alocado o curso de Licenciatura em Educação Física. Observa-se, então, que os docentes da IES perdem a oportunidade de efetivação da função social da universidade, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, quando restringem a abrangência dos conhecimentos científicos à sala de aula, não oportunizando a vivência desses conhecimentos científicos na sociedade local onde os acadêmicos residem.

Diante dessa situação, o curso de Educação Física Licenciatura da IES deve estar atento às demandas sociais que a região apresenta, comprometendo-se com o desenvolvimento humano regional sustentável. Isso abarca, portanto, não apenas possibilitar a elevação no grau de estudo e a obtenção de um diploma, mas, a aplicação de conhecimentos que realmente transforme a realidade social e política, na qual cada acadêmico participe, com a implantação de projetos e programas em outras localidades, facilitando, dessa forma, a inserção dos acadêmicos em ações que liguem os conhecimentos estudados na universidade com a atuação profissional.

Essas respostas indicam um enfraquecimento da categoria interdisciplinaridade, pois, os projetos de ensino, pesquisa e extensão na universidade são caracterizados por ações que privilegiam a crítica e a reflexão, em conjunto com a intervenção na ação de disciplinas e



áreas diversas. É fato que os acadêmicos que dela participam, ampliam os aspectos: técnicos, científicos, de pertencimento e culturais, aprimorando sua qualificação profissional, com crescimento humano (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011; DARIDO, 2005).

Tal situação pode estar relacionada apenas à obrigatoriedade das práticas pedagógicas e a fatores tratados anteriormente, na caracterização da IES, como: a) pouca oferta pelos professores efetivos, de projetos de ensino, pesquisa e extensão, para a Licenciatura; b) o curso ser somente no período noturno, não exigindo a permanência dos acadêmicos fora do horário das aulas.

Diante de todo esse cenário, entende-se que a formação inicial perde momentos de interação para a realização de projetos de extensão, ensino e pesquisa. E, ainda, pontua-se que, conhecendo o funcionamento da escola, a Educação Física poderá fazer parte desse contexto efetivamente, com professores conscientes e atuantes do seu papel social (DUDEK; MOREIRA; DE MELO, 2017).

Para além da participação em projetos, foi questionado aos docentes se eles ofertam ações interdisciplinares e todos responderam que não. Quanto a isso, os professores expuseram, em suas respostas, a dificuldade de organizar as ações interdisciplinares, visto que se encontram fora dos horários das aulas da noite, por tempo insuficiente. Infere-se a essas respostas o fato de cinco docentes terem TIDE e exercerem cargo administrativo na universidade e apenas um docente ter TIDE e não exercer cargo administrativo na universidade. Dessa forma, os professores ministram poucas aulas no curso de Licenciatura em Educação Física, em função de assumirem outras atribuições, perdendo o contato efetivo com a graduação.

Assim como no estudo de Zanotto e Barbosa (2019), essa situação pode ser justificada na presente pesquisa, pela sobrecarga de trabalho docente, falta de percepção de temas comuns entre as disciplinas e dificuldades em propor temas comuns entre as várias áreas. Retratada na fala:

“Não. A gente não tem essa característica, a gente se encontra à noite para dar aula. A minha impressão é que é meio colégio, porque a gente não consegue mesmo ter um diálogo uma conversa, mais de estruturar coisas juntos, mesmo. É uma pena. Eu acho que é fundamental, mas, eu não sei como a gente conseguiria isso enquanto corpo docente por conta de dias, de horário, de possibilidades mesmo” (D.A).

“Pela dificuldade que temos em relação a horário” (D.D).

O que se observa é que, muitas vezes, os docentes colocam-se como subordinados a culturas organizacionais, conformando-se com a posição de meros executores, sem modificar sua prática em função de uma educação mais eficiente (TARDIF, 2014). Assim como a falta de afinidade de conteúdos e comodismo, retratada na fala dos docentes:

“Por conveniência mesmo. Não saindo da zona de conforto. Nunca participei efetivamente relacionado à Educação Básica” (D.F).

“Eu acho até que poderia ter demanda, mas aí, a gente vai esbarrar na questão da comunicação, da parceria. Não sei se também pela minha carga horária. Então eu só chego lá à noite” (D.G).

No entanto, evidenciou-se nas respostas de dois docentes a possibilidade de ações futuras:

“Mas também não vamos fazer meia culpa, né?... Se a gente se esforçar, a gente consegue fazer, eu acho que a gente precisa se aproximar mais. Aproximando dos docentes é possível que a gente consiga fazer mais coisas integrais. Falta” (D.A).

“Mas, acho que é possível trabalhar com outros professores” (D.F).

A esse respeito, buscou-se respaldo em Souza Neto e Pinto da Silva (2014), quando afirmam que a interdisciplinaridade é uma ferramenta de superação da fragmentação na formação inicial. Essa estratégia é capaz de mobilizar diversos conhecimentos na construção e na resolução de problemas, de forma harmoniosa e conjunta, objetivando forjar a identidade docente.

No entanto, diante desse cenário, pontua-se, na fala dos docentes, fragmentos de ações interdisciplinares já realizadas anteriormente:

“Tenho um trabalho com outros professores por afinidade de conteúdo das disciplinas e por facilidade que ‘batia’ o horário das aulas. Montamos seminário. Os alunos apresentam como se fosse um projeto com três pontos de vista diferentes. Acho que vai da aproximação dos professores” (D.D).

“Já fiz, bastante, pegava fisiologia, disciplina do desenvolvimento motor, fazia esse paralelo, a gente já fez seminários em conjunto com as duas disciplinas” (D. H).

“Já trabalhamos junto em parceria no passado. Eu fornecia dados para outros professores. Os acadêmicos faziam medidas e avaliações, voltadas para o aspecto nutricional. Os alunos traziam esses dados dos estágios e transformavam isso em artigos. Nós conseguimos levar esses artigos para congressos, esse tipo de coisa” (D. B).

O relatado pelos docentes sobre as ações interdisciplinares demonstra uma fragilidade sob esse aspecto na presente investigação, ao se constatar um aproveitamento de conteúdos para estabelecer uma relação distante do real sentido de interdisciplinaridade. Nesse mesmo sentido, para essa questão, constatou-se com os acadêmicos que 42,3% deles responderam que ‘poucas vezes’ participaram de ações interdisciplinares para a atuação na escola básica, reforçando o encontrado nas respostas dos docentes.

Assim como Hildebrant-Stramann e Taffarel (2017), aponta-se que essa visão fragmentada de ensino ocorre na educação de um modo geral, no entanto, ela pode ser modificada pela reflexão e experimentação didática do assunto, em uma inteiração com o mundo, exprimindo significado às aprendizagens, com ações interdisciplinares.

Identifica-se, também, que a interdisciplinaridade no PP da formação inicial pode possibilitar a validação e a reflexão do conhecimento aprendido em diferentes momentos e áreas. Entende-se, ainda, que a perspectiva de planejamento coletivo e colaborativo entre professores e alunos torna-se princípio norteador da atividade pedagógica, à medida que ocorre a percepção de articulação entre os vários conhecimentos.

Para além das dificuldades relatadas pelos docentes na implantação de ações interdisciplinares, Neira (2011); Neira (2019) aponta que é possível observar ainda hoje, na formação inicial, a dicotomia teoria x prática, que dificulta a articulação das áreas, para execução de atividades interdisciplinares na formação inicial, sem reconhecer temas de estudos e a escola como espaço de trabalho.

Os achados na análise a respeito dessa questão confirmam a necessidade de interlocução dos conhecimentos, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, para subsidiar a efetivação e a criação dos conhecimentos no campo de atuação. Assim, para a efetivação da interdisciplinaridade e da realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, entende-se que seja necessária a utilização do planejamento. Nesse momento, então, a categoria planejamento buscou questionar, junto aos docentes, a utilização desse recurso em suas disciplinas.

Foi possível observar, nessa categoria, que todos os docentes responderam que fazem planejamento nas suas disciplinas.

“Cronograma anual, fracionando os bimestres com ajustes semanais” (D.F).

“Tenho plano anual. Mas atendo ao interesse dos alunos e me estendo, com as necessidades apresentadas” (D.G).

“Planejamento anual e depois semanal. Planejo minhas aulas toda semana” (D.E).

Em vista disso, reflete-se que, ao utilizar o recurso de planejamento, os professores antecipam de forma organizada e coerente todas as etapas do trabalho, com intenções de alcançar os objetivos da aprendizagem (MENDES, 2005). Diante desse entendimento, as análises foram pautadas também nas intenções a respeito do planejamento, quando a questão foi ampliada, inquirindo-se sobre a participação dos acadêmicos nessa ação. Encontrou-se que, do total de docentes entrevistados, 2 responderam que os alunos participam do planejamento.

“Os alunos participam. Com sugestão de conteúdo, em apresentações, sarau, convite para pessoas contarem as experiências” (D.E).

“No começo do ano traço com os alunos. Faço um esqueleto e vamos acrescentando e tirando coisas de acordo com as sugestões” (D.H).

Nesse sentido, é possível observar que os acadêmicos participam muito pouco do planejamento, quando 6 docentes responderam que os acadêmicos não participam, representados nas falas:

“No primeiro momento o aluno não participa. Deixo aberto para os alunos sugerirem. Talvez a gente deixe isso mais de praxe... então apesar da gente ler, saber da importância e do desejo de que isso seja verdade, ou seja, do aluno participar do plano de ensino e sugerir modificações de repente construir o plano junto com você de fato isso não acontece” (D.C).

“Os alunos não participam”(D.D).

“... os alunos não participam dessa estruturação. Não participam, eu quase sempre estou correndo atrás dos prazos para elaborar e encaminhar os documentos” (D.A).

“Os alunos não participam. Eu já trago pronto, mas ele (planejamento) é formulado baseado nas impressões e que a gente tem nos anos anteriores. Eu trago minhas experiências do relacionamento com eles” (D.B).

Observa-se, portanto, que o entendimento dos docentes sobre essas questões foi sobre o planejamento das próprias disciplinas e não no sentido de ensinar os alunos a planejar

temas diversos e inculir neles a percepção da importância do planejamento para ação docente. E, reforçando esses achados nas falas dos docentes, para essa categoria, percebe-se que o planejamento não é um hábito para os acadêmicos.

Tabela 11: Questões a respeito da Categoria planejamento.

Questões	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
16- No seu estágio obrigatório do curso, você realiza/realizou planejamento anual, bimestral e de aula nas suas intervenções na Educação Básica?	22	42,3	15	28,9	8	15,4	17	32,7

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se que, do total dos respondentes, 42% afirmaram ‘nunca’ ter realizado essa atividade pedagógica no estágio supervisionado. Esse cenário pode estar ligado a concepção de Educação Física caracterizada como atividade, que os acadêmicos trazem da Educação Básica, anterior à LDB/1996, com sentido de fazer por fazer, em uma reprodução de atividades na disciplina, sem necessidade de planejamento.

No entanto, entende-se que o planejamento no estágio supervisionado tem a função de orientar a ação, em um processo de reflexão e organização do sentido de ser docente. Nessa ação, levam-se em consideração as características e necessidades dos educandos, devendo ser elemento constitutivo do trabalho responsável (BLOSSE, 2002; FARIAS et al., 2002).

Assim como os outros componentes curriculares presentes nos PPs das escolas, o planejamento das aulas de Educação Física é complexo. Ele, contudo, apresenta sua importância para auxiliar na organização e distribuição dos conteúdos pertinentes a cada grupo de escolares, com sentido e significado, propiciando a vivência e a exploração do movimentar-se, com seus limites e possibilidades, em uma sequência lógica do que se pretende ensinar (OLIVEIRA et al., 2018).

Nesse sentido, para além da sistematização organizacional dos conteúdos, o planejamento é permeado por intenções de ensino-aprendizado, sugerindo-se, para esse momento, pensar nas questões do contexto histórico-social em que está inserido, de forma fundamentada. Logo, o planejamento realizado pelo docente para as aulas de Educação Física não é neutro, pois carrega uma apropriação pessoal de conhecimentos específicos sobre a cultura corporal de movimento (Palma; Oliveira e Palma 2010). No entanto, pelos números apresentados pelos acadêmicos, foi possível identificar uma falta de vivência prática com

relação à elaboração do planejamento, visto que a maioria respondeu que ‘nunca’ realizou essa ação pedagógica no estágio.

Sanchonete e Molina Neto (2006) apontam, de forma bastante clara, que as relações interpessoais; regularidades; rotinas; práticas; seleção e trato dos conteúdos, funcionam como produtoras de um currículo oculto. Pela análise contextual apresentada até aqui, entretanto, mesmo verificando-se que todos os docentes fazem planejamento de suas disciplinas, essa ação pedagógica não tem impactado os acadêmicos, para que levem esse hábito aos momentos de estágio. Ficou demonstrado nas respostas dos acadêmicos que eles acabam por reproduzir, em seus estágios, o vivido nas aulas de Educação Física na escola básica e, muitas vezes, o vivido na universidade, como sendo suficiente para a atuação docente.

Diante do apresentado anteriormente, busca-se analisar a categoria métodos de ensino, por entender-se que a cultura e os saberes específicos de cada docente influenciam na forma de ensinar e de aprender. Nesse sentido, considera-se, então, a formação inicial em Licenciatura em Educação Física como espaço de desenvolvimento de novas aprendizagens, que efetivam o exercício educativo. Esse entendimento é reforçado por Bourdieu, quando aponta que a escola e a sala de aula podem fazer a diferença no aprendizado dos alunos. E, ainda, que os professores podem ser responsáveis por essa diferença, com o uso de técnicas de ensino (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017).

A esse respeito, foi possível constatar, na categoria Metodologias de ensino, que dos respondentes do questionário, 44,2% afirmaram que ‘muitas vezes’ vivenciaram métodos de ensino diversificados na formação inicial da Licenciatura em Educação Física na IES.

Tabela 12: Questões a respeito da Categoria metodologias.

Questões	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
17- Nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física você vivencia métodos de ensino diversificados?	0	0	12	23,1	23	44,2	17	32,7

Fonte: elaborada pela autora.

Essa resposta vai ao encontro do relatado pelos docentes, em que todos afirmaram variar os métodos de ensino, com estudo de texto, aulas expositivas dialogadas, fazendo relações do conteúdo com experiências prévias observadas nas respostas:

“Tenho evitado datashow, porque se você apaga a luz eles dormem. Tenho feito explicação cuspe giz no quadro, aula prática com a limitação de ser com a gente mesmo. Trabalho texto em sala, leitura,

parágrafo por parágrafo, não confio que eles vão fazer em casa” (D.A).

“Falando, mostrando de diversas maneiras, levando os alunos para a quadra, contextualizando vivência práticas. Trazendo didáticas diferentes. Rabiscando no quadro. Trazendo vídeo, contextualizando, resolução de problemas em duplas, discutindo, tentando ressignificar a discussão dos demais” (D.C).

“A expressão mais artística, com fotografias, com giz de cera, com bexiga, com massa de modelar, variando as formas de registro. Fazendo roda, seminário, dramatização, prática, planejamento da aula” (D. E).

“Com aulas teóricas, práticas do conteúdo. Eles formulam tabelas, fazem apresentações, resolvem problemas, fazem pesquisa bibliográfica” (D.B).

“Com aula expositiva, rodas de conversa, leitura de texto, dramatização. O aluno da Licenciatura, ele lê e discute” (D.G).

Essa diversificação de métodos apresentadas nas falas dos docentes pode estar associado ao entendimento de que para se ensinar a respeito da cultura corporal de movimento, é necessária uma diversificação de métodos, não bastando ensinar/aprender habilidades motoras (Betti e Zuliani, 2002). Nesse sentido, é preciso preparar o acadêmico para enfrentar o dia a dia da escola, com criatividade e conhecimentos sólidos a respeito dos conteúdos da Educação Física escolar. É necessário, também, buscar formas reflexivas de ensinar, criando estratégias pedagógicas diversificadas. Observa-se, na fala dos docentes da IES, que eles buscam diversificar os métodos de ensino, de acordo com os recursos metodológicos de que dispõem, utilizando estratégias para alcançar o aprendizado do conteúdo ministrado.

Observa-se, ainda, que o fato do componente curricular ‘Educação Física’ apresentar especificidades, impulsionada pelo esporte espetáculo; pelos meios de comunicação; atividades corporais alternativas; lazer; práticas de aventura; os professores mobilizam saberes pedagógicos próprios, ampliando, diversificando e instrumentalizando o conhecimento para potencializar o aprendizado (MATOS et al., 2015; NUNES; NEIRA, 2018).

Já para a análise da Categoria Reconhecimento da docência, buscou-se verificar a relação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as experiências docentes, o que se mostrou possível porque os acadêmicos respondentes do questionário passaram da metade do curso e vivenciaram experiências da docência no ESO. Para tanto, questionou-se se eles consideravam a formação inicial suficiente para subsidiar as ações docentes na escola básica.

Tabela 13: Questões a respeito da Categoria reconhecimento da docência.

Questões	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
18- Você considera a formação inicial em Educação Física Licenciatura suficiente para subsidiar a ação docente na escola básica?	3	5,8	22	42,3	17	32,7	10	19,2
19- As disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física possibilitam o reconhecimento adequado da realidade e necessidades práticas existente na Educação Básica?	0	0	8	15,4	36	69,2	8	15,4

Fonte: elaborada pela autora.

A resposta mais forte atingiu 42,3%, para ‘poucas vezes’. Infere-se que os acadêmicos apresentam dificuldades em fazer uma relação entre os saberes da docência trabalhados no curso de Licenciatura em Educação Física e a atuação na Educação Básica, demonstrando uma percepção frágil e equivocada da sua formação inicial, quando responderam anteriormente na categoria percepção profissional que sempre fazem a relação dos conhecimentos trabalhados na universidade com as ações docentes para a Educação Básica. Essa percepção fragilizada da formação também transparece na fala dos docentes:

“Quem sai da Licenciatura acaba prestando os concursos e eles estão bem colocados nos concursos da região, mas, você vê que não é a grande massa. Você vê que é um sucesso aqui, um sucesso ali. Eu acho assim, que a partir das referências básicas daqui, eles sabem estudar para concurso. Eles sabem onde buscar as informações, mas eu acho que demanda muito ATP, muita energia depois deles para conseguir isso posteriormente. Não sai daqui, ok [formado]. E acho que o básico sai por conta do curso noturno” (D.A).

“Para subsidiar eu entendo que sim. Então, para dar aquela base inicial para ele entrar no mercado, mas depois como em qualquer outra profissão eu acredito que ele precise ainda buscar depois as atualizações, as especializações dentro da área que ele pretende se aprofundar, mas o subsídio eu acredito que a Licenciatura pode oferecer sim” (D.F).

Os docentes (D.A; D.F) entendem que a IES investigada tem proporcionado aos acadêmicos o básico para a formação em Licenciatura em Educação Física. No entanto, assim como Gadotti (2003), entende-se que a formação inicial para a docência é uma construção emancipadora dos conhecimentos, atrelada à teoria e à prática, necessárias à atuação profissional. Essas características mobilizam os saberes da docência: saber da



experiência, saber do conhecimento e saber pedagógico<sup>29</sup>, contribuindo para o entendimento do significado social que a profissão exige.

Diante do apresentado, a representação da função docente para atuação na Educação básica não parece estar consolidada para os acadêmicos e para os docentes da IES pesquisada, indicando que os acadêmicos não estão preparados para as demandas da docência na Educação Básica. Nesse sentido, o docente A, acrescenta a sua fala o entendimento de algumas dificuldades para realizar uma formação melhor:

“...acho que falta interação, acho que as coisas estão em caixinhas separadas, a gente tem dificuldade em juntar enquanto corpo docente. A gente precisa de mais integração com eles também. Insisto no curso noturno, acho que eles ficam pouco aqui, acho que a gente está colégio” (D.A).

Essas falhas, apontadas pelo docente (D.A), podem estar refletidas nas respostas dos acadêmicos. Nesse mesmo sentimento, os docentes (D.D; D.E; D.F) apontam para fragilidades na formação inicial:

“O principal problema que eu vejo é a maneira como é. Porque eu acho que é um problema de todos os cursos de licenciatura que acontecem no período noturno. Daí, eles não têm aquele tempo para poder ser imersos na realidade da escola. Daí, essa aproximação fica distante. A característica do nosso curso é outra” (D. D).

“Eu acredito que falta muito, por mais que sejam 4 anos de curso a questão pedagógica ela tem que ser muito mais aprofundada do que acontece no nosso curso. Eu penso que é pouco para dar conta. O que a gente faz é um bom pontapé inicial. Então, eu acredito que ainda falta bastante, ainda é um curso noturno também. Não tem essa perspectiva de a gente conseguir um trabalho mais específico, mais aprofundado das disciplinas” (D.E).

“...teria que mudar algumas abordagens minhas com o grupo. Não ficar, por exemplo, a gente dá aula prática, a gente dá aula prática para gente mesmo. Então, não é a realidade. Simplesmente tá repassando atividades. Ninguém vai subir na tela, todo mundo se conhece ali, tem a mesma idade, entendeu a minha informação que estava passando, a disciplina ela tem potencial, a ementa dela tem um potencial para atingir, mas da forma que está sendo trabalhado, ela não atinge esse potencial, de ensino. A forma de ensino noturno, que não está dentro da escola. Ela tem essa limitação de não atingir o público que a pessoa vai aplicar essa disciplina depois” (D.G).

Os docentes (D.D; D.E; D.G) ressaltam, em suas falas, uma fragilidade na formação, diante de questões de fragmentação do conteúdo; distanciamento da realidade; falta de

<sup>29</sup> Esses saberes, de acordo com Pimenta (2012), estão registrados na figura 2, da p. 25.

ressignificação do conteúdo estudado com a escola básica; além da realização do curso no período noturno. Essa última fragilidade, apontada pelos docentes, dificulta a permanência dos acadêmicos em outras atividades na universidade durante o dia, fragmentando e distanciando da realidade da Educação Básica.

E, ainda, o docente (D.F) faz uma análise da situação atual do curso:

“Agora, essa grade nova eu achei que melhorou muito o projeto pedagógico, mas só vai dar para saber a hora que formar a primeira turma” (D.F).

Levando isso em conta, é perceptível que o atual PP se apresenta com entrada e saída separada para os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física e apresenta especificidade de formação. A fala do docente (D.F) demonstra um sentimento de confiança para esse PP em vigor, depositando esperanças de uma formação melhor para a Licenciatura em Educação Física da IES.

Diante das agruras encontradas, em que os acadêmicos e professores apontaram para uma percepção frágil da formação, foi questionado aos docentes e aos acadêmicos, na mesma categoria, se as disciplinas do curso possibilitam o reconhecimento das necessidades da Educação Básica.

Causa estranheza as respostas dos acadêmicos apresentarem 69,2% para ‘muitas vezes’, em um bom entendimento do reconhecimento das necessidade da Educação Básica nas disciplinas cursadas na IES, visto que essa percepção contraria o encontrado na questão anterior, pois entendem que a sua formação não é suficiente. Depreende-se, diante da contradição encontrada, que os acadêmicos ou não entenderam a questão ou procuram mascarar as fragilidades de sua formação.

Já os docentes, demonstraram uma insatisfação, apontando:

“A gente fica na teoria, é muito diferente de ter moleque de cinco seis anos correndo. Aqui a gente só conseguiria se também a agente conseguisse aproximar da Educação Básica, acho que isso falta” (D.C).

“Não é uma disciplina com enfoque tão didático, é uma disciplina com um olhar técnico dentro do ambiente escolar (D.F).

“Eu teria que ter mais tempo, talvez ela (disciplina) teria que se estender mais um ano” (D.B).

Essa insatisfação se apresenta pelo entendimento: a) a falta de aproximação do docente com a escola básica; b) da transposição didática que os docentes atribuem a sua disciplina; c) a pouca carga horária da disciplina. Do total dos docentes, apenas 1 entende que a sua disciplina possibilita o reconhecimento das necessidades da Educação Básica.

“Esse ano eu estou mais confiante que sim. Depois dessa nova leitura do doutorado’ (D.A).

Esses apontamentos encontrados nas falas dos docentes e no questionário dos acadêmicos, na Categoria reconhecimento da docência, demonstram uma fragilidade na formação inicial da Licenciatura em Educação Física da IES, visto que são aspectos importantes para o significado de ser docente na Educação Básica. Para as três dimensões estabelecidas nessa pesquisa para análise do curso de formação inicial da IES, essa dimensão apresentou menores escores, emergindo dúvidas sobre as discussões e aprendizados dos saberes pedagógicos necessários para atuar na Educação Básica no curso analisado.

Entende-se que, diante do apresentado na análise do PP, no questionário aplicado aos acadêmicos e na fala da entrevista com os docentes, há, ainda, muito o que fazer. Constatou-se que as falhas, observadas em todo o percurso das análises estabelecidas para essa pesquisa, podem levar a um esvaziamento da formação inicial, interferindo na compreensão da finalidade educativa da ação docente e reduzindo o desenvolvimento de novas aprendizagens, para atuação no espaço social pretendido.

## 6.5. REFLEXÕES DO GRUPO FOCAL

Assim como o encontrado nas entrevistas com os docente e no questionário aplicado aos acadêmicos, a análise de conteúdo realizada nesse momento, nos grupos focais com os acadêmicos do 3º e 4º ano, teve a função de apresentar, de forma mais aprofundada, os objetivos gerais estabelecidos para essa pesquisa.

Para estabelecer uma organização para esse momento, as discussões ocorreram: primeiro pensando nas dimensões e, depois nas categorias empíricas. Nesse sentido, os alunos foram problematizados a partir das unidades de análises encontradas nos instrumentos da entrevista com os docentes e no questionário aplicado aos acadêmicos.

### 6.5.1. A percepção da Identidade Profissional na Educação Física

Em relação à percepção da identidade profissional, o grupo focal reforçou o encontrado anteriormente na entrevista dos docentes e no questionário aplicado aos acadêmicos, em que a motivação para escolha profissional na Licenciatura em Educação Física está ligada às experiências prévias de afinidade com os esportes. As respostas dos acadêmicos do grupo focal demonstram uma ligação com as experiências prévias vividas enquanto alunos, reforçadas pelas pesquisas de Luguetti et al. (2005); Coutinho, Machado e Nardes (2005) e que podem ser confirmadas nas falas:

“Eu escolhi a educação física por afinidade com a área mesmo, eu gostei do esporte, gostava de praticar educação física, atividade física” (F.3).

“Eu tive um Professor sensacional, que começou a levar nós para jogos e eu acabei me apaixonando pela área” (F.5).

“Bom, eu sempre gostei de esporte” (F.9).

“Eu gostava muito de dançar. Então, eu escolhi a licenciatura para ser professora de dança” (F.12).

Pela fala dos acadêmicos, constata-se que a percepção em relação às experiências prévias estão marcadas pelos modelos docentes que os acadêmicos tiveram antes da escolha profissional. Nesse sentido, entende-se que a identidade profissional tem forte influência nas experiências prévias, assim como da percepção do modelo profissional que interage com ele nesse percurso.

Nessa unidade de análise, um outro aspecto percebido no grupo focal e que não transpareceu na análise anterior, foi que os acadêmicos não tinham clara a distinção entre a Educação Física Bacharelado e a Educação Física Licenciatura, antes de ingressar no curso. Esse é um dado relevante, à medida que as discussões acadêmicas a esse respeito passam de quinze anos e foram marcadas pela Resolução CNE/CP 01/2002. Levando em conta que os acadêmicos fizeram suas escolhas nos anos de 2015 e 2016, transparece que o entendimento da função profissional, Bacharel e Licenciado, não chegou com clareza à escola, ficando na esfera da IES, como encontrado na respostas do grupo focal, em que os acadêmicos relataram:

“A princípio não seria a minha escolha de profissão, a educação física. Agora, a área para a licenciatura foi por conta da concorrência mesmo, não foi por escolha de ser professor” (F.1).

“Então, eu optei pela área da Educação Física para tentar ser técnico inicialmente. Quando eu fui escolher entre licenciatura ou bacharelado, eu não pensei nada das diferenças, eu nem sabia qual era a diferença de um e de outro. Então, eu não sabia que licenciatura seria para professor. Então, eu não me imaginava como professor. Então, eu me imaginava como técnico que era um sonho, que eu queria ser. Então, basicamente foi isso” (F.2).

Observa-se, nessas falas, que a escolha profissional estava ligada a outros condicionantes, que não o de ser professor na escola básica. Contudo, à medida que o curso foi se desenvolvendo, os acadêmicos demonstraram afinidade com a docência na escola, como um saber social que foi se construindo nos diversos momentos vividos na formação inicial, deixando de lado as informações e impressões anteriores sobre concorrência do curso e ações técnicas, enraizados no curso de Educação Física, como o representado nas falas:

“Quando eu comecei a participar das aulas e ver realmente como era o curso, mudou totalmente o meu jeito de pensar sobre a disciplina e sobre a licenciatura” (F.1).

“Quando eu comecei o curso, eu pensava da mesma forma: ‘eu vou aprender sobre os jogos, como jogar, só vou jogar os esportes lá’. Mas, depois que a gente passou por tudo, eu vi o quanto a educação física é extensa e tão necessária na vida dos alunos” (F.2).

“Com certeza mudou bastante, antes de começar o curso eu tinha ideia que educação física era só esportes... 90% jogar bola” (F.9).

“A minha visão também mudou bastante, por que nos meus anos de educação física na escola, a maioria dos meus professores foi o rola bola, então era só vôlei. Eu nunca soube jogar vôlei e ficava sem fazer nada. E no curso eu tive outra visão, que o professor tem um papel muito importante para educação física ser o que ela é mesmo” (F.12).

Essas falas demonstram uma percepção de identidade profissional ligada ao estudo de outras áreas de conhecimento, na interação de modelos docentes diferentes do vivido na Educação Básica. Trata-se de uma visão que extrapola o fazer por fazer, da cultura corporal de movimentos, para ser professor de Educação Física na escola. O encontrado na fala do grupo focal demonstra aproximação com o encontrado na entrevista com os docentes. Esses indicaram a necessidade de agregar, nas disciplinas ministradas na IES, no curso de Licenciatura, além do estudo do esporte, valores e conhecimentos pedagógicos para que isso se perpetue na escola, com sentido e significado educativo.

Outro relato do grupo focal que chama a atenção, no sentido da identidade profissional, foi:

“Eu acho que o que ajudou bastante foram as apresentações de trabalhos. E, aí... o grupo vai fazer uma coisa totalmente diferente e você pensa: “Nossa!... Eu não tinha nem imaginado isso!” Então, esse tipo de atividade foi feita de forma criativa com os grupos, e também em relação aos professores que eu acho que ajuda nessa percepção da docência” (F.3).

É possível verificar, nesse relato, a importância dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas, como forma de construir a identidade profissional no curso de Licenciatura, em um processo de ensino e aprendizagem. Esses momentos se apresentam como forma de consolidar as teorias estudadas, pois proporcionam subsídios científicos para modificar a prática. Nesse sentido, os acadêmicos fazem um apontamento importante:

“Mas eu acredito assim, que essa identidade docente, a percepção foi mais no estágio do que aqui dentro da faculdade, porque aqui, nós estávamos expondo o trabalho, dando aula para os nossos próprios colegas” (F.5).

“Algumas coisas que a gente viu aqui, a gente praticando com os nossos colegas, achamos que poderia dar certo na escola, e acabou não dando certo. Colaborou, mas, na escola a criança não tem como saber se vai dar certo ou não a atividade, eles são diferentes dos colegas daqui” (F.9).

Essas falas do grupo focal reforçam o encontrado na entrevista com os docentes, que fizeram referência a esse mesmo pensamento. Segundo eles, as aprendizagens práticas realizadas na universidade são importantes para subsidiar o conhecimento, no entanto, são realizadas com adultos (colegas) e não apresentam as dificuldades de situações reais da escola, como idade dos alunos, comportamento, atenção, colaboração, envolvimento, falta de material ou material precário.

Diante do encontrado, aponta-se que os acadêmicos percebem sua identidade profissional no momento da aplicação dos seus conhecimentos, com situações práticas, tanto no estágio quanto na universidade. Esses se apresentam como caminhos de aproximação com a realidade da escola, despertando sentimentos de pertencimento, em uma dinâmica de experimentação, com possibilidades de transformação do processo formativo, em que contam com as orientações e o apoio dos professores da universidade. Essa dinâmica deve ser discutida e refletida em cada um dos componentes curriculares, buscando superar possíveis

dificuldades que possam surgir na Educação Básica (BISCONSINI, OLIVEIRA, 2016; KRUG, et al., 2015).

Na Dimensão Identidade Profissional, os acadêmicos do grupo focal deixaram transparecer a satisfação e contentamento em assumir a função docente, reconhecendo-se como profissionais da educação, mesmo apontando as dificuldades encontradas nos momentos de atuação nas escolas. Assim, relataram que se desenvolveram e aprenderam muito sobre a Educação Física escolar no curso de Licenciatura e que vão levar muito do que aprenderam para o ambiente escolar, como o registrado:

“Foi um desafio cursar a Licenciatura em Educação Física. Eu acho que foi positivo, eu vi que era o que eu queria mesmo” (F.2).

“Eu acho que a gente tem muita coisa para aprender ainda, mas hoje a gente consegue ver a importância mesmo do professor de Educação Física na escola. Isso nós aprendemos aqui na licenciatura, antigamente a gente não via assim” (F.6).

Os acadêmicos entendem que têm um longo caminho de novas aprendizagens e aperfeiçoamento, mas deixam transparecer um sentimento de confiança na identidade profissional desenvolvida no curso, bem como uma identidade ligada a constantes movimentos e dimensões da vida, como o desejo de contribuir tanto na Educação Infantil como nos demais níveis de ensino.

Nessa direção, assim como Santos, Pereira e Lopes (2019), aponta-se que a identidade profissional é produzida nas relações pessoais e sociais, influenciando e sendo influenciada por atores sociais, com valores e ideais acadêmicos profissionais, de autorregulação do trabalho acadêmico.

### **6.5.2. A percepção das aprendizagens e a relação com a escola**

Na percepção das aprendizagens, ressalta-se que tanto os docentes como os acadêmicos respondentes do questionário sinalizaram que as aprendizagens contribuem para a aproximação com a Educação Básica. Nesse mesmo sentido, procurou-se investigar primeiro sobre o ESO. Diante desse tema, os acadêmicos do grupo focal relataram que o Estágio Supervisionado foi importante para estabelecer uma aproximação com o ambiente de trabalho futuro:

“Por que eu fui com a ideia de apenas dar as aulas, fazer o planejamento anual. E quando eu cheguei lá, a professora

aconselhou a gente, possibilitou para que a gente participasse de toda a parte burocrática de ser professor lá. Realmente, todas as reuniões, conselhos de classe, tudo que envolvia o docente, que trabalha lá, ela possibilitou para a gente participar também. Então, em questão disso fez com que a gente se sentisse mesmo parte do corpo docente da escola” (F.4).

“O aluno não tratava nós como estagiários. Eles chamam desde o primeiro dia de aula como professores. E foi uma coisa da Professora da turma também, no primeiro dia de aula: ‘eles vão ser os professores de vocês nessas unidades!’ E assim, em nenhum momento eles chamaram nós de Estagiários. Não, ou era tia, ou era professora. Mas o tia era por brincadeira... Mas assim, eu acredito que foi uma coisa construída mesmo, com o passar do tempo...” (F.6).

“Eu também me senti muito realizado. Outra experiência, sabe? Muito gratificante quando você chega na escola e você é conhecido pelos seus alunos. Eles te chamam de professor e enquanto você está lá explicando, falando, eles estão prestando atenção em você, e perguntando, tirando dúvidas. Então, sim, eu me senti parte do... me senti integrante do grupo”. (F.7).

Diante desse cenário, é possível enxergar que, a partir do estágio supervisionado, os acadêmicos puderam construir e consolidar uma perspectiva da sua função docente como profissional pertencente a um grupo social, em um espaço privilegiado de articulação entre a teoria e a prática (VELDOVATTO et al., 2015). Isso pode ser verificado em Krug et al. (2013), que destacam as necessidades de formação, afirmando que elas ficam mais aparentes no momento do estágio curricular, momento em que os acadêmicos se colocam à prova, conforme se nota na fala que vem a seguir:

“...A questão do estágio influenciou sim, de maneira positiva para mim. Porque, quando foi para iniciar os estágios, todos eles, desde o estágio na Educação Básica até agora que a gente está fazendo no ensino médio, eu fui com o pensamento de que eu realmente ia ser colocado à prova para ver se era o que eu queria para mim. E aí, no início, tinham algumas aulas que deram errado e se fosse para me influenciar negativamente, eu acredito que eu iria pensar: ‘Não, não é isso que eu quero para mim, eu vou deixar de lado’. Mas, quando essas aulas davam errado, eu não via o momento de chegar a próxima para eu tentar consertar. Então, esse tipo de atividade no estágio me influenciou, sim, positivamente para continuar no curso” (F.3).

As discussões a respeito do Estágio Supervisionado, encontradas em Silva Junior, Both, Oliveira (2018); Bisconsini, Flores, Oliveira (2016), reforçam o entendimento de que a função docente é entendida e construída no interior das ações no ambiente de trabalho. As



relações de ensino-aprendizagem entre universidade e escola consolidam-se nesses momentos de troca de experiências e oportunidades de reflexão sobre a prática docente.

Com a ação do estágio supervisionado, os acadêmicos puderam aproximar-se da futura realidade docente na escola, construindo concepções importantes, a partir do que aprenderam no curso de formação inicial. No entanto, quando questionados sobre a aproximação profissional, observou-se que o campo foi um determinante. Os acadêmicos respondentes do questionário afirmaram que, poucas vezes, mantiveram aproximação com os docentes da escola e da universidade. Para os docentes, os que se identificavam com o curso de Licenciatura mantinham aproximação profissional com os outros professores da IES, já os professores com o perfil para o Bacharelado relataram que não percebiam esse sentimento de aproximação. Observa-se, tanto para os professores da IES, como para os acadêmicos respondentes do questionário, uma fragilidade para essa questão.

No grupo focal, todos os acadêmicos responderam que se aproximaram do professor orientador do ESO da escola. Acrescentaram, ainda, que muitas vezes não tiveram contato com outros professores de outras disciplinas, demonstrando um sentimento de desprestígio em relação à função de estagiário.

“Alguns professores colocam rótulos, só que mesmo estando na função de estagiário, a gente tem que se igualar com eles, porque futuramente a gente vai estar ali no lugar deles” ( F.6).

“A gente não teve contato com outros professores, ou com alguém que trabalha em outro lugar, a gente só tinha contato com a professora que orientou o estágio” (F. 8).

No entanto, os acadêmicos relataram que, mesmo não tendo contato com outros professores da escola, sentiam-se pertencentes ao ambiente escolar. Destaca-se que a afirmação do grupo focal, em relação ao ambiente da escola, ocorreu pelo fato de 50% dos acadêmicos fazerem parte do programa de Residência Pedagógica. Desse modo, eles demonstraram o estabelecimento de um relacionamento afetivo de amizade com o Professor orientador do ESO na escola, desenvolvendo uma percepção positiva de ser professor, como o sugerido no estudo de Krug et al. (2015).

Assim como os estágios, os componentes curriculares são importantes elementos articuladores da teoria com a prática, que suscitam a superação das dimensões acadêmicas, para uma compreensão das necessidades docentes em serviço. A esse respeito, os acadêmicos relataram:

“Em parte, sim, ajudou as disciplinas, mas alguns conteúdos ficaram meio vagos. Assim, faltou um pouco mais, a parte prática, mas algumas partes teóricas faltou um pouco, faltou uma relação” (F.8).

“Assim, falando do ponto de vista oficial, todas as matérias levam para esse caminho, mas já no ponto de vista real das coisas acontecendo, você vê que não é tudo aquilo que você aprendeu na faculdade que você pode aplicar durante seus estágios. Você vê que muita coisa já não te aproxima tanto para isso” (F.10).

Essas afirmações permitem inferir que a formação de professores na IES é influenciada pelo racionalismo técnico instrumental e aproxima o acadêmico de situações teóricas ideais, mas, não reais de ensino. A fala dos acadêmicos do grupo focal é marcada por essa compreensão, impossibilitando compreender a realidade de ensino-aprendizagem na universidade, à medida em que relatam que falta prática, mas também falta teoria e que na prática a teoria é outra, apontando limites concretos desse imbróglio pedagógico, no choque com a realidade.

Contrariando o encontrado no grupo focal, os acadêmicos respondentes do questionário, afirmaram que ‘muitas vezes’ os componentes curriculares são elementos articuladores da teoria com a prática, toda via, esses mesmos acadêmicos entram em contradição com essa resposta, quando assinalam que a sua formação não é suficiente para subsidiar a ação docente. Infere-se, portanto, uma confusão de entendimento nas respostas, ou a busca por encobrir as reais fragilidades da formação.

Nesse mesmo sentido, todos os docentes afirmaram que os componentes curriculares são importantíssimos para a articulação da teoria na universidade, com a prática docente na escola, no entanto, alguns docentes ressaltam uma dificuldade para fazer essa interlocução. Dessa forma, considerando que a prática pedagógica não pode ficar restrita somente aos estágios supervisionados, os questionamentos foram impulsionados a respeito de outras atividades formativas, visando à aproximação com a escola básica, como: AACC, PCC e projetos de pesquisa, ensino e extensão. Sobre essas questões, os acadêmicos externaram suas opiniões, como segue:

“Assim, pelos grupos de pesquisa que eu também participo, eu vi que eles instigam muito você a pesquisar. Então no caso, não tem muito uma aproximação direta com a escola. Porém, só o fato de você estar pesquisando, indo atrás de alguma coisa, acaba você olhando de um lado, de uma outra forma o jeito que você vai trabalhar dentro daquela escola. Mas, fora os campeonatos que tiveram, eu acredito

que é bem vago essa parte da faculdade e as escolas. Eu acredito que é mesmo no estágio” (F.5).

“Eu achei que auxiliava, só que eu achei que tem muito pouco [projetos] e faz muita falta. Agora, no terceiro ano, tanto atividade de pesquisa em si e extensão para a gente poder fazer, principalmente pesquisa, eu acho que o pessoal estava vendendo a alma para poder comprar horas de pesquisa” (F.9).

Observa-se que o registrado no relato dos acadêmicos do grupo focal vem ao encontro do apresentado na caracterização dos docentes e confirmado na entrevista semiestruturada, de pouca oferta de projetos de ensino, pesquisa e extensão na IES. Já para a realização das ACCs, os acadêmicos indicaram grande dificuldade em separar o que é pertinente ao Bacharelado e à Licenciatura, além dos campos que permitissem a atuação, como denunciam as falas a seguir:

“Para mim, dificuldade a gente encontra às vezes de achar o lugar para fazer, na cidade da gente. Aqui mesmo em Jacarezinho, a gente vai em algum lugar e fala, eu sou estagiaria de Educação Física, preciso fazer estágio. Tem muitos lugares que às vezes não aceita, mas isso é uma dificuldade que eu encontrei” (F.12).

“Tipo, diferenciar as horas que valem para bacharel e licenciatura, e muitos estágios e AACC que você faz. Às vezes você faz assim, pelas horas e pela experiência. Você adquire experiência, mas você não ganha as horas. É mais voltado para outra área, e isso é uma coisa que já deu muito problema para muita gente” (F.10).

Com relação a esse assunto, a Resolução CNE/PC 01/02, em seu Art. 3, aponta para que o preparo profissional ocorra em lugar similar àquele em que o acadêmico vai atuar, ou seja, na escola. E continua afirmando que a formação deve completar diferentes âmbitos do conhecimento docente, entendidos como as oportunidades pedagógicas em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Tendo o conhecimento dessa orientação, muitas dificuldades podem ser sanadas, no entanto, mesmo depois de mais de uma década de discussões sobre os campos da Licenciatura e Bacharelado, os acadêmicos externam uma fragilidade em relação a esse assunto. Para as PCCs, no PP, os alunos demonstram que as disciplinas do componente curricular não oportunizaram o contato com a escola:

“Eu acho que algumas disciplinas não levaram a gente para a realidade da escola. Eu acho que tiveram muitas disciplinas que tocaram muito na parte técnica. Por exemplo, na anatomia... É uma disciplina que não tem nada a ver com a escola, mas se falasse um

pouquinho mais em relação à escola, o que pode acontecer lá...” (F.1).

“Eu acho assim, que embora o curso seja Educação Física Licenciatura, ainda tem disciplina que tem característica de Bacharel. Eu acho que tem o professor que consegue pegar a disciplina de bacharel e trazer para a licenciatura, só que tem uns que não têm essa didática” (F.3).

“Eu acredito assim: os esportes, principalmente eles, foram muito técnicos. E assim, todas as atividades eram planejadas aqui para a faculdade, os materiais daqui. Eu acredito assim: foi no tênis que nós confeccionamos uma raquete e isso aproximou, era um recurso que você poderia utilizar. Mas, os outros que tinham os materiais na faculdade mesmo, foi tudo pensado aqui e não na escola” (F.5.).

“Nós não estamos conseguindo aprender o que é a realidade nas escolas, a tecnologia. Algumas doenças, vamos falar assim, está acontecendo hoje nas escolas. As universidades não dão embasamento nenhum para a gente poder trabalhar isso. Doenças como: TDAH, na universidade não sabemos, não só no curso de educação física, eu acho que em qualquer outro curso. Chega na escola o professor não sabe lidar com essa situação. Eu acho que deveria, sim, saber lidar com a situação e aprender alguma coisa na faculdade” (F.9).

Esses relatos demonstram que os acadêmicos foram capazes de diagnosticar possíveis necessidades de conhecimentos para atuar no ambiente escolar, pois entendem a necessidade de transpor os conhecimentos estudados na universidade para a escola. Assim como os docentes relataram na entrevista semiestruturada, no entanto, “As coisas ficam em caixinhas separadas” (D.A). Logo, tanto os docentes quanto os acadêmicos percebem que esse movimento de transposição tem sido feito de forma precária.

Acredita-se que esse cenário tem se instalado porque as PCCs não são ofertadas de acordo com o que orienta a Resolução CNE/CP 01/02, com observação, reflexão, registros de vídeos, narrativas orais e escritas de professores, produção de alunos, resolução de casos e de situações problemas. Os movimentos de interlocução e transposição com a realidade, sugeridos anteriormente, têm se mantido somente no ESO e não ao longo do curso.

A esse respeito, Dudeck, Moreira e Melo (2017) defendem que não é possível compreender a escola sem participar efetivamente dela. Para tanto, é necessário reflexão e domínio de conhecimentos que possam estabelecer subsídios acerca da atuação na escola, evidenciando-se a necessidade dos professores da universidade manterem relação de parceria e conhecimento com a escola básica. Configura-se, nessa ação, um instrumento de promoção da prática reflexiva no curso de formação inicial.

Em vista disso, a formação inicial em Licenciatura em Educação Física, por possuir características práticas inerentes à cultura corporal de movimentos, necessita pensar seus conhecimentos para que esses tenham uma aplicação na prática da escola. Desse modo, poderia minimizar as tensões entre o ideal e o real, pois observa-se que nem tudo que está no papel se realiza e nem tudo que se realiza está no papel.

Diante do encontrado nesse tópico, evidencia-se que a aproximação entre os conhecimentos estudados na universidade e a Educação Básica apresentam-se distantes e ocorrem em momentos pontuais, isolados, sem organização e planejamento, fragilizando a imersão do acadêmico no futuro campo de intervenção.

### **6.5.3. As reflexões a respeito dos saberes pedagógicos**

Para iniciar as discussões sobre esse tópico, entende-se que a manifestação da complexidade de saber deve ser refletida na relação entre o campo da formação inicial e o campo de atuação e vice-versa. O saber pedagógico expresso nas falas dos acadêmicos foi analisado a partir de Tardif (2014), distribuídos em duas categorias, saber escolar e saber da experiência.

A esse respeito, a Resolução CNE/CP 01/2002 ressalta que o curso de graduação deve proporcionar a ligação entre as práticas pedagógicas de cada componente curricular e a realidade da escola. Entende-se que essa orientação direciona para o ‘saber escolar’, em um movimento de revisão pedagógica, estudado na formação inicial, para a atuação na Educação Básica. Esse entendimento deve ser premissa básica, pois, nessa organização dos saberes aprendidos na universidade, para a transposição na área de atuação, é que os acadêmicos constroem o saber do ser professor. É, portanto, com a vivência reflexiva entre esses dois campos que os acadêmicos desenvolvem as habilidade e as competências para a prática pedagógica (DUDECK; MOREIRA; MELO, 2017).

Nesse sentido, os acadêmicos avaliaram que o curso de Licenciatura em Educação Física oferece uma base sobre as necessidades de atuação na escola. No diálogo estabelecido com os acadêmicos, eles puderam expor a visão sobre a sua formação:

“Ela só dá um suporte que vamos falar assim: fora do trabalho docente você tem que pesquisar, você tem que correr atrás...” (F.5).

“Às vezes não é tanto culpa da faculdade, mas também assim... foi coisa que faltou. E de planejamento. Mesmo a gente não levando a realidade da escola, não trazendo a realidade da escola para cá, a

gente teve uma matéria que a gente teve... São muitos planejamentos, mesmo sendo para a faculdade. A gente aprendeu a planejar uma aula. Claro que não é a realidade da escola, não era com os materiais da escola, mas nós não podemos dizer que a gente não sabe planejar uma aula. A gente sabe onde tem uma base, a gente tem a base e suporte, mas faltou alguns conteúdos. Eu acho que a gente tem muita coisa para aprender ainda” (F.6).

Evidencia-se, nas falas dos acadêmicos, o reconhecimento de alguns saberes científicos escolares para atuação na Educação Básica. No entanto, observa-se uma divergência nas respostas, à medida que, na categoria anterior, os acadêmicos sinalizaram uma fragilidade em relação aos conhecimentos trabalhados na universidade e os exigidos para ação docente na Educação Básica, então, as declarações dos acadêmicos encobrem as dificuldades de relação com a realidade da Educação Básica, apontadas na categoria anterior.

Ao mesmo tempo, essas respostas reforçam o encontro na entrevista com os docentes, que também entenderam que a formação inicial oferece uma base sobre o que se espera do futuro profissional, ou seja, entendem que o curso de Licenciatura em Educação Física não é suficiente em si, mas é um momento de despertar para novas orientações de estudos. Nesse entendimento, apresenta-se que a formação inicial para a docência deve proporcionar práticas pedagógicas que aproximem o acadêmico da realidade da escola na qual intervirá, estimulando novos estudos, conhecimentos e descobertas (LIBÂNEO, 2015).

Dentro da Dimensão Saber Pedagógico, o grupo focal refletiu sobre o planejamento, que ficou restrito a um conhecimento específico de aula, em um fazer por fazer, que advém da repetição de aulas já concebidas, como retratado nas falas que seguem:

“O planejamento que eu me lembro, dos que foram feitos, foram feitos para ficar aqui mesmo, e não na escola. Então, oportunizava, assim, um momento para planejar o que a gente ia dar aqui em uma aula” (F.2..

“Eu acho que no meu caso, por causa das unidades que eu peguei: ginástica, atividades circenses e basquete, a maior dificuldade foi no planejamento das aulas. Porque, no início você encontra várias atividades, só que como eram seis meses, as atividades tinham que ser diferenciadas para que eles não desanimassem. Mas, estivessem sempre animados, empolgados em fazer, então, eu achei que foi difícil” (F.4).

“Eu acho que o que os professores fazem aqui na faculdade, nós professores deveríamos fazer também a partir do planejamento na escola. Porque quando a gente entra aqui na faculdade, os professores mostram para a gente tudo que tem aqui no ano letivo.” (F.6).

É possível identificar, na fala dos acadêmicos, que eles conseguiram perceber a necessidade da prática pedagógica do planejamento para a função docente. Esse momento, no entanto, apresenta-se frágil, à medida que nos relatos transparece a descontextualização de um planejamento para ser realizado a longo prazo na Educação Básica.

Nesse mesmo sentido, a maioria dos acadêmicos respondentes do questionário afirmaram que ‘nunca’ realizaram planejamento, anual, bimestral e de aula nos estágios. Causa estranheza essa resposta, pois uma das normas constantes no Regulamento do ESO da IES é que a orientação do estágio será realizada a partir do Plano de Estágio, documento obrigatório que o acadêmico deve apresentar na Instituição de Ensino no primeiro dia de estágio. Por essa situação apresentada, infere-se que as preocupações dos acadêmicos no ESO, muitas vezes, recaem nos aspectos burocráticos e documentais, não estabelecendo relação entre os documentos exigidos e os saberes desenvolvidos nessa ação (SILVA JUNIOR, 2017).

Vale ressaltar que o planejamento é um material que visa à orientação e à organização do conteúdo a ser estudado a cada período letivo, assim como a sua distribuição. Esse componente pedagógico na estrutura educacional permite, portanto, potencializar uma relação mais lúcida com a disciplina e com os conhecimentos. E, ainda, o planejamento evita o imprevisto, diminui a possibilidade dos objetivos não serem atingidos, auxilia a tomada de decisão e compreensão do conteúdo, tornando-se ferramenta indispensável para a atuação docente (GONZÁLEZ, FENSTERSEIFER, 2010; OLIVEIRA et al., 2018).

A esse respeito, Neira (2017) sublinha que, na Educação Física escolar, alguns professores agem como se a aula fosse um espaço destinado a algumas modalidades esportivas e a brincadeiras, não passando de espaços recreativos, o que foi observado nos relatos dos acadêmicos enunciados a seguir:

“Eu venho de uma visão de rola-bola, porque a minha educação física, ou foi rola-bola, ou foi vôlei. Então assim, hoje em dia eu já vejo que tem atividade circense, eu posso trabalhar na escola e a ginástica o que são as disciplinas totalmente diferentes. Então, eu acho que não só as atividades diferentes, eles guardam outras vivências, outras disciplinas que carregam outros princípios para a gente poder mudar, fazer com que a criança perca esta visão só do rola-bola” (F.4).

“Eu acredito assim, que a dificuldade encontrada seja para o fato de este paradigma mesmo, que já têm os professores de apenas rolarem a bola, ou até mesmo na educação infantil, deixar a brincadeira livre, sem ser dirigida. Então, para nós que estamos saindo agora, que está com a sede de apresentar vários conteúdos diferentes, às vezes os alunos não aceitam da mesma forma” (F.5).

A questão, apresentada pelos acadêmicos, recai na revisão do saber escolar aprendido na universidade, pois fazem uma relação com o abandono do trabalho docente, caracterizado como ‘rola bola’ ou ‘deixar a brincadeira livre’, percebido nas ações de alguns professores que puderam acompanhar nos estágios. O não fazer ou não saber fazer, apresentado na fala dos acadêmicos, não tem a função de julgar os professores das escolas, mas descortinar o reconhecimento da verdadeira função docente e o seu valor na educação formal. Afinal, entende-se que o professor produz conhecimento, a partir da prática organizada e registrada, que engloba momentos que permitem a ele refletir sobre o seu agir, a fim de valorizar seus conhecimentos e profissão (PIMENTA, 2012).

“Eu discutia muito sobre as aulas que a gente estava vendo das professoras na creche. Eram umas aulas que não tinham nem cabimento o que ela estava fazendo com as crianças. As crianças chegavam, brincavam, daqui a pouco era hora do sono” (F.11).

“As crianças chegavam, a professora dava aqueles brinquedos de montar e sentava. A gente se sentia até mal em uma aula daquela. Aí... daqui a pouco já era hora do lanche. Aí... depois voltava, ou dava os brinquedos ou era hora de dormir” (F.12).

Acerca do que foi vivenciado pelos acadêmicos, essas falas retratam o reconhecimento da falta de planejamento observado em algumas situações, que orbitam a educação de uma maneira geral e que paralisa o saber pedagógico docente, em um sentimento do ‘não saber’, diante das exigências apresentadas no dia a dia da escola, podendo interferir na prática educativa e, no caso dos acadêmicos, em uma visão fragilizada da função docente (MARTINY, GOMES-DA-SILVA, 2011).

Assim como Araújo (2007), observa-se que os valores da função docente são construídos a partir da projeção de sentimentos positivos ou negativos, lançados sobre pessoas e objetos ao longo da carreira. Esses sentimentos interferem na formação inicial, à medida que lançam um descrédito sobre a verdadeira função docente na educação formal. Desse modo, desmotiva o agir pedagógico consciente e eficiente na Educação Básica.

Com a intenção de intensificar a discussão sobre o saber pedagógico e considerando a postura profissional como um saber importante para a formação inicial, foi questionado aos acadêmicos do grupo focal sobre como ocorre a discussão a esse respeito no curso investigado:



“Algumas matérias discutimos a postura profissional... Tivemos a oportunidade de discutir em várias matérias, várias disciplinas essa questão, mas não é voltada a isso. Alguém levantou uma questão e acaba discutindo durante a aula” (F.9).

“... É algo meio que jogado, assim durante a aula. Ninguém puxa para este tema, mas é uma coisa que a gente sempre estava vivenciando. E também eu penso que muitos profissionais ajudaram a gente enxergar como tem que ser” (F.10).

Essa falas são confirmadas pelos docentes, quando declararam que esse tema é transversal em suas disciplinas, isto é, não há um momento ou disciplina específica para se discutir esse assunto. Então, fica claro que não há um planejamento para que esse conteúdo seja abordado na universidade, então, eles ocorrem nas disciplinas de forma transversal, caracterizando um acontecimento aleatório, no entanto, entende-se que a formação inicial deve primar pela crítica argumentativa e problematizadora, a respeito da postura profissional. Esta deve estar fundada em um agir consciente, levando o acadêmico a valorizar e reconhecer a Educação Física na escola, a fim de entender sua função social (SOUZA; PAIXÃO, 2015).

O sociólogo Bauman auxilia-nos nessa reflexão, ao afirmar que vivemos em uma sociedade líquida, na qual os valores éticos e morais são fluidos. Diante desse contexto, as relações pessoais perdem seu valor, logo, tornam-se frágeis e instáveis. E, no caso da formação inicial da Licenciatura em Educação Física, o indivíduo sente-se afastado das suas reais funções educativas (BAUMAN, 1999).

Esse distanciamento ou aproximação da função educativa na formação inicial se apresentou nas metodologias vivenciadas na universidade, às vezes, criando barreiras e, em outras, aproximando o ensino aprendizagem:

“Eu acho que tiveram bastante experiências metodológicas, mas eu acho que faltou bastante. Porque, alguns professores, às vezes por causa do nível que o professor tinha, às vezes ele não sabia passar para os alunos aquilo que ele sabia. Às vezes os professores eram muito cultos, muito inteligente a ponto de saber, mas não de passar para a gente aquilo que ele sabia” (F.1).

“Como se diz, foi válido. Mas, alguns professores, a forma que eles trabalharam conosco, é como se diz, o exemplo já ficou, a metodologia que ele usou já vai ser a metodologia. É uma coisa que fica na roda de conversa e é a melhor coisa: é você fazer uma roda de conversa para finalizar uma aula. Você consegue refletir, fazer aquele momento de reflexão com os alunos, ou até mesmo o jeito que o Professor ... está fazendo agora, usando os próprios alunos para interagir melhor com as aulas. Então, eu acredito assim, a metodologia de certos professores que eles estão usando, nós pegamos como exemplo” (F.2).

“É mais o modelo que influencia do que às vezes a própria metodologia. Eu acho que nós temos que tentar fazer diferente, fazer uma educação física sair do tradicional, principalmente na licenciatura, na escola” (F.3).

“... Eu também procurei observar os professores, o jeito que eles passavam as aulas deles, como eles demonstravam, como eles aplicavam a metodologia deles. Me identifiquei com algumas e algumas eu apliquei, já em uma evidência para mim como docente” (F.5).

As declarações do grupo focal estão em sintonia com as respostas dos acadêmicos do questionário, os quais responderam em sua maioria que, muitas vezes, vivenciaram métodos de ensino diversificados, assim como os docentes, que afirmam variar sempre a metodologia de ensino, buscando uma aproximação com o ensino e com o aprendizado dos acadêmicos. Entende-se que os métodos não se apresentam mais importantes que os conteúdos na relação ensino-aprendizagem, no entanto, ao utilizar metodologias variadas, o docente aproxima-se das necessidades de aprendizagens do alunos (NEIRA, 2011).

Salienta-se que não basta apenas utilizar estratégias didáticas diferentes, elas precisam ser refletidas com os alunos, para que eles saibam adaptá-las e organizá-las em suas futuras atuações docentes. Pelos relatos, observa-se que os docentes do curso tiveram a preocupação em realizar algumas variações didáticas, contudo, sem a devida reflexão que elas exigiam. Os alunos declararam que até perceberam essas variações e que tiveram como exemplo, mas nenhum salientou o momento reflexivo que deveria ter havido sobre isso. Com base no exposto anteriormente, formar um professor exige que se reflita sobre todos os aspectos envolvidos na questão didática, preparando-o para o futuro uso e adaptação das experiências.

É fato que a formação inicial é permeada por aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais. Assim, a apropriação equalizada dessas dimensões transforma-se na capacidade de atuação na escola (DUDECK; MOREIRA; MELO, 2017).

O confronto entre o ‘saber da identidade’ que os acadêmicos trazem antes da formação inicial, com o ‘saber científico’, que eles adquirem na universidade, traduz-se no ‘saber da experiência’, que se materializa nos momentos do ESO. No entanto, observou-se certa fragilidade do saber da experiência dos acadêmicos, pelo distanciamento que apresentam em relação à Educação Básica, pela pouca participação em outras atividades fora do ESO que os aproximem do campo escolar. A pouca participação na vida da escola, portanto, faz com

que os acadêmicos percam a oportunidade de agregar outros conhecimentos e experiências a sua formação inicial.

#### **6.5.4. Prospectando ações para superação do quadro atual**

As fragilidades encontradas no currículo e, em parte, apontadas neste estudo, necessitam ser solucionadas, em especial, à luz da Resolução CNE/CES 06/2018, observando-se, portanto, as seguintes premissas: (a) a unificação da Educação Física Licenciatura e Bacharelado, com entrada única e saída separada para os graduandos; (b) a Educação Física deve ser considerada uma área de conhecimento e de intervenção profissional, cujo objeto de estudo é a cultura do movimento corporal, aplicada à motricidade ou movimento humano; (c) busca pela autonomia do graduando, com a utilização de formas variadas de aprendizado, objetivando-se o seu contínuo aperfeiçoamento.

Os docentes da IES, por outro lado, devem assumir participação ativa no processo formativo, com enfoque: a) na reformulação curricular apresentada para o momento atual; b) formulação de sugestões e aplicação de ações interdisciplinares na IES e nos campos de intervenção da formação em Educação Física; c) aproximação com os acadêmicos do curso; d) oferta de projetos de pesquisa, ensino e extensão; e) participação direta e pessoal nos estágios; f) troca de experiências com os colaboradores externos (docentes da escolas/egressos); e, g) inclusão dos colaboradores externos em atividades da IES, com a finalidade de levantamento dos problemas relacionados à prática escolar, compartilhamento de informações e busca conjunta de soluções.

Em síntese, ao participar ativamente das experiências na Educação Básica, tanto os docentes da IES, quanto os acadêmicos e os colaboradores externos, poderão envolver-se em uma rede colaborativa em busca do aprimoramento da qualidade da educação. E mais: com a efetivação dessas ações, os acadêmicos ampliarão as oportunidades de vivenciar as escolas da Educação Básica, em uma imersão no seu futuro campo de atuação, reforçando assim: a) os saberes profissionais; b) saberes pedagógicos; c) saberes curriculares; d) saberes disciplinares; e) saberes da experiência.

Entende-se que as atividades referidas acima deverão ser descentralizadas, com a sua implementação no maior número possível de municípios atendidos pela IES, observando-se, inclusive, o local de domicílio dos docentes, com o objetivo de reduzir os deslocamentos,

utilizando-se, desse modo, do critério de “proximidade”. Com isso, acredita-se, haverá uma facilitação da ampliação geográfica das atividades dos componentes das práticas pedagógicas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

---

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.” Guimarães Rosa.

De acordo com o estudo realizado, observou-se, pela produção teórica da área, que os cursos de Licenciatura em Educação Física apresentam fragilidades na relação entre a formação inicial e a intervenção profissional na Educação Básica, as quais decorrem: (a) do distanciamento entre as IES e as escolas básicas; (b) da organização dos PPs estar atrelada à centralidade de conhecimentos dos docentes; e (c) da prática estar distanciada do ensino em sala de aula, sem que entre eles se estabeleça a necessária interligação.

Especificamente quanto à IES pesquisada, foi possível verificar que o seu PP atende permanentemente aos aspectos legais, com o cumprimento mínimo das horas instituídas para o curso, assim como a organização dos componentes curriculares, respeitando a divisão entre os conhecimentos específicos e gerais para a Licenciatura em Educação Física. Ressalva-se, entretanto, que nem sempre o prometido e registrado nos documentos se efetiva na prática cotidiana.

De fato, observou-se, por exemplo, que existem projetos de ensino, pesquisa e extensão, mas eles estão no campo do bacharelado, não apresentando relação com a escola. Nesse sentido, a articulação pedagógica que se pretende atingir na formação inicial apresenta-se efêmera, uma vez que fica restrita aos componentes curriculares, ao ESOs, às AACCs e às PCCs.

No que tange aos ESOs, entretanto, verificou-se que a ligação com a escola está debilitada, na medida em que esse componente curricular só se estabelece pela obrigatoriedade documental, não havendo um envolvimento por parte do corpo docente da IES com esse momento da formação inicial, deixando a cargo dos acadêmicos o estabelecimento das relações entre os conhecimentos estudados na universidade e aqueles necessários para a atuação na Educação Básica.

As AACCs, por outro lado, efetivam-se pela obrigatoriedade no cumprimento de 200 horas durante o curso. No entanto, pela análise dos instrumentos estabelecidos para essa pesquisa, foi possível verificar que os acadêmicos apresentam algumas dificuldades nesse aspecto, a saber: (a) diferenciar quais atividades são pertinentes para a licenciatura e

bacharelado; (b) identificar quais atividades são válidas para o ensino, pesquisa e extensão; e (c) a pouca oferta de atividades para o cumprimento dessas horas.

Em relação às PPCs, suas 400 horas estão distribuídas nos componentes curriculares sob a responsabilidade de cada um dos docentes que relataram a utilização dessa carga horária como integrante das suas disciplinas, sem fazer referência ao estabelecimento de relação com a Educação Básica nos componentes por eles ministrados. Percebe-se, então, que a efetivação pedagógica do conhecimento fica relegada ao cumprimento burocrático das horas estabelecidas no PP, sem uma vinculação do preparo com a ação docente e a identidade profissional que se espera. Essa circunstância evidencia que o currículo oculto da formação inicial, muitas vezes, inviabiliza o saber pedagógico, o pertencimento e a construção da identidade do sujeito para o campo da escola, preparando esse acadêmico burocraticamente e não pedagogicamente com a realidade e exigências escolares.

Ao fazer a análise junto ao corpo docente, de modo a verificar quais ações são desenvolvidas, buscando traçar uma aproximação entre teoria e prática, observou-se que os professores da IES procuram simular como deve ser a docência na escola, valendo-se dos conhecimentos específicos de cada componente curricular ministrado. Para tanto, os docentes utilizam metodologias variadas e transposição de conhecimentos, dando exemplos de situações hipotéticas que podem (ou não) ocorrer no ambiente escolar, com o qual, todavia, não se envolvem diretamente.

Verificou-se, ainda, que os docentes compreendem que deve haver aproximação dos conteúdos estudados na IES com o campo de atuação dos acadêmicos, ainda assim, eles não se sentem parte integrante desse processo, na medida em que transferem para os discentes a realização proativa do estabelecimento de contato com a realidade da Educação Básica. Isso se torna um problema, pois a relação do que o docente fala e do que ele realmente faz na formação inicial repercute na atuação do futuro profissional na escola básica.

Esses foram indícios declarativos, observados nas respostas apresentadas nas entrevistas, nos questionários e, também, no grupo focal. No entanto, com a finalização das entrevistas, percebeu-se que os docentes foram instigados a refletir um pouco mais sobre seus papéis e despertados a olhar para o curso de Licenciatura com mais atenção e responsabilidade.

Ao analisar a percepção dos acadêmicos concluintes quanto aos saberes necessários à identidade docente e à aproximação e articulação para intervenção na escola básica, revelou-se que, a partir do ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física, os acadêmicos

começaram a se perceber docentes da escola básica. Essa compreensão foi relatada no questionário e no grupo focal e está diretamente ligada aos estudos teóricos e práticos proporcionados nos diversos componentes curriculares.

Observou-se, também, que os acadêmicos procuraram demonstrar clareza sobre a sua função e identidade docente, embora tenham se mostrado confusos e divergentes nas respostas aos questionamentos realizados nos instrumentos. No entanto, o sentimento de aproximação com a escola foi fortemente percebido durante os ESOs, quando os estudantes se identificaram como partes integrantes ativas do processo de ensino/aprendizado na Escola Básica.

Ademais, constatou-se que o elo entre a formação inicial e a intervenção na Educação Básica apresenta fragilidades de aproximação, firmadas na falta de envolvimento entre os agentes participantes. Nesse sentido, é preciso repensar a organização da matriz curricular da IES investigada, para que haja um diálogo pedagógico entre o corpo docente das escolas e da IES, em um movimento estruturado de reformulação de todo o processo de formação inicial.

Mesmo a IES estando atenta às orientações nacionais para a formação de professores, entende-se que as ações pensadas para o curso investigado se mostram frágeis e distantes da Educação Básica. Foi possível concluir, nesse contexto, que o curso de formação inicial em Educação Física Licenciatura não possibilita uma interlocução das práticas dos conhecimentos ofertados com a realidade da Educação Básica.

Compreende-se, portanto, que o currículo precisa ser planejado e estruturado, de acordo com as necessidades reais e com o entendimento das características desses acadêmicos. Não basta só a sua implementação, é preciso que todos os sujeitos que dele participam tenham um contato direto com o material elaborado, então, o que vai definir a eficiência do PP é a motivação do docente quanto à objetivação do currículo, no caso da formação inicial. Esse é um caminho a ser traçado intencionando a aproximação entre a universidade e a intervenção docente na Escola Básica.

Por fim, ressalta-se que o presente estudo investigou e identificou as fragilidades do PP de uma instituição específica, no período abrangido na análise realizada. Não se pode afirmar, todavia, que a mesma situação se faça presente em outras instituições de ensino, conquanto seja recomendável a condução de pesquisas localizadas para averiguar a necessidade ou não de adequações.

Nessa conjuntura, confirma-se a tese de que, embora os documentos pedagógicos do curso demonstrem certa interlocução entre a Universidade e a Escola, o processo de formação inicial do curso de Licenciatura pesquisado não se aproxima suficientemente a ponto de atender às exigências da realidade da Educação Básica.

Em razão disso, sugere-se a reestruturação do PP, no sentido de desenvolver e ampliar o envolvimento com a Educação Básica, desde o início do curso, com a efetiva atuação docente direcionada à correção das incoerências e divergências apontadas na pesquisa. Busca-se, enfim, alcançar uma maior aproximação da IES com a Educação Básica, imprescindível para o completo e adequado desenvolvimento acadêmico.



# REFERÊNCIAS

---



---

ALARCÃO, Isabel. Prefácio In MACIEL, Lisete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre org. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

ALVES, Alda Judhit. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.77, p. 53-61, 1991.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Campinas, v.10, n.10, p. 141-149, 2007.

ANTUNES, Alfredo Cesar. **A dimensão prática na preparação profissional em educação física: concepção e organização acadêmica**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, 2012.

ARANTES DA COSTA, Luciane Cristina; PASSOS Patrícia Carolina Borsato; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Educação Física e esportes: motivando para a prática cotidiana escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 935- 948, 2017.

ARAUJO, Letícia; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática: Cultura e Comportamento**, São Paulo, v. 4, p. 1-17, 2014.

ARAUJO, Rafaelle Andressa dos Santos; LEITINHO, Meirecele Calíope. Reflexões sobre a prática como componente curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p.89-103, 2014.

ARAUJO, Ulisses F.. Educação e valores. **Encontro temático regionalizado**. Summus, São Paulo, 2007.

ASSIS, Amanda Dória; PONTES, Maicon Felipe Pereira. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a atuação docente. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 113-123, 2015.

ASSIS, Renata Machado; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.1, n.3, p.36-50, 2011.

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Abordagens interdisciplinares nos estágios curriculares na formação de professores. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 378-400, 2013.

AZEVEDO, Ângela C.B.; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

AZEVEDO, Ângela C.B.; BOURGUIGNON, Priscila. Pressupostos teóricos de emancipação humana para projetos de cursos de educação física. In AZEVEDO, Ângela C.B.; MALINA, André org. **Formação profissional e formação humana na educação física: apontamentos críticos**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Ministério da Educação**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://WWW.basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 de março de 2019.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, vol. 14, n. 3, p. 185-207, 2008.

BARROS, Irene; GOMES, Patrícia; PEREIRA, Ana Luisa; BATISTA, Paula. Experiências prévias na (re) configuração da identidade profissional: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. **Ágora para La EF Yel deporte**. Portugal, n.14, p. 303-319, 2012.

BATISTA P. M. F.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S. A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In IN: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.). **Construção da identidade profissional em EF: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, v.2, p. 81-111, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel, 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, 2008.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel. Educação Física, professores e estudante: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhes são constitutivos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.14, n.2, p. 1-11, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-16, 1996.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Liz Roberto. Educação Física Escolar: uma diretriz de proposta pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n.1, p. 73-81, 2002.

BETTI, Mauro. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n. 3, p. 183-197, 2005.

BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital**. Año 10, n. 91 | Buenos Aires, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Mauro\\_Betti/publication/28099432](https://www.researchgate.net/profile/Mauro_Betti/publication/28099432)>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 347-359, 2016.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação inicial para docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 27, n. 2702, p. 1-13, 2016.

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física**: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola. Tese (Doutorado) Programa associado em Educação Física UEL/UEM, Maringá, 2017.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 455-470, 2018.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**. Porto Alegre. Vol. 8, n. 1, p. 31-39, 2002.

BOTH, Jorge; BORGATTO, Adriano Ferreti; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; SONOO, Christi Noriko; LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; NAHAS, Markus Vinícius. Validação da escala "perfil do estilo de vida individual". **Revista de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 5-14, 2008.

BOURDIEU, P. **O Campo Científico**. In: Ortiz, Renato (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39, São Paulo, Editora Ática, 1983.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano xix, n. 48, p. 69-89, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 9**, de 6 de outubro de 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, DF, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 07, de 31 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer n. 009**, de 8 de maio de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer 274/2011**. Brasília, DF, 2011.

BRITO, Márcia Regina F. de; O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Revista Avaliação**, Campinas, v.13, n. 3, p. 841-850, 2008.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 523-538, 2016.

CHIZZOTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

CHIZZOTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v.12, n. 3, p. 25-36, 2012.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução CONFED 307/2015**. Rio de Janeiro, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, M. P.; MACHADO, F. A.; NARDES, L. K. Educação Física: os motivos dessa escolha profissional. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-29, 2005.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In MACIEL, Lisete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre org. **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

DIAS, Leon; AZEVEDO, Ângela C.B.; MALINA, André. Formação profissional e formação humana. In AZEVEDO, Ângela C.B.; MALINA, André org. **Formação profissional e formação humana na educação física: apontamentos críticos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203–218, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 1997.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.42, n. 146, p. 351-367, 2012.

DUDECK, T. S.; MOREIRA, E. C.; DE MELO, J. P. Reflexões sobre o lugar da escola na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 234-250, 2017.

DUTRA, Juliana Alves Pires. Formação de professores no Brasil. **Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia**. Mato Grosso, v.3 p. 274-304, 2015.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Hamburg Gráfica Editora, 1997.

EUZÉBIO, Carlos Augusto; ORTIGARA, Vidalcir. Na teoria a prática é outra? Análise do conhecimento esporte nos cursos de formação inicial de professores de educação física no sul catarinense **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 653-669, 2011.

FARIAS, Gelcemar Oliveira, et all; Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n. 3, p.310-319, 2008.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. GONZÁLEZ, Fernando Jaime. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 27-37, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; DA SILVA, Marlon André. Ensaio do “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Canoas, v. 33, n. 1, p. 119-133, 2011.

FIGUEIREDO, Z. C. C.. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2004.

FIGUEIREDO, Z. C. C.. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, 153, p. 153-171, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed., Porto Alegre. Editora Artmed, 2009.

FLORES, Patric Paludett. **O processo de identificação docente durante o estágio curricular supervisionado**: em jogo no campo da Educação Física. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação associado em Educação Física UEL/UEM, Maringá, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 27ª ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora Grubhas, 2003.

GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo da identidade de professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: **Série Pesquisa em Educação**. Líber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v.1, n.2, p. 161-171, 2016.

GONÇALVES, Albertino. **Métodos e técnicas de investigação social I**. Programa, Conteúdo e métodos de ensino teórico prático. Portugal: Instituto de ciências sociais, 2004.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, p.10-21, 2010.

KRUG, Hugo Norberto; IVO, Andressa Aita; CONCEIÇÃO, Vitor Julieme Santos da; ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Rodrigo de Rosso. Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de estágio curricular supervisionado. **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação Física**. Araraquara, v.8, n.1, p.252-274, 2013.

HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1996.

HENRIQUE, José; JANUÁRIO, Carlos. Educação Física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções e habilidade. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 1, p.37- 48, 2005.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zulke. **Formação de professores e trabalho educativo na educação física**. Ijuí: Unijuí, 2017.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. “Pensar e agir” como princípio didático fundamental e básico para um processo de aprendizagem escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria v.36, n.2, p.2-10, 2018.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **A construção de um questionário**. Lisboa: Dinâmica, 1998.

HOSS, Marcelo; CATEN, Carla Schwengber ten. Processo de validação interna de um questionário em uma Survey Research. **Produto & Produção**, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 104-119, 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

HUNGER, Dagmar; PEREIRA Juliana Martins; BORGES, Camila; ROSSI, Fernanda. Conhecimento para formação e intervenção em Educação Física: os desafios da docência universitária. *In* NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.). **Construção da identidade profissional em EF: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, v.2, p. 273-295, 2012.

IAPARDES Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico Social. **Caderno Estatístico**. Município de Jacarezinho. Outubro, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Ética e Educação Física escolar: reflexões e possibilidades. **EFDesportes**. Buenos Aires, n.156, p. 34- 40, 2011.

LANDIS, J.R.; KOCH, G.G. **The Measuremnt of Observer Agreement for Categorical Data**. Biometrics. 1977.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na idade média**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2013.

LE MOS, L. M. CAMARGO, Luiz Fernando Veronez; MORSCHBACHER, Márcia; BOTH, Vilmar José. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 27-49, 2012.

- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239- 277, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo. 13<sup>a</sup> ed., São Paulo: Editora Cortez, 2111.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2015.
- LIMA, Daniela Souza. O currículo e suas implicações para a construção da cidadania. **Periódico científico Projeções e Docência**. Brasília, v. 6, n. 2, p. 18-28, 2015.
- LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores - passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Editora Cortez, p. 15-34, 2004.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Editora EPU, 2015.
- LUGUETTI, C.; DUBAS, J. P.; MARTINS, T.; MADUREIRA, F.; CAMPI, C. Perspectivas dos futuros profissionais da Faculdade de Educação Física de Santos-SP: novas tendências. **Conexões**, v. 3, n. 1, p. 58-71, 2005.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716- 735, 2012.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, 2014.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 67- 74, 2012.
- MACHADO, Lúcia Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação profissional e tecnológica**. Brasília, v.1, n.1, p. 8-22, 2008.
- MADELA, Angelica; DAL-CIN, Jamile; REZENDE, Sara Both; REZER, Ricardo. Formação de professores e hermenêutica: reflexões para o campo da Educação Física...**Pensar a prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p.257-267, 2017.
- MAFFEI, Willer Soares. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43,p. 229-244, 2014.
- MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.3, p. 497-511, 2011.



MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, 2011.

MARCON, Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.21, n.1, p.11-25, 2007.

MOREIRA, José Marques; FERREIRA, António Gomes. A identidade profissional dos professores de Educação Física em Portugal. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, p.2-21, 2011.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. 5ª ed., Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

MARTINS, Ana Beatriz Rizzotti; SANTOS FREIRE, Elisabete dos. O envolvimento dos alunos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 16, n. 3, p. 760-775, 2013.

MATOS, Juliana Martins Cassani; SANTOS, Wagner dos; MELLO, André da Silva; SCNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarildo. Conteúdo de ensino da Educação Física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Rev. Educ. Fís /UEM**, Maringá v. 26, n. 2, p. 181-199, 2015.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecilia. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triangulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 04-13, 2015.

MAYAN, M. J. **Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento** para estúdiante y profesionales. Izatapalapa, México. Universidad Autónoma Metropolitana, 2001. Disponível em: <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf> >. Acesso em: 21 de julho de 2019.

MELO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **Perspectiva**, São Paulo, vol.14, n. 1, p. 98-110, 2000.

ME. Ministério da Educação. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/71951> >. Acesso em: 18 de março de 2019.

ME. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior> >. Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

MENDES, Cláudio Lúcio. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 39-48, 2006.

MENDES, Cláudio Lúcio; RODRIGUES, Luana de Cássia Martins. Questões em torno da formação inicial de professores. **Educação em Foco**. Belo Horizonte. V. 17, n. 24, p. 3-42, 2014.

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Docência integrada na Educação Básica e formação em contexto. In: Investigar, Avaliar, Descentralizar. Actas do X Congresso da SPCE, 10, 2009, Bragança. **Comunicação Pluralidade do Conhecimento e Educação**. Bragança: SPCE, 2009. CDROM.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14<sup>a</sup> ed., Hucitec. São Paulo, 2014.

MIRANDA, Marília Faria de. **Num quintal da Globalização: Reflexos do processo de "Ocidentalização do Mundo" na educação brasileira de ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP. Marília, 2000.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzbrug; SILAVA, Lisandra Oliveira. O processo de identificação docente e a formação em Educação Física para o trabalho do docente no contexto da escola. In **Construção da identidade profissional em EF: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

MOREIRA, J. A. M.; FERREIRA, A. G. A identidade socioprofissional dos professores de Educação Física em Portugal. **Revista E-curriculum**, v. 7, n. 2, s/p., 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro Editora, 2010.

MPED. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, 2006.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v.13, n.1, p. 5-21, 1999.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. 2: 207-217, 2007.

NEIRA, M. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Rev. brs. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n. 6, p.23-27, 2011.

NEIRA, M. G. Análise da proposta de estágio na licenciatura em educação física da universidade de São Paulo. **Rev. Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 325-348, 2013.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de Educação Física e a síndrome do Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Educación Física y Deporte**, v. 33, p. 51-71, 2014.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-304, 2015.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Int. de Form. De Professores**. Itapetininga, v.2, n.2, p. 189-211, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. **Revista Educación y Humanismo**, Venezuela, v. 20, n.34, p. 96-115, 2018.

NEIRA, M. Base nacional comum curricular e as perspectivas da formação de professores de Educação Física. In: 9 Congresso Norte paranaense de Educação Física Escolar- CONPEF; 4 Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física. **Anais**, Londrina: UEL, 2019.

NISTA- PICCOLO, Vilma; OLIVEIRA, Alessandra Monteiro; SOBREIRA, Vিকেle. Formação e a atuação do professor de educação física escolar: um estudo no estado de São Paulo. **Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 211-225, 2016

NISTA- PICCOLO, Vilma; SIMÕES, Regina Maria Rovigati; OLIVEIRA, Alessandra Andrea Monteiro de. Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo. Série-Estudos **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 40, p. 271-286, 2015.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e sociedade**, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 4<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

NUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**. São Paulo, v. 10, n. 10, p. 141- 149, 2007.

NUNES, Alfredo Cesar. **A dimensão prática na preparação profissional em educação física**: concepção e organização acadêmica. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Campinas, 2012.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – Elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], p. 1-18, 2006.

NUNES, Mário Luiz Ferreira; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de licenciatura em Educação Física e a fabricação do sujeito-cliente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018.

NUNES Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**. v. 8, n. 2, p.55-77, 2008.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física da UEM**. Maringá, v.8, n1, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de; BOARETTO, Juliana Dias; PAIVA, Héres Faria Ferreira Becker; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa. O professor de educação Física e os conhecimentos para a intervenção no contexto escolar. In **Atuação profissional em Educação Física: conceitos e procedimentos**. CRV, Curitiba, 2018.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. A experiência de uma professora escolar como possibilidade de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: trajetória formativa e boas práticas educativas. **Educ. fis. deporte**, v. 33, n. 2, p. 343-379, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. Educação para a saúde na educação física escolar: uma questão pedagógica! **Cadernos de Formação RBCE**, p. 68-79, 2014.

ONOFRE, Marcos Teixeira de Abreu Soares. Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. **Comunicação apresentada no 9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa**, São Luís do Maranhão, 2002.

PACHECO, José Augusto. Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, v.17, p.75-90, 2011.

PALMA, Ângela P. T. V.; OLIVEIRA, Amauri Ap. B. de; PALMA, José A. V.. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. Eduel. 2 ed. Londrina, 2010.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na Educação**. 5<sup>a</sup> ed. 4<sup>a</sup> reimpressão. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso em uma pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 179-195, 2001.

PINHEIRO, Ellen Grace. Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: dinâmicas de um movimento em Construção. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação associado em Educação Física UEL/UEM, Maringá, 2018.

RABELO, Amanda. Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Rev. Educação e realidade**. V.35, n.2, p. 279-298, 2010.

RAGGIO, Luiz R. Associação estatística em epidemiologia. In: Medronho RA (org); Epidemiologia. Rio de Janeiro: Atheneu; 2004.

RAMOS, Valmor et all. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Rev. Educ. Fís/UEM**, Maringá, v.25, n.2, p.231-244, 2014.

REZER, Ricardo. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n 28, p. 38-62, 2007.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.3, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação inicial de professores: implicações com a educação básica. **X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE**, Curitiba, 2011.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. Rotinas, estratégia e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista de Educação Física e esportes**. São Paulo, v.23, n. 3, p. 447-457, 2013.

SANTOS, Carolina; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Espaços para a reconstrução das identidades acadêmicas e da universidade. In: **Identidades profissionais de professores: construções em curso**. Org. GIOVANNI, Luciana Maria. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Paulo, ano 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

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

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355–1.379, 2010.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.9, n.1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p 629-650, 2015.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de educação Movimento**. Rio de Janeiro, ano 3, n 4, p. 54- 84, 2016.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SCHEID, Neuza Maria John; SOARES, Briseidy, Marchesan; FLORES, Maria Lorete Thomas. Universidade e escola básica: uma importante parceria para aprimoramento da educação científica. **R.B. E.C.T.**, v 2, n2, p. 64- 76, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-361, 2005.

SILVA, Francisco Celso Lima; FARIAS, Gelcemar Oliveira; PINTO, Marilia Garcia; SALLES, William Neves. Organização didático-metodológica de aulas de educação física no ensino fundamental: Estudo de caso. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 231-241 2015.

SILVA JUNIOR, Ari. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação associado em Educação Física UEL/UEM, Maringá, 2017.

SILVA JUNIOR, Ari; BOTH, Jorge; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de educação física. **Revista J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 29, p. 1-13, 2018.

SILVA JUNIOR, Ari; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 77-92, 2018.

SILVA, Katia augusta Curado Pinheiro da. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistência. **Rev. Momento**, v.28, n.2, p.160-178, 2019.

SILVA, Luis Etevaldo. O sentido e significado sociológico de emancipação. **Revista e-Currículo**, São Paulo, n. 11, v. 3, p. 751- 766, 2013.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-95, 2012.

SILVA, Osni Oliveira Norberto da; SOUZA, Cláudio Lucena. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **Revista digital efdeportes**. com, Buenos Aires, ano 14, n 141, sp, 2010.

SILVANO, Sirleia; ORTIGARA, Vidalcir. Currículo de formação ampliada e teoria da atividade de ensino na Educação Física escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 464-481, 2016.

SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Lutas na Educação Física escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, n. 178, p. 1-13, 2013.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOUZA, Jaqueline Aparecida de; PAIXÃO, Jairo Antônio. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 399-415, 2015.

SOUZA NETO, Samuel; ALEGRE, Atilio De Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

SOUZA NETO, Samuel; PINTO DA SILVA, Vandeí. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, 2014.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.1, p.311-324, 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13 p. 6-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Campus Foz do Iguaçu. v 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 2011.

VEDOVATTO, Iza; DIJNANE, Fernanda; de Souza Neto, Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v.21, n.1, p.11-123, 2015.

VELOSO VENTURA, Paulo Roberto. Universidade: espaço privilegiado para a formação de professores de Educação Física. **Revista Linhas Críticas**, Brasília. V.17, n. 32, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor: até quando. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v.1, n.1, p. 29-40, 2007.

WIKIPEDIA 29 NOVEMBRO 2018. **Atribuição**- CompartilhaIgual3.0 não adaptada. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire) >. Acesso em: 16 jan. 2019.

WÜNSCH, Luana Priscila. A formação inicial: saberes necessários. **Passages de Paris Édition Spéciale** Édition Spéciale, p. 205-222, 2009.

YOSHIDA, Soraia. Conhecimento, prática e engajamento: entenda a matriz de competências do professor na Base. **Nova escola**. Dezembro de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteúdo14591>>. Acesso em: 18 março de 2019.

ZIBETTI, Marli Lúcia; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2007.



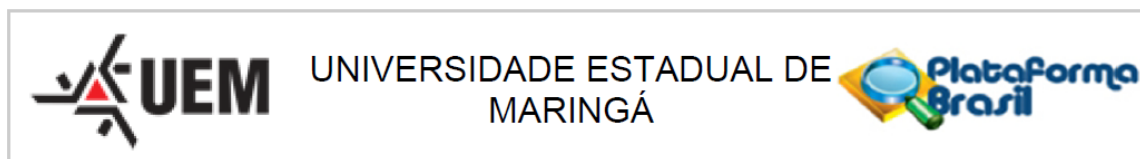
# **ANEXO**



I Parecer COPEP

## Anexo I

Parecer do comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos.



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS APROXIMAÇÕES COM AS DEMANDAS DO COTIDIANO ESCOLAR

**Pesquisador:** Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 91220618.2.0000.0104

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Maringá

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.759.776

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar como a formação inicial em Licenciatura em Educação Física se adequou às propostas legislativas

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Serão utilizados documentos oficiais com objetivo de descrever os processos organizacionais, o nível de atendimento de entidades bem como planos de ensino dos professores. Será aplicada entrevista semi estruturada aos egressos do ano 2013 a 2016 e aplicação de questionário aos acadêmicos do terceiro e quarto ano do curso de licenciatura em educação Física.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

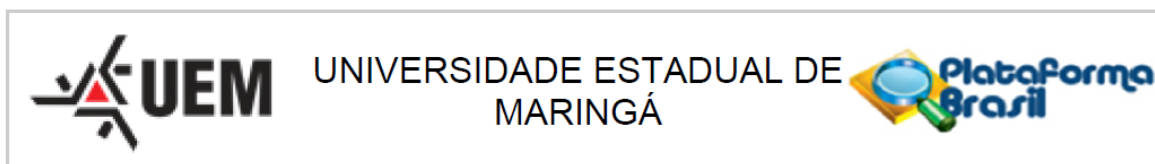
**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 2.759.776

garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1140444.pdf	05/06/2018 13:46:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	05/06/2018 13:45:17	Mauro Aparecido Bassoli de Oliveira	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	05/06/2018 13:44:02	Mauro Aparecido Bassoli de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	05/06/2018 13:43:34	Mauro Aparecido Bassoli de Oliveira	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/06/2018 13:39:23	Mauro Aparecido Bassoli de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/05/2018 14:20:36	Mauro Aparecido Bassoli de Oliveira	Aceito
Outros	Autorizacao_Nucleo.pdf	24/05/2018 18:25:05	Mauro Aparecido Bassoli de Oliveira	Aceito
Outros	Autorizacao_Prefeitura.pdf	24/05/2018 18:24:16	Mauro Aparecido Bassoli de Oliveira	Aceito
Outros	Autorizacao_UENP.pdf	24/05/2018 18:23:27	Mauro Aparecido Bassoli de Oliveira	Aceito
Outros	Autorizacao_Colegiado.pdf	24/05/2018 18:22:45	Mauro Aparecido Bassoli de Oliveira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.759.776

MARINGÁ, 06 de Julho de 2018

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br

# APÊNDICES

---

---

I Mapa Conceitual

II Triangulação dos Instrumentos Propostos

II Validação de Clareza, Pertinência e Relevância.

IV Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Docentes

V Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Questionário dos Acadêmicos

VI Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Grupo Focal/Acadêmicos

### Apêndice I. Mapa conceitual

Estruturação curricular das cinco Universidades Públicas Estaduais do Paraná, com relação as Unidade de Conhecimento Formação<sup>30</sup>

Universidade/ Matriz curricular	1	2	3	4	5
Total disciplinas Formação Ampliada	18	12	12	10	11
Total carga horária Formação Ampliada	720	897	731	714	720
Total disciplinas Formação Específica	30	21	23	24	26
Total carga horária Formação Específica	1545	1581 + 68 optativa	1275 + 408 optativas	1802 + 136 optativas	1530
Total carga horária ECS	400	440	408	408	400
Total carga horária PCC	400	400	408	400	400
Total carga horária AC	200	200	200	200	200
<b>**Carga horária total de cada Universidade</b>	3265	3586	3430	3660	3250

\* A carga horária total do Estágio Curricular Supervisionado e disciplinas optativas integram a formação específica. Lembrando que a oferta de disciplinas optativas não consta como obrigatoriedade nas DCNs.

\* O Art. 13. § 5º da Resolução 02/2015 orienta que o tempo dedicado às dimensões pedagógicas (constante na unidade de formação específica) não será inferior à quinta parte da carga horária total do curso. Motivo esse que nos fez separar a carga horária reservada para os Estágios Curriculares Supervisionados (ESC); Práticas como Componente Curricular (ACC) e Atividades Complementares (AC) em cada uma das Universidades, para uma melhor visualização.

\*\*A carga horária total dos cursos contém: a carga horária das Unidades de Conteúdo Formação Ampliada; Unidades de Conteúdo Formação Específica; Estágio Curricular Supervisionado (ECS); Práticas como Componente Curricular (PCC) e Atividades Complementares (AC).

<sup>30</sup> A carga horária das Unidades de Conhecimentos de Formação Específica e Ampliada em todas as Universidades estão calculada em hora aula, segundo o documento das Instituições.

## Apêndice II

## Triangulação dos instrumentos propostos

Matriz associativa entre as questões da entrevista semiestruturada para os Docentes da IES, Egressos e questionário para os acadêmicos.

DIMENSÃO IDENTIDADE PROFISSIONAL		
Docentes da IES	Egressos	Acadêmicos do Curso
Qual a sua ligação com o esporte, antes de lecionar no curso de Licenciatura em Educação Física?	Qual a sua ligação com o esporte antes de ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física?	Qual a sua ligação com o esporte antes de ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física?
O que o levou a ministrar aulas no curso de Licenciatura em Educação Física?	O que o levou a ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física?	O que te levou a ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física?
Ministrar aulas no curso de Licenciatura em Educação Física alterou de alguma forma, a sua ideia sobre o curso? De que forma?	Ter cursado Licenciatura em Educação Física alterou a sua ideia sobre o curso? De que forma?	Cursar Licenciatura em Educação Física alterou a sua ideia sobre a Educação Física?
Você se sente parte integrante do curso de Licenciatura em Educação Física aqui da IES? Por quê?	Você se sente parte integrante do corpo docente e administrativo da escola em que atua? Por quê?	Você se sente (sentiu) parte integrante do corpo docente da escola em que realiza (realizou) seu estágio?
Como você discute, enfatiza, ensina a importância das aulas de Educação Física na Educação Básica em suas disciplinas?	As disciplinas do curso de Licenciatura discutiram, enfatizaram, ensinaram a importância das aulas de Educação Física na Educação Básica? De que forma?	As disciplinas do curso de Licenciatura discutem, enfatizam, ensinam a importância das aulas de Educação Física na Educação Básica?
Você considera que o contato com a realidade da Educação Básica, proporcionado pelos estágios supervisionados, atividades de ensino, pesquisa, extensão, PCC, ACC contribuem na concepção de ser professor dos acadêmicos? De que forma?	O contato com a realidade da Educação Básica, proporcionado pelos estágios supervisionados, atividades de ensino, pesquisa, extensão, PCC, ACC contribuiu na sua concepção de ser professor? De que forma?	O contato com a realidade da Educação Básica, proporcionado pelos estágios supervisionados, atividades de ensino, pesquisa, extensão, PCC, ACC contribuiu na sua concepção de ser professor?

**Identidade Profissional:** ligada ao reconhecimento da função docente, às experiências vividas antes e durante a formação inicial.

DIMENSAO APROXIMAÇÃO/ARTICULAÇÃO		
Docentes da IES	Egressos	Acadêmicos do Curso
Em sua(s) disciplina(s) no curso, você oportuniza aos acadêmicos momentos para compartilhar, refletir e planejar as ações da prática pedagógica vividas por eles na Educação Básica? Como são esses momentos?	Nas disciplinas da sua formação em Educação Física, foram oportunizados momentos para você compartilhar, refletir e planejar as ações da prática pedagógica para atuação na Educação Básica? Como foram esses momentos?	As disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física oportunizam momentos para você compartilhar, refletir e planejar as ações pedagógicas, para a atuação na Educação Básica?
De que forma os conhecimentos teóricos/práticos da(s) sua(s) disciplina(s) estabelecem relação de aproximação com a realidade da Educação Básica? Quais são esses momentos?	Os conhecimentos teóricos/práticos proporcionados pelas disciplinas do seu Curso de Licenciatura em Educação Física estabeleceram relação com a realidade da Educação Básica? Quais foram esses momentos?	Os conhecimentos teóricos/práticos proporcionados pelas disciplinas no Curso de Licenciatura em Educação Física estabelecem relação de aproximação com a realidade da Educação Básica?
Como você estabelece aproximação profissional com a comunidade escolar: professores, alunos, equipe pedagógica da Educação Básica? E na Universidade?	Como você estabelece aproximação profissional com a comunidade escolar: professores, alunos, equipe pedagógica na escola em que atua? E com os professores da sua formação?	1) No seu estágio você mantém/manteve aproximação profissional com os professores da Educação Básica? 2) Você mantém aproximação profissional com os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física?

**Aproximação/Articulação da formação com a escola:** ligada ao desenvolvimento de ações realizadas pelos professores da IES, com intuito de estabelecer a aproximação dos conteúdos trabalhados na instituição com a Escola Básica e o reconhecimento das necessidades da Educação Básica.



DIMENSAO SABER PEDAGOGICO		
Docentes da IES	Egressos	Acadêmicos do Curso
Em sua(s) disciplina(s) no curso, você apresenta situações reflexivas acerca das relações éticas-profissionais, necessárias para a atuação docente na Educação Básica? De que forma?	Na sua formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Física, foi oportunizado a você refletir acerca das relações éticas-profissionais, necessárias à atuação docente na Educação Básica? De que forma?	Nas disciplinas do curso é oportunizado a você refletir acerca das relações éticas-profissionais, necessárias à atuação docente na Educação Básica?
Você oferta projetos de pesquisa, ensino ou extensão? Quantos acadêmicos atende?	Você participou de projetos de pesquisa, ensino ou extensão no Curso de Licenciatura em Educação Física? Quais?	No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de pesquisa, ensino, extensão?
Você oferta/participa de ações interdisciplinares com outros professores do curso, visando à atuação profissional na Educação Básica? Por quê? Quais são elas?	Você vivenciou no Curso de Licenciatura em Educação Física, ações interdisciplinares visando à atuação profissional na Educação Básica? Como elas contribuíram para a sua atuação profissional na Educação Básica?	O Curso de Licenciatura em Educação Física proporciona /proporcionou possibilidade de relação interdisciplinar para a atuação na Educação Básica?
Você elabora um planejamento anual, bimestral e de aula para suas disciplinas? De que forma os alunos participam dessa elaboração?	Na sua prática docente, você elabora um planejamento anual, bimestral e de aula? De que forma seus alunos participam dessa elaboração?	No seu estágio obrigatório do curso, você realiza/realizou planejamento anual, bimestral e de aula nas suas intervenções na Educação Básica?
Em suas disciplinas você diversifica os métodos de ensino utilizados em sua aula? De que forma?	Na sua formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Física, você vivenciou métodos de ensino diversificados nas disciplinas cursadas? Quais?	Nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física você vivencia métodos de ensino diversificados?
Você considera a formação inicial da Licenciatura em Educação Física suficiente para subsidiar a ação docente na Educação Básica? Por quê?	Você considera que a sua formação inicial em Educação Física Licenciatura foi suficiente para subsidiar a sua ação docente na Educação Básica? Por quê?	Você considera a formação inicial em Educação Física Licenciatura suficiente para subsidiar a sua ação docente na Educação Básica?
Você considera que a(s) sua(s) disciplina(s) no curso de Licenciatura em Educação Física, possibilitam o reconhecimento adequado da realidade e necessidades práticas existente na Educação Básica? De que forma?	Você considera que a(s) disciplina(s) do Curso de Licenciatura em Educação Física, possibilitaram o reconhecimento adequado da realidade e necessidades práticas existentes na Educação Básica? De que forma?	As disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física, possibilitam o reconhecimento adequado da realidade e necessidades práticas existentes na Educação Básica?

**Saber Pedagógico:** relacionado à prática pedagógica docente (saber teórico prático de planejamento, avaliação e aplicação), ações interdisciplinares e postura profissional.

### Apêndice III

#### Validação de clareza, pertinência e relevância.

Prezado(a) Professor(a)

Solicitamos a Vossa Senhoria que participe da **validação** de clareza de linguagem, pertinência e relevância dos instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados da pesquisa de doutoramento intitulada: **FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar como **se relaciona** a formação inicial desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior pública do Estado do Paraná com as demandas da prática docente na Educação Física escolar.

Ressaltamos que os instrumentos elaborados para esta pesquisa partiram de uma Matriz associativa entre as questões do: a) **Roteiro de entrevistas semiestruturadas** que serão realizadas com os **Docentes da IES** investigada e com os **Egressos** atuantes na Educação Básica; bem como b) **questionário** para os **acadêmicos do 3º e 4º ano**.

Esclarecemos ainda, que o questionário para os acadêmicos, conta com o formato aberto nas três primeiras questões e fechado para as demais. Estabelece um padrão e determina uma escala para avaliação das respostas (adaptado de Both et al, 2008) em: **sempre, muitas vezes, poucas vezes e nunca**.

Solicitamos que faça a análise de cada uma das questões que compõem os instrumentos, para determinar o quanto elas estão adequadas com a proposta do estudo. Utilize os scores de 1 a 10, a cada uma das questões e assinale nas colunas, que equivalem: um (1) a cinco (5) corresponde **não** (clara, pertinente e relevante); seis (6) e sete (7) **pouco** (clara, pertinente e relevante) e de oito (8) a dez (10) **clara, pertinente e relevante**. Para avaliar a Clareza de Linguagem, Pertinência e Relevância de cada questão o (a) senhor (a) deverá ponderar sobre as informações registradas a seguir:

**Clareza de Linguagem:** diz respeito aos termos e à linguagem utilizada, se a questão é de fácil entendimento para o grupo que irá responder ao instrumento.

Atribuindo valores conforme o quadro:

CLAREZA DE LINGUAGEM									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não Clara					Pouco Clara			Clara	

**Pertinência da questão:** se a questão possui importância para compor a construção do instrumento.

PERTINENCIA DA QUESTAO									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não Pertinente					Pouco Pertinente			Pertinente	

**Relevância:** referente à associação das dimensões estabelecidas na matriz de análise que o estudo se propõe a investigar.

Salienta-se que as dimensões para esse instrumentos são: **Identidade Profissional; Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica; Saber Pedagógico**.

RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não Relevante					Pouco Relevante			Relevante	

**Identidade Profissional:** ligada ao reconhecimento da função docente, às experiências vividas antes e durante a formação inicial.

**Aproximação/Articulação da formação com a Educação Básica:** ligada ao desenvolvimento de ações realizadas pelos professores da IES, com intuito de estabelecer a aproximação dos conteúdos trabalhados na instituição com a Escola Básica e reconhecimento das necessidades da Educação Básica.

**Saber Pedagógico:** relacionado à prática pedagógica docente (saber teórico-prático de planejamento, avaliação e aplicação), ações interdisciplinares e postura profissional.

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação/Articulação da formação com a escola.

( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

Ciente da vossa valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Héres Faria Ferreira Becker Paiva– Doutoranda

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira – Orientador

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES DA IES

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) fem. ( ) masc.

Graduação/Local: \_\_\_\_\_ Ano de formação: \_\_\_\_\_

Especialização/Local: \_\_\_\_\_

Mestrado/Local: \_\_\_\_\_

Doutorado/Local: \_\_\_\_\_

Pós-doutorado/Local: \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua no Ensino Superior: \_\_\_\_\_

Você atua/atuou na Educação Básica? Sim ( ) Não ( ) Por quanto tempo? ( \_\_\_\_\_ anos)

1) Qual a sua ligação com o esporte antes de lecionar no curso de Licenciatura em Educação Física?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica.

( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

2) O que o(a) levou a ministrar aulas no curso de Licenciatura em Educação Física?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

3) Ministrar aulas no curso de Licenciatura em Educação Física alterou de alguma forma, a sua ideia sobre o curso? De que forma?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

4) Você se sente parte integrante do curso de Licenciatura em Educação Física aqui da IES? Por quê?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

5) Como você discute, enfatiza, ensina a importância das aulas de Educação Física na Educação Básica em suas disciplinas?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

6) Você considera que o contato com a realidade da Educação Básica, proporcionado pelos estágios supervisionados, atividades de extensão, pesquisa, PCC, ACC contribuem na concepção de ser professor dos acadêmicos? De que forma?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Identidade Profissional  Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica  Saber Pedagógico  Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

7) Em sua(s) disciplina(s) no curso, você oportuniza aos acadêmicos momentos para compartilhar, refletir e planejar as ações da prática pedagógica vividas por eles na Educação Básica? Como são esses momentos?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Identidade Profissional  Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica  Saber Pedagógico  Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

8) De que forma os conhecimentos teóricos/práticos da(s) sua(s) disciplina(s) estabelecem relação de aproximação com a realidade da Educação Básica? Quais são esses momentos?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Identidade Profissional  Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica  Saber Pedagógico  Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

9) Como você estabelece aproximação profissional com a comunidade escolar: professores, alunos, equipe pedagógica da Educação Básica? E na Universidade?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10) Em sua(s) disciplina(s) no curso, você apresenta situações reflexivas acerca das relações ético-profissionais, necessárias para a atuação docente na Educação Básica? De que forma?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Identidade Profissional  Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica  Saber Pedagógico  Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

11) Você oferta projetos de pesquisa, ensino ou extensão? Quantos acadêmicos atende?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Identidade Profissional  Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica  Saber Pedagógico  Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

12) Você oferta/participa de ações interdisciplinares com outros professores do curso, visando à atuação profissional na Educação Básica? Por quê? Quais são elas?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Identidade Profissional  Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica  Saber Pedagógico  Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

13) Você elabora um planejamento anual, bimestral e de aula para suas disciplinas? De que forma os alunos participam dessa elaboração?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Identidade Profissional  Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica  Saber Pedagógico  Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

14) Em suas disciplinas você diversifica os métodos de ensino utilizados em sua aula? De que forma?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

15) Você considera a formação inicial da Licenciatura em Educação Física suficiente para subsidiar a ação docente na Educação Básica? Por quê?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

16) Você considera que a(s) sua(s) disciplina(s) possibilita(m) o reconhecimento adequado da realidade e necessidades práticas existente na Educação Básica? De que forma?

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

## Questionário/Acadêmicos

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) fem. ( ) masc.

Outras Graduações: \_\_\_\_\_ Ano de formação: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso no Curso de Licenciatura em Educação em Física \_\_\_\_\_

Atuou na Educação Básica? ( ) sim ( ) Não

Em caso positivo, qual a sua atuação/função? \_\_\_\_\_

Realiza ou realizou estágio remunerado na escola? ( ) sim ( ) Não

Em caso positivo, qual a sua atuação/função? \_\_\_\_\_

1) Qual a sua ligação com o esporte antes de ingressar no curso de Educação Física? (**questão aberta**)

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

2) O que o levou a ingressar no curso Educação Física? (**questão aberta**)

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

3) cursar Licenciatura em Educação Física alterou a sua ideia sobre a Educação Física? De que forma? (**questão aberta**)

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

4) Você se sente (sentiu) parte integrante do corpo docente da escola em que realiza/realizou seu estágio?

( ) Sempre

( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes

( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

5) As disciplinas do curso de Licenciatura discutem, enfatizam, ensinam a importância das aulas de Educação Física na Educação Básica?

( ) Sempre

( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes

( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

6) O contato com a realidade proporcionado pelos estágios supervisionados, atividades de ensino, pesquisa, extensão, PCC, ACC contribui na sua concepção de ser professor?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

7) As disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física oportunizam momentos para você compartilhar, refletir e planejar as ações pedagógicas, para a atuação na Educação Básica?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

8) Os conhecimentos teóricos/práticos proporcionados pelas disciplinas no Curso de Licenciatura em Educação Física estabelecem relação de aproximação com a realidade da Educação Básica?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

9) No seu estágio você mantém/manteve aproximação profissional com os professores da Educação Básica?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

10) - Você mantém aproximação profissional com os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

11) - Nas disciplinas do curso é oportunizado a você refletir acerca das relações ético-profissionais necessárias a atuação docente na Educação Básica?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

12) - No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de extensão? Quais?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

13) No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de ensino? Quais?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

14) - No Curso de Licenciatura em Educação Física, você participa/participou de projetos de pesquisa? Quais?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

15) O Curso de Licenciatura em Educação Física proporciona/proporcionou possibilidade de relação interdisciplinar para a atuação na Educação Básica?



- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

16) No seu estágio obrigatório do curso, você realiza/realizou planejamento anual, bimestral e de aula nas suas intervenções na Educação Básica?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

17) Nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física você vivencia métodos de ensino diversificados?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

18) Você considera a formação inicial em Educação Física Licenciatura suficiente para subsidiar a ação docente na escola básica?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

19) As disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física possibilitam o reconhecimento adequado da realidade e necessidades práticas existente na Educação Básica?

- ( ) Sempre  
 ( ) Muitas vezes  
 ( ) Poucas vezes  
 ( ) Nunca

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINENCIA										RELEVANCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

( ) Identidade Profissional ( ) Aproximação e articulação da formação com a Educação Básica ( ) Saber Pedagógico ( ) Nenhuma das dimensões relacionadas acima.

#### APÊNDICE IV

##### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/DOCENTES

Queremos convidá-lo a participar da pesquisa intitulada "FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações com as demandas do cotidiano escolar", que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e é orientada pelo prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é "analisar como a formação inicial desenvolvida por um curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES do Estado do Paraná tem atendido as demandas da prática docente na Educação Física escolar". Para isso a sua participação é muito importante e se dará em uma entrevista semiestruturada que será gravada, com um roteiro elaborado pelos pesquisadores, que inclui perguntas sobre o tema da pesquisa. Informamos que parte do seu tempo será ocupado, mas que durante qualquer momento da coleta dos dados você poderá recusar-se a responder às questões da pesquisa sem qualquer tipo de prejuízo pessoal. Destacamos, ainda, que estamos disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas. Por se tratar de uma pesquisa descritiva, realizada por meio de entrevista, respeitando o anonimato dos entrevistados, a participação no estudo acarretará em dispêndio de tempo relativamente curto para a coleta dos dados; a previsão de desconforto/risco é mínima; e o risco é semelhante àquele sentido num exame psicológico/educacional de rotina. Salientamos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar ou, aceitando, desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. As informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações provenientes da mesma, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros, após o devido tratamento, serão apagados. Esta pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre a atual conjuntura da formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Básica e sobre propostas interventivas de ações efetivas nas escolas como forma de aproximar o futuro profissional da realidade da escola. Os pesquisadores se comprometem em divulgar os resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, depois de assinada, entregue a você.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Profa. Ms. Héres Faria Ferreira Becker Paiva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Nome: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3011-4470 e-mail: [aboliveira@uem.br](mailto:aboliveira@uem.br)

Nome: Profa. Ms. Héres Faria Ferreira Becker Paiva

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (43) 99150-3322 e-mail: [hfreis@uenp.edu.br](mailto:hfreis@uenp.edu.br)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM. CEP 87020-900. Maringá - PR. Tel: (44) 3261-4444 E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE V

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- Questionário

Queremos convidá-lo a participar da pesquisa intitulada "FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações com a Educação Básica", que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e é orientada pelo prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é "analisar como um curso de formação inicial de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior pública do Estado do Paraná, possibilita a interlocução na prática dos conhecimentos ofertados com a realidade da Educação Básica". Para isso a sua participação é muito importante e se dará pelo preenchimento de um questionário. Informamos que durante o preenchimento do mesmo a previsão de desconfortos/riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido num exame psicológico de rotina. Aproveitamos para esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo, aceitando, desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Salientamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações provenientes da mesma, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros após o devido tratamento serão apagados. Esta pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre a atual conjuntura da formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Básica e sobre propostas interventivas de ações efetivas nas escolas como forma de aproximar o futuro profissional da realidade da escola. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, depois de assinada, entregue a você.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof.Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Profa. Ms. Héres Faria Ferreira Becker Paiva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Pro. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira - Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06. Tel: (44) 3011-4470 e-mail: [aboliveira@uem.br](mailto:aboliveira@uem.br)

Profa. Ms. Héres Faria Ferreira Becker Paiva - Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06. Tel: (43) 99150-3322 e-mail: [hfreis@uenp.edu.br](mailto:hfreis@uenp.edu.br)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá - Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM - CEP 87020-900. Maringá - PR. Tel: (44) 3261-4444 E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE VI

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- Grupo Focal

Queremos convidá-lo a participar da pesquisa intitulada "FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações com a Educação Básica", que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e é orientada pelo prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar "Como se relaciona a formação desenvolvida por um curso de Licenciatura em Educação Física, em uma universidade pública do norte do Estado do Paraná, com a Educação Básica?". Para isso a sua participação é muito importante e se dará pela participação no Grupo Focal. Será importante a gravação do debate, se assim aceitarem os participantes, para não perder detalhes importantes das fala. Após a realização do grupo, as discussões serão transcritas. Informamos que a previsão de desconfortos/riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido num exame psicológico de rotina. Aproveitamos para esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo, aceitando, desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Salientamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações provenientes da mesma, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros após o devido tratamento serão apagados. Esta pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre a atual conjuntura da formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Básica e sobre propostas interventivas de ações efetivas nas escolas como forma de aproximar o futuro profissional da realidade da escola. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, depois de assinada, entregue a você.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof.Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Profa. Ms. Héres Faria Ferreira Becker Paiva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Pro. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira - Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06. Tel: (44) 3011-4470 e-mail: [aaboliveira@uem.br](mailto:aaboliveira@uem.br)

Profa. Ms. Héres Faria Ferreira Becker Paiva - Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06. Tel: (43) 99150-3322 e-mail: [hfreis@uenp.edu.br](mailto:hfreis@uenp.edu.br)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá - Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM - CEP 87020-900. Maringá - PR. Tel: (44) 3261-4444 E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

**APÊNDICE VII**  
**OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO UENP**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

**Prezada Professora Ms. Maria Cristina Simeoni.**

**Ilma. Coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.**

Vimos por meio deste, solicitar de V. S.<sup>a</sup> autorização para a realização do Projeto de tese de doutorado, intitulado “FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações com as demandas do cotidiano escolar”, proposto pela doutoranda Profa. Ms. Héres Faria Ferreira Becker Paiva, sob orientação do Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.

O objetivo geral da pesquisa será analisar como a formação inicial desenvolvida por um curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES do Estado do Paraná tem atendido as demandas da prática docente na Educação Física escolar. Farão parte deste estudo os acadêmicos do 3º e 4º ano de Licenciatura em Educação Física, regularmente matriculados na UENP, integrantes da pesquisa. E os professores efetivos.

Para a coleta de dados será realizada uma análise documental, do Projeto Pedagógico do curso, Planos de ensino dos Professores da IES integrantes da pesquisa, entrevista semiestruturada aos professores e aplicação de questionário aos acadêmicos. É uma pesquisa qualiquantitativa de caráter descritivo e documental, será priorizado o tratamento por meio de estatística descritiva de frequência e porcentagem. Já os dados qualitativos serão tratados de acordo com os indicativos na análise de conteúdo. Esclarecemos que todos os esforços serão feitos no sentido de reter a essência das respostas e documentos, que serão tratadas confidencialmente.

O sigilo das informações será preservado, nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração da pesquisa. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com a Doutoranda Héres Faria Ferreira Becker Paiva pelo telefone: (43) 99150-3322.

Eu \_\_\_\_\_, Professora responsável pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física – UENP, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a doutoranda Héres Faria Ferreira Becker Paiva, a realizar a pesquisa intitulada “Formação inicial em Educação Física: aproximações com as demandas do cotidiano escolar”.

---

Prof. Ms. Maria Cristina Simeoni  
Coordenadora de Colegiado – UENP

## APÊNDICE VIII

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Prezado Chefe da Divisão Acadêmica André Luís da Silva Cazula

Ilmo. Chefe da Divisão Acadêmica da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.

Vimos por meio deste, solicitar de V. S.<sup>a</sup> autorização para a realização do Projeto de tese de doutorado, intitulado “FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações com as demandas do cotidiano escolar”, proposto pela doutoranda Profa. Ms. Héres Faria Ferreira Becker Paiva, sob orientação do Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.

O objetivo geral da pesquisa será analisar como a formação inicial desenvolvida por um curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES do Estado do Paraná tem atendido as demandas da prática docente na Educação Física escolar. Farão parte deste estudo os Professores e Acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e os Egressos dos anos de 2012 a 2015.

Para a coleta de dados será realizado uma análise documental do Projeto Pedagógico do curso, Planos de ensino dos Professores da IES integrantes da pesquisa, entrevista semiestruturada aos professores e egressos, bem como a aplicação de questionário aos acadêmicos. É uma pesquisa qualiquantitativa de caráter descritivo e documental. Será priorizado o tratamento por meio de estatística descritiva de frequência e porcentagem. Já os dados qualitativos serão tratados de acordo com os indicativos na análise de conteúdo. Esclarecemos que todos os esforços serão feitos no sentido de reter a essência das respostas e documentos, que serão tratados confidencialmente.

O sigilo das informações será preservado, nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração da pesquisa. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com a Doutoranda Héres Faria Ferreira Becker Paiva pelo telefone: (43) 99150-3322.

Eu \_\_\_\_\_, chefe da Divisão Acadêmica do Campus de Jacarezinho – UENP, após ter lido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a doutoranda Héres Faria Ferreira Becker Paiva, a realizar a pesquisa intitulada “Formação inicial em Educação Física: aproximações com as demandas do cotidiano escolar”.

---

André Luís da Silva Cazula  
Chefe da Divisão Acadêmica – UENP