

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA INFLUÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE  
COMPETÊNCIA DO FUTURO PROFESSOR**

**NÁDIA DA SILVA TESSARO**

**MARINGÁ  
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA INFLUÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE  
COMPETÊNCIA DO FUTURO PROFESSOR**

Dissertação apresentada por Nádia da Silva Tessaro, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vânia De Fátima Matias de Souza

MARINGÁ  
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

T388p

Tessaro, Nádia da Silva

As políticas de formação inicial nos cursos de educação física e sua influência na percepção de competência do futuro professor / Nádia da Silva Tessaro. -- Maringá, PR, 2020.

144 f. figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Políticas de Formação Inicial de Professores. 2. Educação Física - Políticas públicas. 3. Identidade Profissional. 4. Competência profissional. I. Souza, Vânia de Fátima Matias de , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.12

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

NÁDIA DA SILVA TESSARO

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA E SUA INFLUÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA DO  
FUTURO PROFESSOR**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza  
(Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira - UEM  
PEF – Maringá-PR (membro interno)

Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares – UFRJ  
(membro externo)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Luíza Barbosa Anversa – UEM

Prof. Dr. Patric Paludett Flores - UNESPAR

Aprovada em 30 de abril de 2020.

Dedico este trabalho aos meus pais, Nadir e Valdomiro, ao meu filho Gabriel e ao meu esposo Renan, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

Dedico também este trabalho a todos os professores e estudantes de Educação Física do Brasil.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, por ter me permitido chegar até aqui, pela força, pela fé e sabedoria que me deste para concluir esta etapa em minha vida.

Aos meus pais, Nadir e Valdomiro, que sempre me apoiaram e fizeram de tudo para me ajudar no decorrer desta caminhada. Obrigada também por terem ajudado ativamente no cuidado e educação do meu filho, Gabriel, no decorrer no meu processo formativo, sem a ajuda de vocês, nada disso seria possível.

Ao meu amado esposo, Renan, que acompanhou toda a minha luta e sempre me incentivou e acreditou em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava mais. Obrigada por todo o carinho, cuidado, compreensão, paciência, amor e toda a ajuda que me deu com as tabelas, dados de percentuais e médias, serei eternamente grata. Sem esquecer a ajuda com o Gabriel, obrigada por tudo.

Ao meu filho, que é minha motivação para a realização de estudos que possam contribuir para a melhoria da educação pública, gratuita e de qualidade.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vânia de Fátima Matias de Souza, por acreditar em mim, me incentivar e me orientar desde o último ano da graduação. Agradeço também por compreender e me ajudar a superar todas as minhas dificuldades (que foram muitas), dúvidas e inseguranças que tive no decorrer deste processo. Muito obrigada, professora, por compartilhar comigo seus conhecimentos e experiências acadêmicas e por me inspirar com sua força e empenho nas mais diversas funções que desempenha em sua vida profissional e pessoal.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEEFE/CNPq), no qual aprendi não apenas com as leituras, análises e pesquisas, mas também com amizades que construí ao longo de minha participação. Muito obrigada pela companhia de vocês durante essas vivências acadêmicas! Meu agradecimento

especial à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Arantes, por todo o apoio desde o início desta caminhada.

Aos membros da banca, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Luíza, Prof. Dr. Amauri, Prof. Dr. Patric e Prof. Dr. Antonio Jorge, pelas análises, colaborações e sugestões no decorrer desta caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), bem como a todos os professores e professoras, de modo especial, aos professores e professoras da linha de Políticas e Gestão em Educação, ao qual tive a oportunidade de aprender muito nestes dois anos de Mestrado.

Às minhas colegas e amigas que fiz no decorrer deste processo do Mestrado, em especial, a doutoranda Franciele Rocha, que não mediu esforços para me ajudar com a análise dos dados quantitativos. Muito obrigada Fran, serei eternamente grata a você.

Aos coordenadores (as) dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná, que possibilitaram que este estudo se concretizasse e os dados fossem obtidos. Sem o apoio de todos vocês, nada disso seria possível.

Agradeço também, o apoio das professoras Dr<sup>a</sup>. Juliana Dias Boaretto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí) e a Dr<sup>a</sup>. Héres Faria Ferreira Becker Paiva da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-Campus Jacarezinho).

A todos os estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física das sete universidades estaduais do Paraná que deram a sua contribuição nesse estudo.

Agradeço aos meus familiares e amigos que sempre torceram por mim nessa empreitada.

Educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire (1987).

TESSARO, Nádia da Silva. **AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA INFLUÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA DO FUTURO PROFESSOR.** 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2020.

## RESUMO

A formação inicial de professores em Educação Física é balizada por políticas públicas que norteiam os conhecimentos, habilidades e atitudes trabalhadas nos cursos de graduação visando a formação do professor autônomo, que utilize suas competências em prol de compreender, modificar ou transformar o contexto em que está inserido. No entanto, nota-se um distanciamento entre universidade e escola e que projetos de ensino, pesquisa e extensão podem auxiliar nessa articulação. Diante disso, objetivou-se analisar como as políticas públicas para a formação inicial de professores influenciam na constituição da autopercepção de competência profissional dos futuros professores de Educação Física. Utilizou-se o método quantitativo do tipo descritivo e inferencial, tendo como técnica de coleta de dados o questionário “Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e desportos” (NASCIMENTO, 1999). Analisaram-se as políticas públicas para formação inicial docente (Resoluções CNE/CP 02/2015 e CNE/CP 02/2019) em paralelo aos indicativos quantitativos, de modo a compreender sua constituição ao longo dos anos e quais os indicativos para contornar o distanciamento entre a formação e a intervenção docente. A amostra constituiu-se de 113 estudantes, com média de idade de 23,5 anos, formandos no ano de 2019 dos cursos de Licenciatura em Educação Física das (sete) universidades estaduais do Paraná. Os dados quantitativos foram analisados no pacote estatístico SPSS versão 20.0. Para verificação da distribuição dos dados foi utilizado o teste Kolmogorov-Smirnov ( $n > 50$ ) e Shapiro Wilk ( $n < 50$ ). Para a comparação nas dimensões da autopercepção de competência profissional em relação ao sexo, foi utilizado o Teste T independente. Para a comparação nas dimensões da autopercepção das diferentes universidades foi utilizado o teste Anova um fator. A correlação entre as médias das dimensões da autopercepção de competência em relação ao sexo foi realizada pelo coeficiente de correlação de Pearson, adotando-se  $p < 0,05$  em todas as análises. Os resultados apontaram que 54,9% dos estudantes investigados é do sexo feminino e que 93% engajaram-se em projetos de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação. Em relação à autopercepção de competência profissional dos estudantes 62,5% apresentou domínio suficiente, seguido de 8% que apresentaram domínio quase total e 25,9% domínio insuficiente. As correlações das dimensões da autopercepção de competência profissional indicaram que tanto no sexo feminino, como no sexo masculino, uma dimensão está diretamente ligada a outra, ou seja, quanto maior o conhecimento profissional maior será a habilidade profissional e a percepção de competência. Esse dado indica que para se ter um sentimento de competência em relação a prática docente, é importante que o estudante articule seus conhecimentos, habilidades e atitudes em prol das demandas profissionais. Conclui-se que os direcionamentos das políticas públicas para a formação inicial docente têm influenciado a autopercepção de competência profissional dos futuros professores de Educação Física ao delimitar os conhecimentos, habilidades e competências a serem trabalhadas

durante o processo formativo, no entanto, percebe-se que esses se tornam mais efetivos nas instituições que os estudantes se envolvem com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, indicando a importância de ações que aproximem universidade e escola.

**Palavras-chave:** Políticas de Formação Inicial de Professores; Identidade Profissional; Competência profissional; Educação Física.

TESSARO, Nádia da Silva. **INITIAL TRAINING POLICIES IN PHYSICAL EDUCATION COURSES AND THEIR INFLUENCE ON THE PERCEPTION OF COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER.** 144 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2020.

## **ABSTRACT**

The initial formation of teachers in Physical Education is guided by public policies that guide the knowledge, skills and attitudes worked in undergraduate courses aiming at the formation of the autonomous teacher, who uses his skills in order to understand, modify or transform the context in which he is inserted. However, there is a gap between university and school and educational projects, research and extension can assist in this joint. Therefore, the objective was to analyze how public policies for the initial training of teachers influence the constitution of the self-perception of professional competence of future Physical Education teachers. The quantitative method of the descriptive and inferential type was used, using the questionnaire "Scale of self-perception of professional competence in Physical Education and sports" (NASCIMENTO, 1999). Public policies for initial teacher training (Resolutions CNE/CP 02/2015 and CNE/CP 02/2019) were analyzed in parallel to the quantitative indications, in order to understand their constitution over the years and which are the indications to overcome the distance between teacher training and intervention. The sample consisted of 113 students, with an average age of 23,5 years, graduating in 2019 from the Physical Education Degree courses at (seven) state universities in Paraná. Quantitative data were analyzed using the SPSS version 20.0 statistical package. To check the data distribution, the Kolmogorov-Smirnov test ( $n > 50$ ) and Shapiro Wilk ( $n < 50$ ) were used. To compare the dimensions of self-perceived professional competence in relation to sex, the independent T test was used. To compare the dimensions of self-perception of different universities, the ANOVA one factor test was used. The correlation between the means of the dimensions of the self-perception of competence in relation to sex was performed by Pearson's correlation coefficient, adopting  $p < 0.05$  in all analyzes. The results showed that 54,9% of the investigated students are female and that 93% engaged in teaching, research and extension projects during graduation. Regarding the students' self-perceived professional competence, 62,5% had sufficient control, followed by 8% who had almost total control and 25,9% insufficient control. The correlations between the dimensions of self-perceived professional competence indicated that both in women and men, one dimension is directly linked to another, that is, the greater the professional knowledge, the greater the professional ability and the perception of competence. This data indicates that in order to have a feeling of competence in relation to teaching practice, it is important that the student articulate his knowledge, skills and attitudes in favor of professional demands. It is concluded that the directions of public policies for initial teacher education have influenced the self-perception of professional competence of future Physical Education teachers by delimiting the knowledge, skills and competences to be worked on during the training process, however, it is clear that these become more effective in the institutions where students are involved with teaching, research and

extension activities, indicating the importance of actions that bring university and school closer together.

**Key words:** Initial Training Policies; Professional Identity School; Professional Competence; Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Etapas da formação inicial em Educação Física .....	58
Figura 2.	Competências específicas docentes .....	60
Figura 3.	Competências gerais da BNCC .....	61

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Normativas e leis utilizadas neste estudo .....	38
Quadro 2.	Competências gerais docentes da BNC-Formação .....	59

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Caracterização da amostra .....	35
Tabela 2.	Composição da amostra da pesquisa .....	37
Tabela 3.	Perfil da amostra .....	79
Tabela 4.	Participação dos estudantes em projetos nas IES .....	80
Tabela 5.	Distribuição de frequência e percentual da autopercepção de competência profissional de estudantes em relação às universidades públicas do Paraná .....	86
Tabela 6.	Comparação das dimensões de autopercepção de competência profissional dos acadêmicos em função do sexo .....	87
Tabela 7.	Comparação da autopercepção de competência profissional dos acadêmicos em relação às universidades .....	88
Tabela 8.	Correlação das dimensões da autopercepção de competência profissional em relação ao sexo .....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

§	Parágrafo
AC	Atividades Complementares
AERA	Associação Americana de Pesquisa Educacional
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara De Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal De Educação
CNE	Conselho Nacional De Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DEF	Departamento de Educação Física
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Educação Física
EOS	Estágio Obrigatório Supervisionado
ES	Ensino Superior
FEM	Feminino
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar
IES	Instituição De Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAS	Masculino
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCC	Prática como Componente Curricular
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIC	Programa de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RP	Residência Pedagógica
SETI-PR	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	20
1.1.	Formação Inicial: os caminhos trilhados rumo ao objeto da pesquisa	20
1.2.	Começando um diálogo com o objeto pesquisado .....	24
1.3.	As aproximações teóricas entre o objeto e o campo da pesquisa ....	27
2.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	34
2.1.	Caracterização da pesquisa .....	34
2.2.	População e amostra .....	34
2.2.1.	População .....	34
2.2.2.	Composição da amostra .....	35
2.3.	Coleta e tratamento dos dados .....	38
2.3.1.	Coleta e tratamento dos dados documentais .....	38
2.3.2.	Coleta e tratamento dos dados quantitativos .....	39
2.3.2.1.	Instrumento .....	40
3.	FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM A LEGISLAÇÃO .....	43
3.1.	A formação inicial em Educação Física: a efetivação das políticas para a construção profissional.....	43
4.	INTERLOCUÇÕES ENTRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL ...	64
4.1.	Construção da Identidade Profissional: as relações construídas no processo de formação inicial .....	68
4.2.	O processo de construção identitária do professor de Educação Física .....	72
5.	RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	79

5.1.	Perfil da amostra .....	79
5.2.	Competência profissional docente .....	83
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
	REFERÊNCIAS .....	98
	APÊNDICES .....	117
	ANEXOS .....	136

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1. Formação Inicial: os caminhos trilhados rumo ao objeto da pesquisa**

A presente pesquisa tem por objeto de estudo as políticas de formação inicial docente, com os olhares para aquelas que são direcionadas aos cursos de licenciatura em Educação Física (EF). Tais políticas “são apresentadas como requisito indispensável à melhoria da educação no sentido de atender as demandas para a educação do século XXI” (OLIVEIRA, 2013, p. 56). Elas apresentam-se por meio de Leis e resoluções que normatizam a construção dos currículos dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES). Atualmente as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente ao Conselho Pleno (CP) direcionam a formação inicial de professores em EF, sendo as resoluções CNE/CP 06/2018 (BRASIL, 2018b) e CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019b) em vigor no presente ano, todavia encontram-se em processo de implementação por parte das IES.

A formação inicial docente é tida como um período em que o estudante deve desenvolver as competências gerais necessárias estabelecidas pela BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017), além “das aprendizagens essenciais” em relação aos “aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (BRASIL, 2019b).

No contexto específico da EF, a Resolução CNE/CP 06/2018 (BRASIL, 2018b), define que a formação inicial dos futuros professores de EF tem o objetivo de prepará-los para o campo profissional, tornando-os “capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física”, nas mais diferentes formas de manifestações, tais como, o “jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança”, na esfera da Educação Básica (EB). Em relação à essas diferentes formas de manifestações, a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que a “Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social [...]” (BRASIL, 2017, p. 219). As práticas corporais compõem unidades temáticas da BNCC e devem ser

abordadas ao longo da EB, são elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017).

As duas definições de formação inicial estabelecidas por estas normativas, destacam que o objetivo principal deste período formativo é tornar os futuros professores, minimamente, capacitados para a atuação no âmbito escolar. Contudo, o tornar-se capaz, envolve, entre muitos elementos, a percepção de competência profissional, ou seja, o indivíduo tem que se sentir competente para desenvolver suas atividades profissionais, tendo em vista que “qualquer atuação competente sempre envolve o uso de conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 51).

A aquisição das competências relacionadas ao ensino, devem ser desenvolvidas sob a perspectiva das dimensões: “social, interpessoal, pessoal e profissional”. Para o desenvolvimento de cada dimensão, devem ser elencados os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de modo a promover a formação integral dos estudantes, tendo em vista o envolvimento de todas as capacidades do ser humano (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 59).

O interesse pela realização desta pesquisa no campo das “políticas de formação inicial docente”, constitui-se de forma linear e intencional marcada pela trajetória escolar da pesquisadora, iniciado na EB, realçado na formação inicial no curso de Licenciatura em EF e evidenciado nas relações experienciadas no campo da atuação docente da disciplina de EF na EB.

Entende-se que conhecer a história da pesquisadora, a caminhada que leva a pesquisa proposta configura-se como sendo uma ação necessária para que se possa “compreender os caminhos e escolhas” para o desenvolvimento da pesquisa (BENJAMIM, 1987, p. 502).

Diante dessa perspectiva, trago aqui alguns delineamentos de uma história marcada por lutas e conquistas. Lutas, que se constituíram já no contato com a formação iniciada na EB e, que concretizaram na conquista, ao ser a primeira filha/neta a ingressar em um curso de formação superior, ou seja, sair da escola pública e conseguir chegar ao curso de Graduação em EF da Universidade Estadual de Maringá (UEM), uma IES pública e reconhecida pela qualidade do ensino.

Evidente que essa história foi marcada por diversos momentos de incertezas e contradições, afinal segundo Cury (1995, p. 31) a contradição é a base da metodologia dialética da realidade, “revela a tensão entre o que já foi e o que ainda não aconteceu, e ignorá-la seria considerar a realidade como algo estático, seria retirar do real o movimento”. Nesse contexto, buscando entender a totalidade (CURY, 1995), meu período de formação inicial foi marcado pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEEFE-CNPq/DEF/UEM), cuja participação oportunizou-me desenvolver estudos por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que resultou no trabalho de conclusão de curso (TCC) no início de 2016 sob o título: “Educação Integral: uma análise nas oficinas pedagógicas de jogos e brincadeiras e jogos pré-desportivos nas escolas municipais da cidade de Maringá-Pr”. Esse foi o primeiro caminho que me aproximou do campo das políticas educacionais, afinal, a pesquisa que inicialmente se daria apenas pelo viés da compreensão da práxis cotidiana escolar, alavancou outras inquietudes que só poderiam ser minimamente compreendidas a partir das análises mediadas pelas relações do sistema vigente e a estruturação política posta em dado momento histórico.

O interesse pelo campo das políticas intensificou-se pela prática cotidiana, e incentivada, questionada e (re) pensada nos estudos realizados no GEEFE-UEM, estudos estes que me instigaram a buscar entender por meio das relações mediadas entre o contexto da EB e a produção do conhecimento da área, as possíveis relações ou influências estabelecidas entre as políticas de formação docente, de forma a possibilitar sua compreensão enquanto fenômeno educativo e profissional.

A definição estabelecida pela Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019b) para a formação inicial<sup>1</sup>, indica que esta deverá se apresentar como papel fundamental na construção e produção de valores, ideias e conhecimentos, que irão auxiliar o futuro professor a tornar-se um sujeito crítico e reflexivo sustentado em pressupostos teóricos para que o mesmo possa atuar na EB como um agente

---

<sup>1</sup>O termo formação inicial a partir da definição trazida pela referida resolução, é entendido como um processo em que os graduandos desenvolvem as “competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação”, objetivando o “desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (BRASIL, 2019b).

histórico, que oportuniza aos seus alunos por meio das práticas pedagógicas, considerar a sua realidade, buscando de forma autônoma e emancipada, compreender, modificar ou transformar os contextos nos quais estão inseridos.

Entretanto, essas definições estabelecidas no corpo das normativas (Res. CNE/CP 02/2002; 02/2015; 02/2019b e CNE/CES 06/2018b) que nortearam e que norteiam as percepções e compreensões políticas para o campo da formação inicial, por vezes distanciam-se dos achados nos estudos, a exemplo, Silva (2004, p. 202) afirma que a resolução CNE/CP 02/2002 teve como principal característica a noção de competências, com o intuito de promover alterações organizacionais na escola, bem como, na formação de professores, a partir de uma “[...] perspectiva que visa instituir o controle sobre a formação humana, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos pelo mercado – de produção e de consumo”.

Santos (2002, p. 100) afirma que a formação de professores está longe de promover a autonomia docente, uma vez que os cursos deveriam atrelar aos saberes docentes, os saberes práticos, “buscando superar não apenas a dicotomia entre teoria e prática, mas também a separação existente entre ensino e pesquisa”. Ibernón (2011) vai além, e afirma que no desenvolvimento do conhecimento profissional, dado na formação inicial, todo processo de aprendizagem deveria constantemente estar vinculado a uma reflexão educativa (teoria e prática), o que raramente ocorre em função da estruturação das diretrizes que sustentam os currículos formativos, levando o futuro professor apenas a reproduzir bases teóricas ou epistemológicas.

De acordo com Nóvoa (2019, p. 7), para que as políticas de formação estabelecidas possam romper com o distanciamento entre o abstrato e o real, e não ficar apenas como uma normativa que apresenta traços de uma formação humana e reflexiva que raramente ocorre na prática, é preciso que os currículos de formação sustentados nas diretrizes de formação de professores possam priorizar uma ação pedagógica por meio da compreensão do valor de uma “interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente”.

Essas contraposições entre o conceito legal e a realidade apresentada nos estudos, indicam que ainda há um distanciamento entre o que se preconiza como

ideal e o que acontece na prática no contexto formativo dos cursos de formação de professores. Nesse cenário, o desenvolvimento da pesquisa apresentada sustenta-se na *hipótese*, de que: a estruturação das políticas para a formação docente interfere no campo da formação inicial dos futuros professores, atuando diretamente, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, na constituição da autopercepção da competência profissional para o atendimento das demandas da prática docente da EB.

## **1.2. Começando um diálogo com o objeto pesquisado**

Em tempos em que as relações sociais são marcadas pela era do hipermodernismo (LIPOVETSKY, 2004), cujas interações são liquefeitas e constantemente fluidas (BAUMAN, 2001), as relações com campo educacional na especificidade da formação inicial docente, passam a apresentar como centralidade, ações de valoração dos conhecimentos e habilidades específicas ao processo de profissionalização. Este fato, por vezes, está atrelado às mudanças que ocorrem nas esferas: econômica, social, cultural e política da sociedade. Dessa forma passam a apresentar novos modelos e necessidades para suprir ou atender ora as demandas do mercado, ora as demandas políticas de cada momento, e que como consequência culmina em processos de construção e reconstrução do perfil e modelo de formação do profissional da educação, o licenciado, que irá atuar nessa sociedade.

Este futuro profissional acaba tendo em seu processo formativo uma construção identitária profissional sustentada por vezes na lógica da racionalidade e do pragmatismo que coexiste na dualidade teoria versus prática nos cursos de formação inicial. Formação esta, que parece estar centrada nas alegorias prescritas pela conjuntura econômica gestada pelo capitalismo moderno, no qual todo sujeito deve ser racional e capaz de dominar tudo mediante o conhecimento e a previsão. Para tal é preciso que esse homem recorra sempre a “técnica e a previsão”, evidenciando o “desencantamento do mundo” (WEBER, 2004, p.30-31), o que significa que os cursos de formação de professores precisam atender as interlocuções estruturais postas, cuja ação educativa passa a ser enlaçada a uma teia de conhecimentos que por vezes apresenta-se de forma conflituosa, cuja

transposição do “novo” e do “velho” passa a ocorrer segundo os pressupostos da racionalidade econômica e das demandas por ela geradas.

Esse cenário denota o fato de que a formação humana tratada nos cursos de formação de professores passa a sucumbir-se de acordo com as intempéries geradas por esta realidade da sociedade. Sociedade que, segundo Tonet (2006, p. 13), terá sempre uma preocupação com a formação do sujeito para atender ao mundo do trabalho, administrada pelas demandas do mercado, cujo lócus central encontra-se inevitavelmente atrelado à “preparação para o trabalho”, localizada sob a premissa de uma formação com foco no desenvolvimento das competências e habilidades que irão atender a esses contextos mercadológicos, podendo deliberar ou rechaçar os constructos formativos que oportunizam ao futuro professor uma formação humana com vistas à emancipação e autonomia do sujeito, sucumbindo por vezes a uma formação apenas com foco na qualificação de “mão de obra para manutenção do capital”.

Entretanto, sabe-se que a formação inicial de professores vai além de uma formação decorrente das linearidades sistêmicas e fragmentadas de um modelo econômico. Os contextos formativos são também configurados pelas influências culturais, históricas e sociais do sujeito, na qual as relações subjetivas podem por meio de processos educativos, viabilizar condições ao futuro profissional na busca por sua autonomia e emancipação humana, possibilitando-o transcender as relações mercadológicas desse processo, descortinando os saberes, buscando ir além das “verdades e inverdades”, “postas e impostas”, como base de sustentação nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória, tanto na educação formal, quanto aqueles adquiridos culturalmente ou ainda provenientes do senso comum.

A educação escolar, sustentada na historicidade dialógica da própria sociedade, e conduzida pelo modo de produção do conhecimento, possibilita ao homem refletir de forma autônoma acerca das relações sociais que lhe estão postas, podendo provocar ou manter as mudanças necessárias. A educação acaba sendo situada numa configuração determinada, num certo contexto sócio-histórico, numa relação de condicionamento recíproco entre os ensejos da sociedade para com o mundo do trabalho e, para com a vida na própria sociedade.

Freire (1991, p. 126), afirma que “a educação não é a chave das transformações do mundo, mas o fazer educativo” possibilita e oportuniza a

efetivação do homem enquanto ser social. O homem se faz educado construindo mundos, em que a educação se efetiva na configuração de suas relações intersubjetivas. O que significa que as transformações do homem e da própria sociedade se sustentam nas relações e saberes culturais e econômicos trazidos, refletidos e (re) pensados prioritariamente no contexto da educação escolar.

A educação por si só não pode resolver todas as problemáticas ou “mazelas” sociais (COUTO, 2011), mas possibilita e oportuniza a apropriação, (re) significação, incorporação e transmissão dos conhecimentos científicos, de forma a possibilitar um processo de formação humana que viabilize ao homem tornar-se um sujeito autônomo e emancipado, a partir da sua reflexividade e criticidade, por meio de condições que o possibilite fazer uma (re) leitura das relações sociais e a posteriori julgar ou deliberar acerca das suas crenças, convicções e valores a serem transpostos, aceitos ou modificados.

Este contexto suscita a compreensão que o processo formativo é decorrente das relações culturais, sociais, econômicas conjunturais de cada tempo histórico da sociedade, sendo essa a efetiva aliança entre o saber produzido historicamente e a compreensão das mudanças e transformações da sociedade, possibilitando ao futuro professor entender o seu papel no contexto da própria sociedade. De acordo com Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017, p. 990), o homem só poderá se posicionar intelectualmente e transformar a sua realidade social, se entender e reconhecer que sua realidade está “condicionada à realidade material, a qual existe antes e independente do homem”. Esse processo formativo é configurado pela “transformação social resultante do conjunto de atividades teórico-práticas do homem”, o que subjetivamente é representado no processo educacional pela figura do professor (FAVORETO; FIGUEIREDO; ZANARDINI, 2017, p. 990).

Neste cenário, a dicotomia entre o labor prático e a concepção teórica elucidada no processo de formação inicial ofertada ao futuro professor, poderá direcioná-lo a uma ação produtiva ou contraproducente, no sentido de estabelecer uma reciprocidade entre o sistema posto e as necessidades vigentes marcadas pelos interesses locais dos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, para que essa ação produtiva se efetive no trabalho docente do cotidiano escolar, faz-se necessário que o momento de formação inicial do futuro professor seja sustentado por propositivas teóricas que alicercem sua percepção de mundo e de homem. Isto

porque, a formação inicial, é neste contexto, inferida pela interlocução estabelecida entre o mundo do trabalho e o processo formativo, desenhado e estruturado no momento da formação inicial.

Essa configuração irá contribuir para a construção identitária profissional do futuro professor (DUBAR, 2012), que será resultante da transposição das macroestruturas estabelecidas pelas políticas que regulamentam e normatizam a formação profissional, bem como a interlocução da práxis delineada pelos sujeitos envolvidos com a implementação e execução dessas propositivas legais.

Daí, a relevância do processo formativo ser desenvolvido por sujeitos cujas ações teórico-práticas promovam situações didático-pedagógicas que proporcionem ao futuro professor durante sua formação inicial, saberes e conhecimentos de forma a possibilitar sua emancipação sociopolítica nos contextos e espaços nos quais se encontra envolvido. Pois, são os cursos de formação inicial que estruturam e consolidam as ações legais normatizadas pelas resoluções, que darão ao futuro professor condições de entender as amarras que constituem e consolidam seu âmbito profissional.

Esse aspecto profissional, irá se consolidar mediante a construção e desconstrução de currículos pautados nas políticas de formação e direcionados pelas diretrizes de formação de professores, cuja relação se efetiva por meio das especificidades do curso: perfil, competências e habilidades expressas nos cursos por intermédio de seus currículos dedicados a formação inicial e preparação do sujeito para o mundo do trabalho.

### **1.3. As aproximações teóricas entre o objeto de estudo o campo da pesquisa**

Entende-se por formação inicial, o período em que o estudante passa a construir uma gama de “conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 186). No Brasil, a legislação estabelece que a formação de professores ocorra minimamente em nível superior de ensino (BRASIL, 1996), sendo ofertada pelas IES, que por sua vez devem seguir as diretrizes estabelecidas na legislação vigente, traduzida como documentos normatizadores representados nas Resoluções e Pareceres que indicam as

obrigatoriedades básicas estabelecidas para o processo de formação inicial docente.

Essa relação entre normativas legais e estruturação curricular que sustentam a formação inicial de professores, parece não ter apresentado até o momento uma iniciativa capaz de adaptar e estruturar o currículo dos cursos de licenciatura às necessidades exigidas na prática docente do contexto escolar, o que significa que, por vezes, o atendimento das demandas legais são sustentadas pelos pressupostos e ideários impostos pelo Estado (GATTI, 2013).

De acordo com Tanuri (2000) e Saviani (2009, 2011), historicamente a formação de professores no Brasil sempre esteve atrelada a qualificação de mão de obra para atender as demandas sociais e econômicas de cada momento da sociedade. Essa compreensão vai se efetivar sob a égide da reprodução do sistema no campo educativo, que de acordo com Cury (1995 p. 62), “é pela educação que se tem a condição de reproduzir não só os meios, mas também as relações de produção, reafirmando os lugares sociais ocupados na sociedade”, além de formar, como aponta o autor, o “cidadão dócil e o operário competente”.

Nessa perspectiva, a formação inicial de professores, acaba sucumbindo e restringindo-se às demandas mercadológicas, que por vezes acabam tornando os saberes e conhecimentos em habilidades e competências, (sub) julgando a emancipação profissional, sob uma regulação política efetivada na “ação educativa<sup>2</sup>” (GRAMSCI, 2007).

Essas prerrogativas subsidiam a compreensão acerca do conceito e finalidade da formação inicial de professores no contexto sócio-político e econômico brasileiro, em que as justaposições ideológicas e políticas, podem remeter a uma visão complexa da prática social, em que a educação é escrita por meio das articulações e interesses governamentais, representados nos programas e ações

---

<sup>2</sup>Para Gramsci (2007), a educação, ainda que determinada em última instância, pelas condições materiais concretas da sociedade, através das quais, os “homens” organizam a produção e, ao mesmo tempo, se reproduzem, transformando a sociedade e, a si próprios, é parte integrante da cultura, por meio da qual, os intelectuais organizam a teia de crenças e as relações sociais institucionais. Entende ainda que a educação, enquanto uma dimensão cultural da sociedade, se insere como uma concepção geral da vida, uma filosofia ética, política e, prática, uma verdadeira “filosofia da práxis”, que deve oferecer uma dignidade aos sujeitos sociais que lhes permitam ser dirigentes e, ao mesmo tempo, se oporem às ideologias autoritárias e conservadoras, lhes servindo como princípio político-pedagógico de luta, em prol da construção de uma sociedade socialista autenticamente democrática.

de Governo, que passam a configurar um modo de produção servil a um sistema alienado no tocante a formação humana do sujeito, e que portanto carece repensar o processo de implementação estrutural das políticas para a formação de professores, buscando promover condições de uma formação com foco na autonomia profissional, mediante habilidades e competências que possibilitem romper com a linearidade de uma formação repleta de lacunas em relação à formação integral do futuro profissional.

De acordo com 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)". Isto porque, de acordo com Dutra (2015), no processo formativo a formação humana é o elemento fundamental para que sejam realizadas transformações sociais, que irão repercutir em mudanças culturais, no âmbito da coletividade ou da individualidade do sujeito.

Logo, o enlace entre a formação humana e a formação inicial de professores configura-se segundo Libâneo e Pimenta (1999), numa ação de caráter multirreferencial, cujas exigências representadas pelas competências e habilidades necessárias à atuação no contexto profissional, subjuga o romper constante com os paradigmas dicotômicos acerca da aquisição de um conhecimento pronto e acabado, tornando-se uma ação formativa nas quais os conhecimentos são combinados e transpostos às experiências e realidades socioculturais em que o sujeito encontra-se envolvido.

Assim em tempos liquefeitos, de saberes transitórios de uma sociedade regida pelo consumo, cujas relações sociais se sustentam na materialização dos ideários neoliberais, há que se buscar na formação inicial uma forma de incorporar uma flexibilização dos conhecimentos, de modo a possibilitar tanto a formação humana quanto a formação para o mundo do trabalho no momento da formação inicial do futuro professor. Desse modo, os cursos de formação devem priorizar o atendimento das necessidades humanas e não apenas para reprodução e/ou manutenção do sistema (TONET, 2006), pois dessa forma os cursos de formação possibilitariam as potencialidades humanas. Este aspecto conforme afirma Romanowski (2011), auxiliaria na tomada de consciência da profissionalidade do ser professor.

No entanto, há que se entender que o “ser professor” de acordo com Gadotti (2003, p. 16), é ser “um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”, isso dependendo das relações e inter-relações culturais a que o profissional é acometido durante sua formação inicial, reiteradas, transformadas, confirmadas ou alteradas de acordo com o contexto de sua atuação profissional. Para o autor, a formação docente apresenta duas concepções: a “concepção neoliberal e a concepção emancipadora”. A concepção emancipadora possui o “compromisso ético com a emancipação das pessoas. Não é uma profissão meramente técnica”, se difere e se contrapõe da concepção neoliberal (GADOTTI, 2003, p. 26).

De acordo com Azevedo e Malina (2004), o problema enfrentado há muito tempo pelas IES na formação inicial, repousa na dificuldade de pensar e executar um projeto que atenda às necessidades da EB. Normalmente, esses projetos apresentam graus de imperfeição e sensação de fracasso, por não dar conta de garantir a competência profissional, indo na contra mão da simetria invertida sugerida na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002).

A atual resolução em vigor, CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019b), prevê que a formação inicial de professores compreenda minimamente 3,200 horas, sendo permeada pela prática desde o início da graduação. O documento divide o processo formativo em 3 grupos: a) Grupo 1: 800 horas destinadas para a base comum (conhecimentos sobre os fundamentos da educação); b) Grupo 2: 1,600 horas para os conhecimentos específicos das áreas; c) Grupo 3: 800 horas para a prática pedagógica sendo, 400 horas destinadas para o Estágio Supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos grupos 1 e 2.

Nota-se que a resolução CNE/CP 02/2019b (BRASIL, 2019b) indica que relação entre teoria e prática deve ser expressada para além das 400 horas destinadas para o Estágio Supervisionado e estabelece que as IES devem se aproximar das escolas, de modo à efetivar uma parceria colaborativa, no intuito de contribuir para com a formação inicial dos professores.

Biconsini e Oliveira (2016) realizaram um estudo descritivo com o objetivo de analisar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em diferentes cursos de licenciatura de uma IES pública do Paraná. Os resultados apontaram que na visão dos discentes, a atual formação inicial que é ofertada a eles, apresenta-se

fragmentada e aligeirada, tendo em vista que os estudantes relataram a falta de entrosamento entre a escola e os conhecimentos recebidos na IES no momento da prática pedagógica realizada nos ECS. Para os autores o “ECS é o coroamento de toda a formação da licenciatura, serve como um termômetro do vivenciado e não pode ser tratado apenas como uma ação burocrática”. Logo, se neste período de atuação prática que é o primeiro contato com a escola, não for realizado com qualidade, toda a formação do futuro professor poderá ser comprometida (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2016, p. 356).

Tardif e Lessard (2014), alertam que na formação de professores na universidade, o ensino está voltado para aplicadores de conhecimento produzidos pela pesquisa acadêmica, quase sempre desconectada da prática escolar. No que diz respeito especificamente à formação de professores de EF, Barbosa-Rinaldi (2008, p. 188) afirmam que vários estudiosos da área têm percebido que a formação inicial recebida pelos estudantes de EF se caracteriza como “uma formação instrumentalizadora e permeada pela racionalidade técnica”, construindo futuros professores sem autonomia e despreparados para absorver e gerar conhecimentos na prática docente. Nesta perspectiva, Betti (2005), Caparroz e Bracht (2007), Rezer (2007), Fensterseifer e González (2007), Dias, Azevedo e Malina (2017), afirmam que formação inicial parece estar centrada na divisão do trabalho, conferindo mais valor ao trabalho intelectual, distanciando-se do trabalho manual, adotando posturas de professores universitários pesquisadores que consideram os professores das escolas como executores práticos das pesquisas em EF.

Para Rezer (2007), é preciso mudar a concepção de que a universidade produz conhecimentos por vezes distanciados da realidade e das necessidades da escola. No momento atual, o corpo docente que atua no Ensino Superior (ES) tem o desafio de incentivar seus estudantes na construção de seus próprios conhecimentos. Agindo desse modo, atuarão como mediadores entre o ensino e a aprendizagem, para que os estudantes busquem na pesquisa, a análise e a sistematização de informações, integrando-as e socializando-as ao seu mundo intelectual/profissional (MASETTO; GAETA, 2015). Quando os estudantes realizam essa busca, Tardif e Raymond (2000) lembram que, na formação para o trabalho não apenas é modificado o objeto (docência) a ser trabalhado, como também a

identidade do trabalhador é modificada. Estes autores propõem pensar a prática em função da teoria, com ações reelaborativas, muitas vezes enraizadas nas ações cotidianas com suas lacunas, incertezas e imperfeições.

Dubar (2012, p. 354), afirma que é por meio de “[...] um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos”, capazes de se organizar gerando interações de modo a assegurar “[...] o reconhecimento de seus membros como profissionais”. O que significa que os cursos de formação de professores por meio da implementação de seus currículos e sustentado no tripé ensino-pesquisa-extensão. Esse tripé é composto por práticas pedagógicas, estágios de docência, programas e projetos de fortalecimento da ação docente como exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), dentre outros exemplos. Essa configuração formativa pode-se tornar um elemento preponderante para a construção identitária dos futuros professores, podendo oportunizar-lhes uma percepção de competência profissional que os instiguem a buscar uma ação educativa que leve a uma transformação.

No entanto, para que essas transformações se consolidem, faz-se necessário que os cursos de formação de professores sejam capazes de “[...] construir currículos numa perspectiva da práxis” (NISTA-PICCOLO; SIMÕES; OLIVEIRA, 2015, p. 271). Nessa busca pela aprendizagem dos conhecimentos técnicos e 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.

A partir desse contexto a presente pesquisa apresenta a seguinte questão problema: como as políticas para a formação de professores influenciam na constituição da autopercepção da competência profissional no processo de formação inicial dos futuros professores de EF?

Apesar dos avanços expressivos das “pesquisas e produções acerca da formação inicial” no decorrer dos últimos anos (ANDRADE, 2016, p. 96), a realização da presente pesquisa se faz necessária, visto que é preciso compreender como as políticas públicas mais recentes se inserem no universo da formação inicial e repercutem nos cursos de licenciatura em EF, em especial das

IES públicas do Estado do Paraná, foco deste estudo. Por meio dos olhares dos futuros professores de EF que estão adentrando na carreira docente durante a realização do ECS, bem como, por meio da participação em projetos de ensino, pesquisa ou extensão, buscamos traçar um panorama da percepção destes estudantes no que cerne as mudanças, potencialidades e fragilidades de sua formação inicial para com a sua atuação enquanto profissionais da EB, de modo a apresentar a realidade investigada, estabelecendo possíveis relações entre a teoria discutida nas IES e as ações esperadas para atuação na EB.

Partindo desse entendimento, a pesquisa estabelece como **objetivo geral**, analisar como as políticas públicas para a formação inicial docente influenciam na constituição da autopercepção de competência profissional dos futuros professores de Educação Física.

Buscando atender as demandas suscitadas pelo objetivo geral, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- Apresentar as políticas de formação inicial docente, em especial no âmbito da Educação Física, a partir da Constituição Federal de 1988;
- Verificar como as Diretrizes formativas vigentes, do curso de Licenciatura em Educação Física podem interferir na constituição de competência profissional;
- Identificar a autopercepção de competência profissional dos estudantes de Educação Física;
- Comparar a autopercepção de competência profissional dos estudantes de Educação Física em relação ao sexo e a instituição de ensino em que estão vinculados;

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1. Caracterização da Pesquisa**

Este estudo teve como base a análise sustentada nas seguintes fontes primárias: documentos legislativos e questionários, objetivando a obtenção de informações que contribuíssem no estudo do objeto da pesquisa.

Compreende-se que o processo metodológico é um “caminho do pensamento”, bem como um tipo de “prática exercida na abordagem da realidade” na qual o pesquisador deve optar por um tipo de teoria, instrumentos e técnicas que sustentem seu trabalho (MINAYO, 2016, p. 14).

Deste modo a presente pesquisa se caracteriza como quantitativa do tipo descritiva com análise inferencial (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). Para a análise dos questionários, optou-se pela utilização do método quantitativo com análises inferenciais pela compreensão de que confia na medição numérica e frequentemente no uso da estatística para estabelecer o padrão comportamental de uma determinada população. Já o viés descritivo busca analisar e correlacionar os fatos sem manipulá-los, dando ao tratamento dos dados um caráter interpretativo para compreender e descrever melhor uma dada situação, tendo como técnica prevalente o uso de questionários (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

### **2.2. População e Amostra**

#### **2.2.1 População**

Após o levantamento realizado no site da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), constatou-se a existência de sete Universidades Estaduais de caráter público: 1) Universidade Estadual de Londrina (UEL); 2) Universidade Estadual de Maringá (UEM); 3) Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Campus Jacarezinho; 4) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); 5) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - Campus Irati; 6) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus Marechal Cândido Rondon e 7) Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus Paranavaí. Tendo esses dados foram encaminhadas cartas convites aos

coordenadores dos cursos para a referida participação na pesquisa. Na sequência, o projeto passou pela aprovação junto ao Comitê de ética e pesquisas em seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Número do Parecer: 1.715.040).

### 2.2.2. Composição da amostra

Para compor a amostra, foram selecionadas as Universidades Estaduais que possuem o curso presencial com habilitação licenciatura em EF e com turmas de formandos no ano de 2019. Na sequência, os coordenadores dos cursos das sete Universidades receberam a carta convite (APÊNDICE I) para a participação na pesquisa, sendo necessária para confirmação do mesmo a devolução do termo de autorização assinado, chamado de carta de aceite (APÊNDICE II, III, IV, V, VI), permitindo o acesso aos dados de e-mail e/ou telefone dos estudantes em fase de conclusão de curso.

As sete Universidades Estaduais atenderam aos critérios estabelecidos para a seleção. A escolha pela amostra ocorreu de forma intencional (MAYAN, 2001), pelo fato de todas as IES serem públicas e pertencendo ao mesmo estado, mas em diferentes regiões (Tabela 1), ofertando a habilitação que é foco da presente pesquisa, direcionando as suas ações formativas para as mesmas necessidades locais, regionais e estaduais do mercado de trabalho. Para que possamos traçar um perfil do universo da presente pesquisa, precisamos conhecer as Universidades Estaduais do Paraná que aceitaram participar deste estudo (Tabela 1).

**Tabela 1.** Caracterização da amostra.

IES	Região do Estado	Criação do curso	Oferta do curso	Ano do currículo vigente	Estudantes
UEL	Norte	1976	Matutino / Noturno	2015	19
UEM	Noroeste	1972	Integral / Noturno	2018	30
UEPG	Centro-sul	1978	Noturno	2014	31

UENP	Norte pioneiro	1972	Noturno	2016	29
UNICENTRO	Central	1997	Integral	2012	24
UNIOESTE	Oeste	1984	Matutino	2017	12
UNESPAR	Noroeste	1998	Integral	2016	34

Fonte: a autora com base nos dados obtidos junto aos coordenadores dos cursos e do site institucional das IES.

Em relação ao ano de criação do curso de EF, observou-se que dois (2) cursos das Universidades Estaduais selecionadas foram criados na década de 1970 (UEM, UEPG), um (1) na década de 1980 (UNIOESTE) e dois (2) no final década de 1990 (UNESPAR, UNICENTRO), como podemos verificar na tabela 1. Estas universidades apresentam-se inseridas em várias regiões do Estado do Paraná, sendo:

- a) norte: UEL, que possui uma região metropolitana composta por oito (8) municípios (LONDRINA, 2020);
- b) noroeste: UEM, abrangendo cento e nove (109) municípios (UEM, 2019);
- c) norte pioneiro: UENP, região composta por 46 municípios;
- d) centro-sul: UEPG abrange vinte e dois (22) municípios (UEPG, 2019); f) central: UNICENTRO atinge mais de cinquenta (50) municípios (UNICENTRO, 2019);
- g) oeste: UNIOESTE possui uma área de abrangência de noventa e quatro (94) municípios (UNIOESTE, 2019);
- h) noroeste: UNESPAR abrange uma área de cento e cinquenta (150) municípios (UNESPAR, 2019).

Os cursos de licenciatura em EF são ofertados em diferentes turnos pelas IES pesquisadas: duas (2) universidades disponibilizam o curso no período noturno (UEPG e UENP), enquanto duas (2) ofertam a graduação de Licenciatura em EF no período integral (UNICENTRO, UNESPAR), e apenas uma (1) no período matutino (UNIOESTE), todavia em duas (2) universidades este curso é ofertado em duas opções de turnos, sendo no período integral e noturno na UEM e no período matutino e noturno na UEL (Tabela 1).

O levantamento do número total de estudantes selecionados a partir dos critérios de seleção elegidos, ocorreu a partir de email e contato telefonico com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em EF das IES do estado do Paraná. Após o contato com os coordenadores dos cursos, delimitamos a população da pesquisa, que foi constituída por 179 estudantes. Em posse dos dados de email e telefone dos estudantes selecionados, os questionários foram enviados e ficaram disponíveis por um período de seis meses.

Para a participação na pesquisa foram selecionados os estudantes formandos em 2019, em função da Resolução dos currículos em vigência - CNE 02/2015 (BRASIL, 2015) -, a partir dos seguintes critérios:

- a) Estudantes dos cursos de Licenciatura em EF formandos no ano de 2019;
- b) Estar regularmente matriculado em uma das IES participante da pesquisa;
- c) Estar concluindo a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS);
- d) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consta no APENDICE VII;
- e) Responder o questionário enviado via e-mail ou aplicativo de mensagens por meio da ferramenta Google Docs.

Ao final do período em quem o instrumento foi disponibilizado a ser respondido, a amostra constituiu-se por 113 estudantes (63,1 %) que atenderam ao critérios de seleção exigidos, como podemos observar na Tabela 2:

**Tabela 2.** Composição da amostra da pesquisa.

IES	MATRICULADOS		PARTICIPANTES	
	(f)	(%)	(f)	(%)
UEL	19	10,6	9	8
UEM	30	16,7	23	20,4
UENP	29	16,2	26	23
UEPG	31	17,3	23	20,4
UNESPAR	34	19	18	15,9
UNICENTRO	24	13,4	6	5,3
UNIOESTE	12	6,8	8	7,1
TOTAL	179	100	113	63,1

Fonte: a autora.

A Tabela 2, apresenta o percentual e frequência de participação dos estudantes por IES. Dos participantes destaca-se a participação dos estudantes da

UENP-Campus Jacarezinho, com maior participação e retorno do instrumento 23% (26 f), enquanto a menor participação foi verificada na UNICENTRO-Campus Irati com 5,3% (6 f).

Ressalta-se que o presente estudo apresentou algumas limitações, tais como, acesso aos documentos das IES e dificuldade de contato com os coordenadores responsáveis por alguns cursos.

### 2.3. Coleta e Tratamento dos Dados

Para a referida dissertação foram consideradas as seguintes etapas para a coleta de dados: a) Coleta e análise dos dados documentais; b) Análise dos dados quantitativos do instrumento.

#### 2.3.1. Coleta e tratamento dos dados documentais

A primeira etapa – análise documental (TRIVIÑOS, 2011), junto aos documentos e políticas nacionais sobre formação docente, focalizando os estudos nas políticas de formação inicial para os cursos de EF Licenciatura, a fim de identificar como formação docente se constituiu por meio da legislação após a CF de 88 (BRASIL, 1988), destacando quais as aproximações e distanciamentos destes direcionamentos no que se refere à formação inicial dos estudantes dos cursos de Licenciatura em EF das Universidades Estaduais do Paraná para que eles possam se perceber competentes profissionalmente quando atuarem na EB. O Quadro 1 apresenta os documentos, leis e normativas que foram abordados neste estudo:

#### Quadro 1. Normativas e leis utilizadas no estudo.

a) Resolução CFE nº 03/1987 (BRASIL, 1987), que inicialmente possibilitou a formação em EF nas habilitações licenciatura e bacharelado;
---

b) Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual a EF passa a ser considerada componente curricular e não mais uma atividade, enquanto a formação inicial de professores passa a ser realizada em nível superior em no mínimo 200 dias letivos;
--

c) Lei Federal nº 9.696/1998 (BRASIL, 1998), que regulamentou a profissão e o profissional de EF;
d) Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
e) Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
f) Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF, em nível superior de graduação plena;
g) Resolução CNE/CES 07/2007 (BRASIL, 2007) que altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES 07/2004;
h) Resolução CNE/CP 02/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada;
i) Resolução CNE/CP 03/2018 que altera o prazo de aplicação da Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2018a);
j) Resolução CNE/CP 06/2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018b);
k) Resolução CNE/CP 01/2019 (BRASIL, 2019) estabelece um período de adaptação dos cursos de formação inicial a BNCC;
l) Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

Fonte: a autora.

Para sustentar as discussões, foram utilizados estudos que dialogam com a temática, tais como, Hofling (2001), Pereira (2009), Deitos; Zanardini; Zanardini (2016), Gatti (2013), Betti; Betti (1996), Benites; Souza Neto; Hunger (2008), Fávero (2005), Iza; Souza Neto (2015), Silva (2001), Andrade (2016), Souza Neto et al. (2004), Dias-Da-Silva (2005), Valente; Romano (2002), Nunes; Neira (2018), Campos (2003), Castro (2005), Gatti et al. (2019), Nascimento (1999), Zabala e Arnau (2010), dentre outros.

### 2.3.2. Coleta e tratamento dos dados quantitativos

A segunda etapa foi a análise do instrumento “Escala de autopercepção de competência profissional de Educação Física e Desportos” (NASCIMENTO, 1999), aplicado por meio da ferramenta Google Docs.

Os dados quantitativos foram analisados no pacote estatístico SPSS versão 20.0. Para verificação da distribuição dos dados foi utilizado o teste *Kolmogorov-*

*Smirnov* ( $n > 50$ ) e *Shapiro Wilk* ( $n < 50$ ). Diante disso, os resultados foram apresentados por meio estatística descritiva (frequência absoluta e relativa) e inferencial (testes não paramétricos).

Para a comparação nas dimensões da autopercepção de competência profissional em relação ao sexo, foi utilizado o Teste T independente para dados normais. Para a comparação nas dimensões da autopercepção das diferentes universidades foi utilizado o teste Anova um fator.

A correlação entre as médias das dimensões da autopercepção de competência em relação ao sexo foi realizada pelo coeficiente de correlação de *Pearson*, adotando-se  $p < 0,05$  em todas as análises.

#### 2.3.2.1. Instrumento

O instrumento utilizado neste estudo foi a “Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e Desportos” (NASCIMENTO, 1999), encaminhado aos estudantes das Universidades Estaduais selecionadas via e-mail e via aplicativo de mensagens por meio da ferramenta Google Docs (ANEXO I).

De acordo como Nascimento (1999, p. 6) “o estudo da competência percebida representa a tentativa de descrever a percepção do indivíduo da efetividade de sua adaptação ao meio ambiente”, neste sentido o autor em questão criou a “Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e desportos”, sendo ela composta por duas dimensões: conhecimento profissional e habilidades profissionais, somadas, estas dimensões resultam na percepção de competência. Para o autor, a receita para o sucesso profissional no campo da docência, depende da adequada utilização de conhecimentos e práticas, bem como, o sentimento de domínio e segurança frente ao desenvolvimento da carreira profissional.

Este instrumento tem como objetivo identificar as convicções do profissional sobre suas próprias capacidades para desempenhar comportamentos específicos, assim como:

[...] aprofundar o estudo sobre o papel exercido pelo componente emocional no trabalho profissional nessa área. Dessa forma, reconhece-se inicialmente que o sucesso profissional depende tanto da utilização adequada de conhecimentos e procedimentos

quanto do sentimento de domínio (segurança) manifestado em relação aos conhecimentos e habilidades inerentes ao desempenho profissional da área. Acredita-se também que a competência percebida requer a organização e coordenação de múltiplos processos mentais; que existem diversas dimensões que podem ser avaliadas; que os resultados alcançados pelo indivíduo são mais dinâmicos do que estáticos e podem ser afetados pelos contextos (NASCIMENTO, 1999, p. 6).

O mesmo é composto por 30 questões, apresentadas em escala *likert* de cinco pontos, sendo a menor nenhum domínio e a maior domínio total. As questões estão sistematizadas a partir das seguintes dimensões: 1) Conhecimento Profissional (disciplinar, pedagógico, de contexto); 2) Habilidades Profissionais (planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, incentivação, autorreflexão); 3) Percepção de Competência (NASCIMENTO, 1999).

O tratamento dos dados seguiu a estatística descritiva, indicada pelo próprio instrumento em sua matriz analítica (ANEXO II). Para o cálculo da dimensão “conhecimento profissional” é feita pela soma dos escores de 14 questões, dividida pelo número de questões do item  $(q29 + q25 + q21 + q17 + q14 + q10 + q6 + q27 + q19 + q12 + q4 + q23 + q8 + q2) / 14$ . Essa dimensão é subdividida em conhecimento disciplinas, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto.

A dimensão “habilidades profissionais” é composta pela soma dos escores de 16 questões dividido pelo número de questões  $((q24 + q9 + q26 + q11 + q28 + q16 + q1 + q30 + q18 + q15 + q3 + q22 + q13 + q7 + q20 + q5) / 16)$ , sendo subdivididas em planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, incentivação e autorreflexão.

Por fim, a percepção de competência, é composta pela soma dos escores das 30 questões e sua divisão, compondo a média do item  $(q29 + q25 + q21 + q17 + q14 + q10 + q6 + q27 + q19 + q12 + q4 + q23 + q8 + q2 + q24 + q9 + q26 + q11 + q28 + q16 + q1 + q30 + q18 + q15 + q3 + q22 + q13 + q7 + q20 + q5) / 30$ .

Para além dos objetivos iniciais elencados pelo autor que validou o instrumento, para o presente estudo o questionário “Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e Esportes” (NASCIMENTO, 1999), terá o objetivo de fornecer informações que permitam compreender se os futuros professores se autopercebem competentes profissionalmente, de modo que possamos relacionar esta percepção de competência com a formação inicial

desenvolvida nos cursos de licenciatura em EF.

Ressalta-se que para melhor engajamento na pesquisa, o presente instrumento foi adaptado e revisado por quatro (4) especialistas da área, todos com doutorado, como prevê Dal Pupo, Schütz e Santos, (2011). Estes professores possibilitaram uma adequação das questões aos objetivos propostos ligados ao contexto pedagógico. Segundo Coluci, Alexandre e Milani (2015), deve-se buscar instrumentos para coleta de dados já validados, uma vez que esse é um processo complexo, além de possibilitar comparações dos resultados em diferentes cenários de pesquisa.

### **3. FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM A LEGISLAÇÃO**

Esta seção tem como objetivo apresentar o percurso histórico da formação inicial de professores no Brasil, em especial a formação de professores licenciados em EF. Para tanto, partiremos das análises de documentos, leis e resoluções que foram criadas a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL 1988), considerando este o documento que deliberou o marco na redemocratização brasileira após “mais 20 anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção” na qual, sociedade civil se organizou e “legitimou suas normas através de um processo constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país” (FÁVERO, 2005, p. 22).

Tendo a CF de 88 (BRASIL, 1988) como premissa, apresentaremos os caminhos pelos quais as políticas para formação docente têm se constituído até o presente momento, destacando as principais mudanças ocorridas na legislação brasileira, no que se refere à formação inicial em EF.

#### **3.1. A formação inicial em Educação Física: a efetivação das políticas para a construção profissional**

A história da formação de professores no Brasil é marcada pela forte presença do Estado (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009, 2011). Em definição, o Estado é um “conjunto de instituições permanentes” que viabilizam a “ação do governo”. Por sua vez, o “governo” representa um “conjunto de programas e projetos que parte da sociedade [...] por um determinado período” atuando por meio de políticas públicas que são expressadas em programas e ações setoriais na sociedade (HOFLING, 2001, p. 31).

Com relação ao significado conceitual acerca da compreensão do que seja o termo política, pode-se verificar que esta terminologia apresenta diferentes origens, remontando as definições gregas, cuja definição está ligada à “polis, isto é, a cidade” e a atividade humana. Segundo Pereira (2009), na obra de Aristóteles chamada de “*Política*”, este termo é compreendido como o “estudo do tema ou

saber construído”. Estes significados conceituais foram modificados e entendidos como “relação entre diferentes ou desiguais que buscam consensos, mediados pelo Estado” nas mais diferentes áreas sociais (PEREIRA, 2009, p. 88).

Tendo essa compreensão, torna-se possível definir que as ações do Estado, voltadas para a sociedade, ocorrem por meio das chamadas políticas sociais, as quais são “entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento”, implementadas em um dado período de acordo com o governo vigente, com o intuito de diminuir as “desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 30-31).

As políticas voltadas à educação são chamadas de políticas educacionais, devendo ser entendida a partir dos seus aspectos socioeconômicos, sendo controladas e executadas de acordo com os direcionamentos do Estado (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2016). Das objetivações e definições política, estratégicas e governamentais relacionadas às políticas educacionais, esta é direcionada às questões de financiamento, estruturação curricular, metas e objetivos para o ensino, formação inicial e continuada de professores, dentre outras múltiplas vertentes. No entanto, as políticas educacionais direcionadas à formação inicial de professores, ainda se apresentam como um:

[...] grande desafio. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (GATTI, 2013, p. 35).

O papel fundamental das políticas educacionais voltadas à formação inicial dos professores se constitui na essencialidade de se formar bons profissionais docentes, vislumbrando num futuro próximo, o “pleno desenvolvimento das capacidades humanas” dos estudantes, possibilitando uma significativa qualidade do ensino como um todo (GATTI, 2013, p. 35).

A formação docente do professor da EB sustenta-se em pressupostos indicados pela CF de 1988 (BRASIL, 1988). No entanto, anteriormente a homologação desta, as diretrizes específicas para os cursos de EF já começavam a tomar forma, especialmente após a publicação da Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987 (BRASIL, 1987) pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), este

documento foi muito importante para formação de professores, delimitou a EF em duas grandes áreas: Licenciatura e Bacharelado.

Além de reestruturar o curso superior de EF, a Resolução CFE nº 3 de 1987 (BRASIL, 1987), estabeleceu a duração do curso de três para quatro anos ou oito semestres, além de elevar a carga horária mínima para 2800 horas/aula. Com relação ao ECS, este a partir dessa Resolução passou a ser obrigatório para licenciados e bacharéis, devendo compreender um semestre (BRASIL, 1987). Essa Resolução destacava ainda que:

Desse total de 2 880 horas/aula, pelo menos 80%(oitenta por cento) serão destinadas a **Formação Geral** e um máximo de 20%(vinte por cento) para o **Aprofundamento de Conhecimentos** Desses 80% das horas/aula destinadas à Formação Geral,60% (sessenta por cento) deverão ser dedicadas às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico (BRASIL, 1987, art. 4, grifo nosso).

Este recorte revela que a partir da Resolução CFE nº 3 de 1987 (BRASIL, 1987), ocorreu uma reestruturação no corpo de conhecimentos da área. O modelo de formação estabelecido a partir deste documento tornou-se dividido entre formação geral e aprofundamento de conhecimentos. A formação geral compreendia o cunho “humanístico e técnico”, sendo os conhecimentos humanísticos subdivididos em: a) conhecimento filosófico; b) do ser humano; c) da sociedade. Os conhecimentos técnicos deveriam ser articulados com os humanísticos, enquanto que o aprofundamento de conhecimentos deveria “atender os interesses dos alunos” possibilitando a “vivência de experiências no campo real de trabalho” (BRASIL, 1987).

Além de reformular o currículo da formação inicial em EF, a Resolução CFE nº 3 de 1987 (BRASIL, 1987), promoveu um aumento na carga horária do curso, passando de 1800 horas-aulas para 2800 horas-aulas num prazo de no mínimo quatro anos (SOUZA NETO et al., 2004). Esse modelo de formação inicial de professores em EF representou dois modelos distintos de currículos de formação de professores em EF, sendo: a) um “tradicional-desportivo” que dá ênfase as disciplinas práticas; b) o outro que é chamado de “técnico científico”, que tende a priorizar as disciplinas teóricas, englobando as “Ciências Humanas e a Filosofia”.

Duas décadas após o “regime autoritário” que regia a sociedade brasileira até o final dos anos de 1970 do século passado, foi aprovada a Constituição

Federativa do Brasil (CFB), homologada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), este documento considerado um marco da redemocratização nacional, constituiu-se tendo em vista a ocorrência histórica de uma grande:

[...] mobilização popular que punha esperanças renovadas em uma constituição democrática e aberta a sua participação, pela maneira que se revestiu o seu processo de elaboração. Inovando em relação a qualquer outro processo já havido, a Constituinte de 1987-88 incorporou a participação da sociedade civil organizada através de interesses diversificados (FÁVERO, 2005, p. 22).

A CF (BRASIL, 1988) é definida como um conjunto de normativas e direitos previstos em território nacional, na qual apresenta no capítulo III as disposições legais que deliberam acerca das questões relacionadas à educação brasileira. Especificamente, no que se refere à formação inicial, o art. 206, § V, prevê apenas a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”, deixando de expor detalhadamente de que forma esta valorização dos professores aconteceria na prática, especialmente no que cerne a formação inicial (BRASIL, 1988).

Tendo o cenário da CF de 1988 (BRASIL, 1988) representado o primeiro passo político para a redemocratização brasileira, a mesma abriu caminho para outras leis e resoluções voltadas à educação que passaram a estabelecer diretrizes para a formação inicial, entretanto, nos anos de 1990, foram firmados alguns acordos com organismos internacionais na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem (1990), como a promulgação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), bem como o fortalecimento dos financiamentos junto ao Banco Mundial, entre outros.

De acordo com Freitas (1999), os anos de 1990 do século passado tornou-se um cenário no qual a formação de professores foi palco de disputas ideológicas. A exemplo, desta busca pela efetivação de um ideário neoliberal na constituição das políticas educacionais que regem a formação docente, pode-se observar a configuração estrutural em que essas começaram a ser implementadas no Brasil.

Na década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, o então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Bresser-Pereira, publicou

o documento “*Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*”, onde pontua a necessidade de se adotar um “modelo gerencial” para combater o “Estado inchado” no Brasil, evidenciando contraposições delineadas pela CF de 1988 (BRASIL, 1988), considerada neste documento como um “verdadeiro retrocesso sem precedentes” caracterizando uma “[...] reação ao clientelismo que dominou o país naqueles anos” (BRASIL, 1995, p. 27-28). Esse documento representou uma reconfiguração política relacionada aos direitos sociais estabelecidos pela CF de 88 (BRASIL, 1988), uma vez que legitimou os ideários de um sistema político sustentado nas premissas governamentais neoliberais, cuja consideração de tais direitos passa a ser compreendida como sendo “privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico” de um governo e um país (SILVA, 2001, p. 3).

Esta Reforma do Aparelho de Estado, iniciada pela efetivação do “*Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*”, teve como um dos objetivos globais “limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado e para a iniciativa privada”, que trocando em miúdos, é a desresponsabilização do Estado, repassando algumas responsabilidades ao terceiro setor, que compreende grupos os empresariais (BRASIL, 1995, p. 45). A partir deste momento histórico, “as políticas públicas passaram a ser orientadas por uma reforma de Estado”, acarretando uma:

[...] mudança na lógica das políticas educacionais e nos seus diversos espaços de decisão e efetivação. Houve mudanças políticas e ideológicas no campo da educação básica e superior, requerendo alterações de ordem jurídico-institucional, nos processos de regulação e avaliação (DOURADO, 2013, p. 368).

Dourado (2013) enfatiza em seus escritos que a educação, como um todo, foi afetada pelas novas determinações da reforma do Estado, que foram expressas no campo legislativo brasileiro que compõe as leis, resoluções e pareceres. Neste contexto nacional reformista, ao qual o Brasil foi acometido, ocorreu a aprovação da segunda LDBEN em 20 de dezembro de 1996, sob a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Tal lei, deliberou em seu art. 43 as finalidades do ES em relação à formação docente:

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

VIII - atuar em favor da **universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais**, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O objetivo do ES, a partir dessa lei é significativamente ampliado (BRASIL, 1996), destacando em seu texto a importância da formação e capacitação dos profissionais da educação. O art. 47 estabelece que o ano letivo tenha no mínimo 200 dias, enquanto que na LDBEN anterior sob a Lei nº 4.024, publicada em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a formação inicial era composta de apenas 180 dias letivos anualmente. Para além do aumento do número de dias letivos, a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu por meio do seu art. 62, que a formação inicial de professores para a atuação na EB passasse a ser realizada minimamente em:

[...] nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s/p).

Essas orientações legais determinadas pela Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), passam a apresentar uma nova reconfiguração no campo da formação inicial de professores, em especial por garantir o processo formativo assegurado pela formação superior para o futuro professor, a partir de exigência de formação mínima em nível superior. O art. 61 da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), instituiu que a formação de profissionais da educação deve estar fundamentada na “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados” (ANDRADE, 2016, p. 37), evidenciando a importância legal da associação entre teoria e prática para que a formação inicial seja de fato efetiva. No ano de 1998, foi publicada a Lei nº 9.696 de 1 de setembro de 1998 (BRASIL, 1998), que regulamentou a Profissão de EF, deliberando acerca da criação do Conselho Federal e os Conselhos Regionais de

EF. Esta lei definiu em seu art. 3 as competências necessárias para os profissionais formados em EF:

[...] coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte (BRASIL, 1998).

Dentre as competências elencadas pelo texto da Lei n. 9.696/98 (BRASIL,1998), em nenhum momento a palavra “escola” é mencionada, em contrapartida, palavras que se referem ao treinamento técnico esportivo são enfatizadas. Para Souza Neto *et al.* (2004, p. 123), a regulamentação da profissão de EF contribuiu diretamente para o surgimento de “um novo desenho curricular” na área da educação de modo geral, traçando “um novo delineamento no campo da intervenção profissional da Educação Física”, trazendo à tona um fenômeno que ficou conhecido como “profissionalismo”. Este fenômeno da profissionalização docente possui estreita ligação com o percurso dos cursos de licenciatura que formam os professores conhecidos como “especialistas” ou “secundários”, que desenvolvem a sua prática docente nos últimos anos da EB (DIAS-DA-SILVA, 2005).

No início do século XXI, foi sancionado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), com vigência de dez anos (2001-2011), ficando “conhecido como PNE da Sociedade” que se contrapôs ao “PNE de FHC”, o que em outras palavras representou um embate entre governo e oposição por cerca de quatro anos de tramitações legais. Todavia, o projeto final foi aprovado com nove vetos presidenciais, tirando do PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) a possibilidade de promover políticas públicas educacionais que contemplassem “as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106).

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura e de graduação plena. Essa resolução apresentou-se como um

“conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino”, aplicando-se a todas as etapas da EB (BRASIL, 2002).

De acordo com Nunes (2017, p. 10), essa resolução objetivou, “orientar as reformas curriculares nos cursos de licenciatura”, contudo, sofreu “reiteradas críticas pela comunidade educacional, por trazerem como princípio norteador o ensino por competências”. Sobre isso, Campos (2003, p. 86), complementa que a “legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilitam para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas”.

Nesta perspectiva de formação de professores, cuja centralidade passa a se definir por competências, o art. 3 dessa Resolução, dispõe que os princípios norteadores previstos para a formação de professores deveriam estar centralizados na “competência como concepção nuclear na orientação do curso”, bem como, “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” tendo como pressuposto a simetria invertida, assim como a “pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2002). Legitimando a efetividade dos pressupostos dos ideários neoliberais, o termo “competência”, se confirma no art. 6 da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), na qual passa a dispor que a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de formação de professores passe a considerar:

- I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Para Castro (2005, p. 473), o termo competência está ligado às novas exigências do mundo do trabalho, demandando o ato de repensar os perfis

profissionais e a reelaborar “os programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras”. Há que se observar que além do art. 6, a palavra competência é citada vinte três vezes no texto dessa resolução (BRASIL, 2002). Esse fato suscitou o interesse em compreender seus diferentes significados e contextos na formação inicial de professores.

A autora supracitada relaciona as reformas educacionais promovidas no campo da formação de professores após a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), com a consolidação dos ideários políticos e as novas exigências do mercado. Para ela, o processo formativo passa a ser fundamentado na “formação por competências”, sendo permeado

[...] pela ideologia do mercado e traz, como conceitos fundamentais a serem disseminados e colocados em prática, as noções de competência, habilidades, empregabilidade, competitividade, entre outras (CASTRO, 2005, p. 473).

Neste contexto, o significado de competência está relacionado formação docente para o trabalho, se relacionando ainda ao “caráter tecnicista”, que de acordo com especialistas da área educacional, gerou uma “desconsideração” desta resolução em relação a sua pertinência na orientação de normativas dos cursos de formação inicial de professores (GATTI *et al.*, 2019, p. 53). Em fevereiro de 2002, foi publicada a Resolução CNE/CP 02/2002, que passou a instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da EB em nível superior. Este documento estabeleceu que os cursos de formação inicial compreendessem no mínimo 2800 horas, entre teoria e prática, distribuídas em:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;  
 II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;  
 III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;  
 IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.  
 Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002).

Em relação à especificidade da formação de professores em EF, após dezessete anos em vigor, a Resolução CFE 03/87 (BRASIL, 1987) foi substituída pela Resolução do CNE e da Câmara de Educação Superior (CES), a CNE/CES 07/2004, aprovada em 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004). Esta resolução estabeleceu novas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF, em nível superior de graduação plena em consonância com as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002). Este documento passou então a instituir em seu art. 3 que a

[...] Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o **movimento humano**, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, grifo nosso).

A Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004), delimitou a área de atuação e o objeto de estudo da EF (movimento humano), além de estabelecer que formação dos graduados em EF, deveria garantir a indissociabilidade entre teoria-prática, por meio da PCC, o ECS e as atividades complementares (AC) (BRASIL, 2004).

Neste âmbito, Pinto, Feldkercher, Neves (2010, p. 113), considera-se que a “prática não é um receptáculo da teoria”, embora elas se inter-relacionem, cada qual possui suas características específicas. Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 354), destacam que esse documento se configurou em certa medida, uma “luta pelo espaço e pela legitimação de uma área que foi se estruturando e organizando o corpo de conhecimento para, de fato, prestar serviço à sociedade, como uma profissão docente”.

Em 2007, foi aprovada a Resolução CNE/CES 07/2007 (BRASIL, 2007), que alterou o § 3º do art.10 da Resolução CNE/CES 07/2004, que se refere às especificidades das AC que os estudantes deveriam realizar no decorrer do curso de EF:

As atividades complementares possibilitam o aproveitamento, por avaliação, de atividades, habilidades, conhecimentos e competências do aluno, incluindo estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas como monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

I – As atividades complementares podem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora deste, especialmente em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho;

II – As atividades complementares não se confundem com o estágio curricular obrigatório;

III – Os mecanismos e critérios para avaliação e aproveitamento das atividades complementares devem estar definidos em regulamento próprio da instituição (BRASIL, 2007).

O objetivo deste documento atrelou-se à necessidade de definição das AC, bem como, o modo pelo qual elas podem ser aproveitadas no decorrer da formação inicial nos cursos de EF. Em tese, as Resoluções CNE/CES 07/2004 e CNE/CES 07/2007 definiram que o “graduado em Educação Física deve estar qualificado para analisar a realidade social e intervir acadêmica e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento humano” (ANTUNES, 2007, p. 143).

Em 2014 deu-se a aprovação do PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), iniciando “uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras” (DOURADO, 2015, p. 301). De acordo com Evangelista e Seki (2017, p. 59) este PNE foi “considerado um documento emblemático das disputas políticas no campo das reformas e contrarreformas” educacionais no Brasil. O referido documento é constituído por vinte (20) metas e estratégias e passa a definir “compromissos colaborativos entre os entes federados e as diversas instituições pelo avanço da educação brasileira” de modo a serem alcançadas em um período máximo de dez anos (2014-2024), tais metas, indicam o caminho:

[...] para o qual os esforços dos entes federados e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2014, p. 9).

Dentre as metas estabelecidas no PNE (2014-2024), a meta 13 intitulada “Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e

doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (BRASIL, 2014, p. 225), expressa a “necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica”, ofertando aos estudantes uma formação que os qualifique para atuar profissionalmente no campo escolar (GATTI *et al.*, 2019, p. 33).

Impulsionado pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o CNE propõe a reformulação dos cursos destinados a formação de professores para a EB por meio da Resolução CNE/CP 02/2015, aprovada em 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Essa Resolução elaborou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Tal documento é composto por “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos” que devem ser considerados no campo político, administrativo e nos cursos de formação inicial, assim como, “no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015).

O art. 10 da Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), passa a definir que a formação inicial é destinada “àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” competindo às IES disponibilizarem:

[...] formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), passa a dispor acerca da forma e organização pelo qual a formação inicial e continuada deve estar estruturada e inserida nas políticas, tendo como finalidade preparação de profissionais para a EB. Ao analisar a atual Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), observa-se as diferenciações existentes entre essa e a Resolução CNE/CP

01/2002 (BRASIL, 2002), que enfatizava como prioridade o “desenvolvimento de competências no processo formativo” voltadas essencialmente ao mercado de trabalho (VOLSI, 2016, p. 1512).

De acordo com a Resolução CNE/CP 02/2015, a formação dos profissionais do magistério para EB deve estar

[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015).

Os direcionamentos formativos contidos na Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), trazem a cena a discussão da relevância da reflexão acerca da formação inicial com foco no mundo do trabalho, cuja centralidade seja a atuação docente no contexto escolar, tendo como método principal a valorização da relação teoria e prática, de modo a estreitar os laços entre ES e EB. O art. 12, define que os “cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”, devem adequar seus Projetos Pedagógico de Curso (PPC) contemplando três núcleos:

I- **núcleo de estudos de formação geral**, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II- **núcleo de aprofundamento e diversificação** de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais;

III- **núcleo de estudos integradores** para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Estes núcleos precisam estar inseridos nos PPC das instituições formadoras, respeitando uma carga horária específica prevista no art. 13, compreendendo um total de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico com duração de 8 semestres ou 4 anos, devendo ser distribuídos em:

- I - **400** (quatrocentas) **horas de prática** como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - **400** (quatrocentas) **horas** dedicadas ao **estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos **2.200** (duas mil e duzentas) **horas** dedicadas às **atividades formativas estruturadas** pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - **200** (duzentas) **horas** de **atividades teórico-práticas de aprofundamento** em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Essa reestruturação curricular da formação inicial de professores, representa um caráter de organicidade em relação a resolução anterior, a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002). A antiga resolução passa a ser superada pela Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), pois essa, ampliou significativamente a carga horária mínima dos cursos, de 2800 horas para 3200 horas. As normativas contidas na Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), estabelece seu cumprimento pelas “Instituições formadoras” num prazo máximo de dois anos, reascendendo:

[...] discussões e debates em âmbito institucional sobre os conhecimentos necessários à formação inicial docente. Isso nos mobilizou a problematizar os componentes curriculares para a formação de professores definidos pelas novas Diretrizes, e quais os princípios e as concepções sustentam tal proposta (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017).

Esse cenário, é alterado em 3 de outubro de 2018, com a aprovação da Resolução CNE/CP 03/2018 (BRASIL, 2018a), alterando o art. 22 da Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), estabelecendo então que “os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2018a).

A ampliação do prazo de adequação para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, denota para o fato de que o prazo anterior estabelecido (dois anos), previsto na Resolução CNE/CP

02/2015 (BRASIL, 2015), indicou insuficiência para que as IES conseguissem reformular os currículos dos cursos de formação.

Não obstante, no presente ano, o art. 22 da Resolução CNE/CP 02/2015, sofreu mais uma alteração por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 2 de julho de 2019, prevendo que:

[...] os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2019a).

A Resolução CNE/CP 01/2019 (BRASIL, 2019a) normatiza que o prazo para as devidas alterações dos PCC dos cursos de formação inicial, devem ser finalizadas compreendendo dois anos após a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017). Diante dos expostos, as análises preliminares indicam que avanços e retrocessos são diluídos entre a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), evidenciando o fato de que na Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002) já acenava em suas disposições legais uma forte presença do ensino por competências, valorizando a formação específica das disciplinas em detrimento da formação pedagógica.

Em contrapartida, a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), acena para a busca de uma maior aproximação com o campo escolar, apresentando um aumento na carga horária total do curso distribuídos em núcleos constitutivos que devem fazer parte do PPC dos cursos de formação de professores das instituições formadoras, para além das práticas como componente curricular (PCC) e o ECS.

Neste contexto, a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015) propõe uma reformulação e unificação nos moldes de formação de professores nos cursos de ES, visto que, passa a estabelecer que as diretrizes curriculares (PPC) das instituições formadoras devem estar em consonância com as normativas previstas pela BNCC (BRASIL, 2017), dando condições para que a formação docente se aproxime de maneira efetiva do campo escolar.

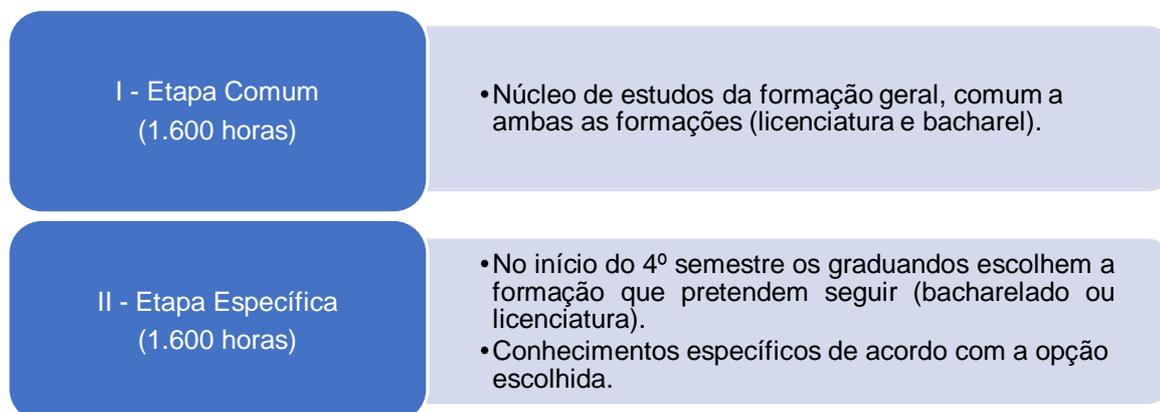
Três anos depois, foi aprovada a Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018, CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018b), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em EF, estabelecendo as finalidades, os

princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa do referido curso. Uma de suas ações foi manter a mesma carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas, que já havia sido determinada pela Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015). Ficou definido na Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018b) que a EF é:

[...] uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo e de aplicação a **motricidade** ou **movimento humano**, a **cultura do movimento corporal**, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018b, grifo nosso).

Ao analisarmos a Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004) que antecede a atual supracitada, verificamos que o objeto de estudo da EF era o tido como movimento humano, enquanto que a atual resolução em vigor<sup>3</sup> (BRASIL, 2018b), passa a considerar a motricidade e a cultura do movimento corporal como objetos de estudo da área. Ademais, este documento dividiu a formação inicial de EF em duas etapas, como podemos verificar na Figura 1:

**Figura 1.** Etapas da formação inicial em Educação Física.



Fonte: a autora com base na Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018b).

Comparando esta organização da formação inicial dos cursos de EF (Figura 1) estabelecidas nas diretrizes da Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018b) com a Resolução anterior (BRASIL, 2004), podemos constatar que houve uma mudança nos termos. A “Etapa comum” era tida como “formação ampliada” na

<sup>3</sup>Ressalta-se que a Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018b) encontra-se em processo de implementação por parte das IES.

antiga resolução, já a “etapa específica” da atual resolução (BRASIL, 2018b) era chamada de “formação específica” na resolução que antecedeu a atual (BRASIL, 2004).

Para além dos termos, as duas resoluções possuem uma diferença no que se refere ao tipo de curso em vigor. Na Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004) os cursos eram chamados de licenciatura plena, ou seja, o estudante que concluía a graduação era apto a atuar nos dois campos: licenciatura e bacharel. Todavia, a atual Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018b), determina que no 4º semestre o estudante opte pela licenciatura ou bacharel e os devidos conhecimentos específicos elencados para cada modalidade.

Em 2019, a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP 02/2017 (BRASIL, 2017) e CNE/CP 04/2018 (BRASIL, 2018c).

Atualmente a estruturação dos currículos dos cursos de formação superior no Brasil é norteadada pela Resolução CNE/CP 02/2019<sup>4</sup> (BRASIL, 2019b) supracitada. Em suma, ela estabelece que a formação inicial deve proporcionar aos estudantes durante a graduação, a aquisição de dez (10) competências gerais docentes e três (3) específicas. Vejamos no Quadro 2 as competências gerais docentes:

**Quadro 2.** Competências gerais docentes da BNC-Formação.

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos
2. Pesquisar, investigar, e buscar soluções tecnológicas para as práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, com vistas a ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital

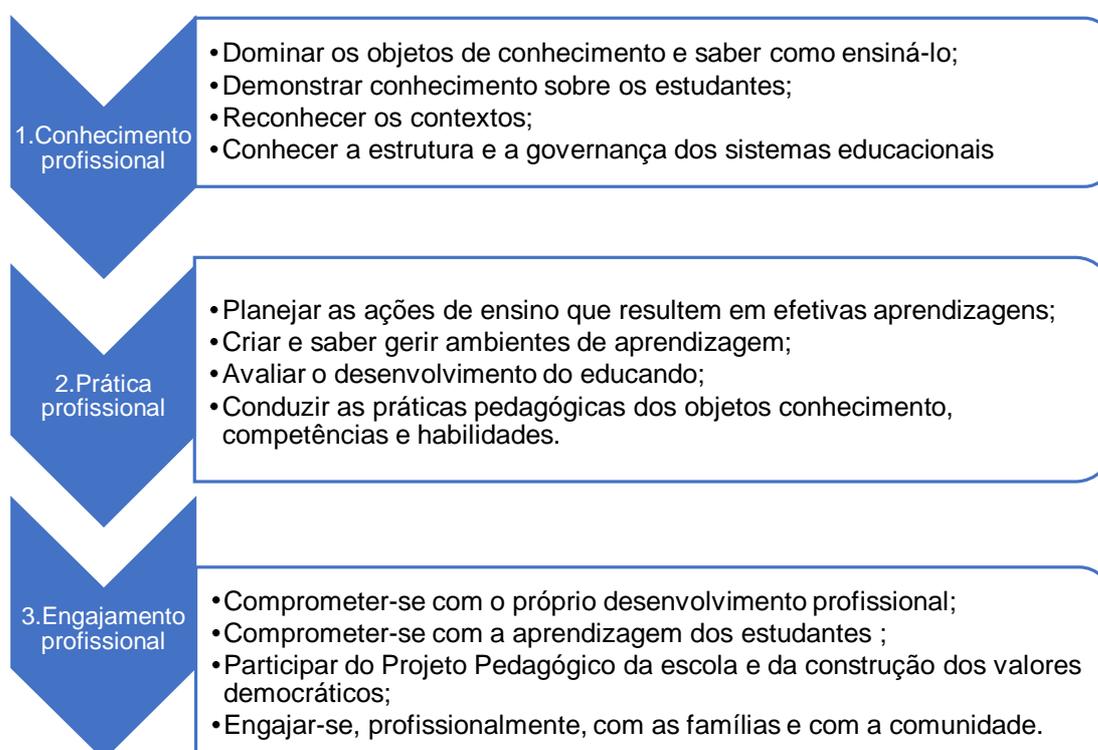
<sup>4</sup> A Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019b) está sendo implementada pelas IES, que tem um prazo de até três anos para implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das competências trazidas na BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

Além das competências gerais docentes contidas na BNC-Formação (BRASIL, 2019b), esta resolução ainda estabelece as competências específicas necessárias para a formação de professores, elas são divididas em três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Na Figura 2 podemos verificar estas dimensões e suas competências específicas da BNC-Formação (BRASIL, 2019b):

**Figura 2.** Competências específicas docentes.

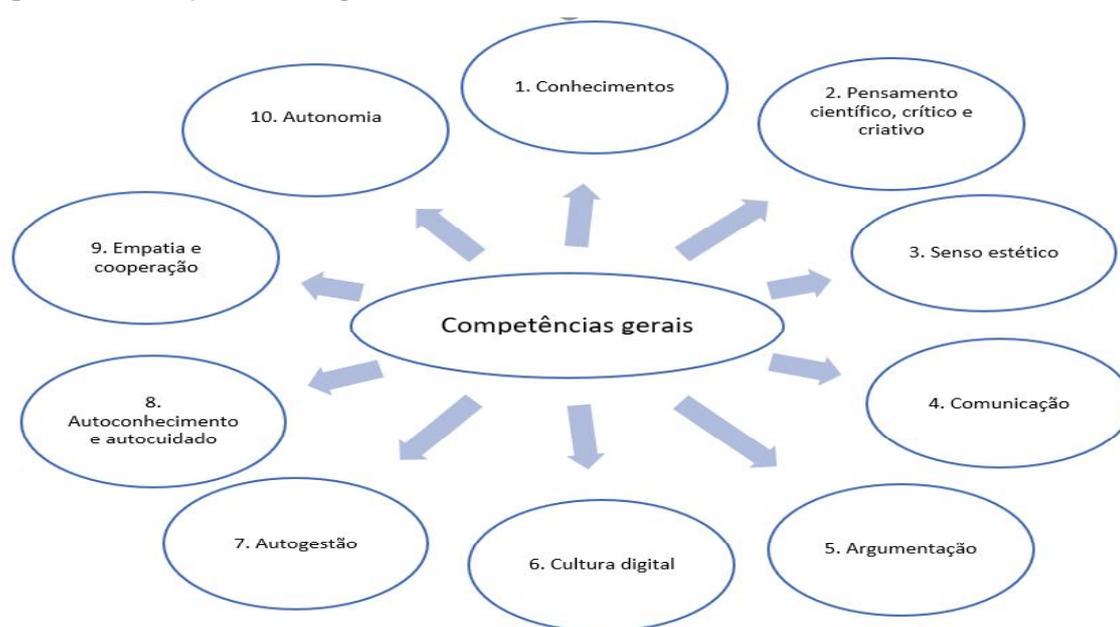


Fonte: a autora com base na BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

Ao analisarmos as competências gerais e específicas contidas na BNC-Formação (BRASIL, 2019b), encontramos similaridades e aproximações com as nomenclaturas empregadas no instrumento “Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e desportos” (NASCIMENTO, 1999), aplicado neste estudo. O termo “conhecimento profissional” está presente na matriz analítica do questionário, bem como, a Resolução CNE/CP nº 2 da BNC-Formação (BRASIL, 2019b). Contudo, o termo “habilidades profissionais” contido no questionário do autor Nascimento (1999), parece se aproximar com os termos das competências específicas (prática profissional e engajamento profissional) determinadas pela Resolução CNE/CP 02/2019 ou BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

A origem do termo competência presente na BNC-Formação, possui suas raízes nos princípios de competências gerais contidos na BNCC, onde competência é tida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas” da vida em sociedade, bem como, da vida profissional (BRASIL, 2017, p. 6). Logo, nota-se aproximações entre o conceito de competência da BNCC (BRASIL, 2017) em relação ao da BNC-Formação (BRASIL, 2019b). São dez as competências gerais da BNCC:

**Figura 3.** Competências gerais da BNCC.



Fonte: a autora com base na BNCC (BRASIL, 2017).

As competências gerais estabelecidas pela BNCC, têm como objetivo garantir que os estudantes da EB brasileira tenham “uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 23). Para que isso ocorra, é necessário que a formação inicial dos professores esteja atrelada nessas prerrogativas presentes na BNCC (BRASIL, 2017) e especificadas no âmbito da formação de professores em nível superior na BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

No que se refere à formação inicial em EF, esta compreende (ou deve compreender) a “aquisição de competências em múltiplas dimensões e exige a interação com o contexto e com as novas demandas da sociedade”, denotando a necessidade de um currículo ampliado dos cursos das instituições formadoras, capaz de possibilitar o envolvimento dos futuros professores com experiências que se aproximem de fato da sua realidade profissional (CRUZ et al., 2019, p. 229).

Um estudo realizado por Jorge (2019) buscou analisar de que modo o quadro normativo (leis, resoluções, etc.) que regulamenta a formação docente no Brasil, influencia na constituição da identidade profissional dos professores. Sobre este aspecto, o estudo revelou que as propositivas estabelecidas nas normativas do CNE, não possuem:

[...] definição precisa dos objetivos e resultados esperados com a edição das normas, o que impede uma concepção sistemática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Como visto, uma das questões recorrentemente mencionada na literatura educacional é a articulação entre teoria e prática, porém, não foi especificado no quadro normativo como tal medida deve ser materializada. Ainda que o CNE seja um órgão especializado, de natureza consultiva e deliberativa, ligado ao Poder Executivo, possui uma agenda pouco autônoma, influenciada pela dinâmica política, sobretudo pela forma de nomeação de seus conselheiros, arranjo institucional que pouco contribui para a redução das tensões entre os grupos de interesse (educadores, representantes do segmento privado com fins lucrativos, sindicatos, etc.) (JORGE, 2019, p. 1033).

Nota-se que para o autor, a atuação do CNE ocorre de forma descontínua e pouco efetiva, isto porque para o autor, o referido documento carece de objetivos e resultados bem definidos entre uma normativa e outra. Em outras palavras, há uma aparente descontinuidade nas ações do referido órgão, possivelmente gerada por interesses políticos. Não obstante, Jorge (2019, p. 1033), ressalta que o CNE

construiu uma série de normativas, diretrizes e orientações que flexibilizaram a “atuação das instituições de ensino superior, dado o elevado grau de indeterminação dos conceitos indicados nos atos normativos”. Este aspecto trazido por meio das análises do autor, revela que o modo como os documentos do CNE foram publicados, dão as IES várias formas de interpretação, isto é, a aplicação das devidas disposições legais, tal qual os seus resultados, podem sofrer alterações devido à falta de clareza no texto e/ou falta de unificação dos termos e conceitos nos documentos.

Neste sentido, o autor aponta que o CNE deve ser repensado, objetivando “a consolidação dos atos legais que disciplinam a formação docente”, o que ele chama de “leis quadros” da carreira do professorado, de modo a definir os “eixos centrais da formação de professores (competências e habilidades) e dos planos de carreira, a fim de conferir identidade própria aos cursos de licenciatura” (JORGE, 2019, p. 1033-1034). Por outro lado, o autor pontua que os programas PIBID, PIBIC, RP, etc.) promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), devem ser não só mantidos, como deveriam ser ampliados por meio da legislação nacional, para que não caiam em descontinuidade diante de mudanças no quadro político do país (JORGE, 2019, p. 1033-1034).

Para além dos caminhos trilhados pelas políticas que regem a formação inicial de professores desde a CF (BRASIL, 1988), iremos adentrar no próximo capítulo nas especificidades da construção identitária profissional do futuro professor de EF.

#### **4. INTERLOCUÇÕES ENTRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL**

*O professor é a pessoa;  
e uma parte importante da pessoa é o professor (JENNIFER NIAS, 1989).*

Durante a última década, as produções e pesquisas referentes à formação inicial de professores têm aumentado expressivamente (ANDRADE, 2016). Esses estudos em sua maioria derivam de propositivas que vislumbram entender as relações estabelecidas entre o ser professor e a seus caminhos didático, pedagógico, sociopolíticos, culturais e identitários que o efetivam enquanto ser profissional. Afinal, a formação de professores para atuar na EB e nas demais instâncias de ensino deve pautar-se em

[...] uma prática social que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (ESTEVÃO, 2001, p. 185).

Compreende-se o fato de que o conceito de formação por vezes irá sofrer influência dos agentes sociais atrelados aos contextos culturais, históricos, políticos e sociais a que os indivíduos estão acometidos. Tendo essa premissa, parte-se do pressuposto de que a formação inicial pode ser entendida como resultante dos:

[...] processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013, p. 612).

No quadro político, a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019b), define que a formação docente deve possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento das competências gerais para a EB estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2017), assim como as aprendizagens essenciais no que se refere “aos

aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação”, objetivando promover o “desenvolvimento pleno das pessoas” (BRASIL, 2019b).

Observa-se que, as definições conceituais deliberam para o fato de que a formação inicial decorre de um cenário de ações lineares alicerçado nas políticas educacionais por meio das normativas estabelecidas nas legislações e resoluções, que ao mesmo tempo sofre interferências das relações sinuosas advindas dos demais contextos formativos, tais como as relações conjunturais econômicas e estruturais ligadas à cultura, ideologias e necessidades dos diversos setores da sociedade, como sociedade civil, ONGs, terceiro setor entre outros. Por esta razão, compreender os conceitos e significados da formação inicial, bem como seu papel na formação do futuro professor, torna-se uma ação relevante para a compreensão das relações estruturais e conjunturais presentes no contexto escolar.

De acordo com Pimenta (1999, p. 17-18), os cursos que ofertam a formação inicial devem “ir além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência” devendo estes formar professores na perspectiva da superação de uma formação meramente “técnica e mecânica”, cuja centralidade formativa esteja atrelada a possibilidades de oportunizar aos futuros professores o desenvolvimento de:

[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docente a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...] num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

Para tratar da construção identitária profissional dos professores, faz-se necessário compreender inicialmente o conceito de identidade como um todo. Lipianski e Tabuada (1991 p. 24), afirmam que a identidade é um “paradoxo aparente da unidade diacrônica de um processo evolutivo”, ou seja, de um lado, a pessoa é permanência e consciência de identidade profissional, de outro lado, é essencial ser “reconhecido por outros como sendo ele próprio”, assim pode-se afirmar que a identidade seja elusiva e ambivalente, ao mesmo tempo em que estabelece relações entre passado e presente, de modo a buscar orientações para ações futuras.

De acordo Cuche (2012, p. 182) a natureza social da identidade se dá "no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas", representando deste modo que a construção da identidade seria provida de eficácia social, bem como seria capaz de gerar efeitos sociais reais. Neste caminho, Flores (2018, p. 67), afirma que podemos entender a identidade "como um instrumento de reconhecimento, uma maneira de se entender em relação aos outros" em diferentes contextos sociais por meio das relações estabelecidas, deste modo, o sujeito "influencia e é influenciado, formando sua identidade".

Corroborando com os autores supracitados, Dubar (1997; 2005; 2006) destaca em suas obras que a identidade é construída a partir de duas vertentes indissociáveis: individual e coletiva. O autor aponta que o processo construção da identidade profissional ocorre na medida em que o sujeito se relaciona no ambiente ao qual pertence e convive e que estas relações o possibilitam ter uma visão de si mesmo e a compreender a forma como os outros o veem. Em seu texto *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*, Dubar (2006) expõe a existência de duas grandes correntes que sustentam os conceitos de identidade. A primeira é a Corrente Essencialista, defensora das essências, nas realidades essenciais, nas substâncias imutáveis e originais. Já a segunda, é a Corrente Existencialista, que é o oposto da primeira, pois, não acredita em essências eternas, mas sim em transformações constantes e,

[...] modos de identificação, variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal, afectações a categorias diversas que dependem do contexto. Estas formas de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (aquilo que chamo de «identificações para Outro») e as identificações reivindicadas por si próprio («identidade para Si») (DUBAR, 2006, p. 9).

Tendo como base as concepções de processo identitário sustentadas por Dubar (2006), pode-se verificar que ao construir a sua identidade profissional o futuro professor também irá agregar competências e habilidades que poderão lhes sustentar tanto no campo teórico ou prático para a sua atuação profissional, uma vez que, a forma como se percebe competente ou com habilidades específicas para a sua atuação, poderão influenciar na sua ação profissional, ou seja, na forma como

ministra suas aulas, atua na resolução de problemas, apresenta autonomia e consegue gerenciar os conflitos e dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, afinal a construção da identidade é um processo contínuo e mutável diante de determinados contextos.

Sobre a influência dos contextos em que o sujeito está inserido, Silva, Aguiar e Monteiro (2014, p. 739), afirmam que “as formas de identidade são inseparáveis das relações sociais, as quais são também formas de alteridade, ou seja, não existe identidade sem relação entre o “si próprio e o outro”, confirmando deste modo as concepções gestadas inicialmente por Dubar (2006) supracitadas anteriormente.

Partindo do entendimento de que a formação inicial de professores apresenta-se subsidiada por meio de um intrincado de dispositivos legais que sustentam e definem suas diretrizes, que por sua vez são decorrentes de perspectivas valorativas, definidas no decorrer dos tempos na e pela sociedade. Dessa forma, para compreender a trajetória da formação de professores, faz-se necessário entender que

[...] cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante (KUENZER, 2000, p. 166).

As transformações sociais concebidas pelo sistema econômico em vigência trouxeram a cena “novos desafios” para o mercado de trabalho, especificamente aquelas desenhadas e direcionadas com foco nas políticas de formação docente incorporadas a partir da década de 1990, que neste contexto, se configuraram:

[...] como estratégia do denominado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo. Portanto, está inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista. Na análise dos documentos oficiais, fica evidente que se está constituindo no campo da formação uma nova institucionalidade, cujas premissas ancoradas na formação por competências e na lógica que lhe é associada, possibilitam a criação de novos dispositivos na gestão da formação inicial e continuada (CASTRO, 2005, p. 473).

O autor supracitado evidencia o fato de que se torna relevante para todo processo educativo de configuração política ou social, compreender o cenário que envolve os aspectos formativos na construção da identidade profissional do futuro professor, isto porque como afirma Anversa (2017, p. 14), a identidade profissional é “a forma identitária de uma sociedade, uma categoria de pertencimento que engloba comportamentos, atitudes e opiniões”, ao que tudo indica, enraizados na divisão do trabalho. Para Dubar (2006, p. 85), a identidade profissional se configura em “maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego”, o que para Cardoso; Batista; Graça (2016a, p. 374), irá se desenvolver no decorrer de “toda a vida do indivíduo e que sofre influências internas e externas na interação com o outro”, por esta razão as

[...] transformações nos campos científico, tecnológico, econômico, político, social e cultural definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores (CUNHA, 2013, p. 622).

Essa transitoriedade estabelecida entre a formação humana e a formação inicial, vão coadunar para o estabelecimento da construção da identidade profissional do futuro professor. No entanto, há que se ressaltar que esse não é um movimento ou processo intencional, estável, inerente, ou fixo, o que significa afirmar que a identidade profissional é um complexo e dinâmico equilíbrio entre a sua autoimagem, enquanto o ser professor e profissional, atrelada a diversidades de valores, papéis e significados que esse indivíduo tem como necessidade ou dever em desempenhar em cada momento da história e da sociedade. Partindo das reflexões tecidas acerca do processo constitutivo da identidade pessoal e profissional do indivíduo, as discussões a partir de agora se centralizarão na construção da identidade profissional docente.

#### **4.1. Construção da Identidade Profissional: as relações construídas no processo de formação inicial**

Uma das características da sociedade moderna é que as razões, conceitos, educação e o amor são liquefeitos, transitórios e volúveis (BAUMAN, 2004). O

processo formativo para o futuro professor, atrelado a este movimento espiralado de mudança e constante transformação, configuram a necessidade de uma formação inicial cuja base do conhecimento propicie ao futuro professor a busca pela sua autonomia profissional, tendo como sustentação os conhecimentos que o permitam entender suas habilidades e competências, ao mesmo tempo tendo o entendimento de que o modelo da sociedade vigente exige dos profissionais uma permanente atividade de formação, capacitação, adaptação e readaptação da sua própria forma ser, pensar e conhecer.

Para Silva e Santos (2018, p. 44), a formação de professores deve “perpassar a conjugação da ação pedagógica e ação política para contrapor o modelo reprodutivista instituído”. Deste modo, essa busca pela formação inicial com vistas a construir uma identidade profissional adequada as demandas do mundo do trabalho, acabam por prescreverem um novo (re) pensar acerca da formação identitária do professor a partir de diferentes configurações sócio-políticas, como observado em Relatórios internacionais, que tratam do papel que os professores desempenham em relação às possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento da autonomia, emancipação e criticidade dos alunos.

Um desses relatórios em destaque é o Relatório “*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*” (OCDE, 2005, s/p), em que acenava para os descritores de qualidade do ensino, o fato de que era preciso considerar que “o ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”, enfatizando a preocupação para com a formação do futuro professor.

No ano de 2015, a Associação Americana de Pesquisa Educacional (American Educational Research Association - AERA), coadunando com o Relatório da OCDE (2005), reafirma que se faz necessário políticas públicas que valorizem o trabalho do professor. Esse reconhecimento, do ser professor, entendido como profissional, denotam no próprio Relatório, uma variabilidade métrica na compreensão acerca da sua própria constituição identitária, isto porque, as identidades profissionais formam uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (SLOAN, 2006, p. 122). Logo:

[...] a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional (LASKY, 2005, p. 910).

Para Hargreaves e Goodson (1996), a identidade profissional está relacionada ao conceito de profissionalização, que nada mais é que a capacidade dos indivíduos e das instituições em que trabalham desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os alunos e em um ambiente de colaboração para o convívio social, bem como, para o mundo do trabalho.

Nesta sociedade hipermoderna, suscita-se, ao futuro professor, reconfigurações diárias acerca das suas funções e considerações profissionais adquiridas durante seu processo de formação inicial. No contexto da sociedade do conhecimento e de recentes políticas públicas da educação, essa identidade está agregada a dimensão nuclear, associada ao pensamento, crenças e ação do próprio profissional.

Para tanto, faz-se necessário compreender que as reflexões acerca da formação inicial e suas relações com a construção da identidade profissional, são alocadas em cada tempo histórico da sociedade, influenciada pelas mudanças epistêmicas acerca da construção da identidade profissional, constituíram-se a partir de premissas ideológicas, descritas quer seja pelos constructos do positivismo, das ciências sociais, do modelo construtivista, fenomenológico, interacionista simbólico, sociológico ou antropológico cultural. A respeito do percurso histórico da profissão docente, Silva, Aguiar e Monteiro (2014, p. 743), afirmam que a atribuição de identidades direcionadas aos professores têm se “modificado mediante as circunstâncias e interesses sociopolíticos, ora em prol da profissão, ora em detrimento de uma identidade que favoreça o status profissional docente”.

De acordo com Farias e Nascimento (2016, p. 28), o modo como “o professor atua, a sua realidade de intervenção e as demandas sociais, provocam diferentes olhares para a prática docente” gerando diferentes “identidades profissionais, crenças e valores atribuídos à vida profissional”. Por este viés podemos

compreender que a formação da identidade profissional do professor, é resultante de um processo gerado por mudanças intrínsecas ligadas à vida pessoal do professor e as influências sistêmicas que acarretam na mutabilidade da profissionalidade docente. Essa mutabilidade está associada de forma primária as políticas públicas as quais se configuram e se estabelecem a partir do dinamismo multifacetado, dos percursos de desenvolvimento e tempos sociais de cada sociedade.

Segundo Bauman (2001, p. 121), nesta “modernidade líquida” a identidade passa a ser compreendida de acordo com o fluxo contínuo de um “sistema de eixos e vectores de significações”, no qual convivem constrangimentos e possibilidades, atrelados a conjunturas estruturais de ordem macroestruturais ligadas a esse processo de mundialização política e econômica. Essas congruências entre a construção da identidade profissional e as políticas que vislumbram efetivar um modelo de sociedade por meio da formação inicial do futuro professor, nesta sociedade liquefeita são, portanto, influenciadas pelo crescente desenvolvimento tecnológico, mundializado, resultando em implicações profissionais subscritas por meio das transformações sociais.

De acordo com Apple (2001), esse discurso mundializado dominante, valoriza e impõe um profissionalismo organizacional, em que se relegado a formação com foco na autonomia, fica subordinado à ‘hiper-racionalização’, à (re) hierarquização de funções e à padronização de práticas, que normatizam um novo modelo de educação e sociedade. Essa perspectiva, denota uma relação estabelecida pelas políticas de formação docente que por vezes são resultantes das necessidades econômicas, atreladas aos interesses mercantilizados, em prol do desenvolvimento de uma identidade docente sustentada nos pressupostos ideários impostos pelo próprio modelo social.

Todavia, frente à novos cenários sociais, político, econômico e culturais, novas

[...] exigências vão se impondo à construção da formação e da identidade profissional docente, como o fortalecimento de uma dimensão ética, no sentido de viabilizar a educação enquanto meio para a construção da humanização do ser humano; de uma dimensão técnica, que o torne capaz de integrar conhecimentos, competências e habilidades a fim de qualificar a atuação docente; e de uma dimensão política, para possibilitar entender e explicar a realidade, tomar decisões, assumir posições críticas diante de

situações conjunturais e, finalmente, intervir no processo de transformação da sociedade e de nós mesmos, enquanto sujeitos inconclusos, culturais (SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014, p. 743).

Ao analisarmos o excerto supracitado, podemos compreender que as demandas advindas da sociedade se expandiram, causando transformações no processo de construção da identidade profissional do professor, entretanto, a identização docente está em constante movimento, apresentando-se como “múltipla, fluida, evolutiva, instável, relacional e, daí, fortemente influenciada pelos contextos socioculturais” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016b, p. 126), o que poderá influenciar de maneira efetiva na atuação profissional nos diferentes contextos escolares.

#### **4.2. O processo de construção identitária do professor de Educação Física**

Tendo como pressuposto o conceito de identidade profissional proposta por Dubar (1997; 2005; 2006), esta seção apresenta reflexões acerca das especificidades da identidade profissional do professor de EF. De acordo com Moreira, Ferreira e Ferreira (2014), este processo de construção identitária dos docentes em EF acontece em “diferentes palcos” e configura-se “como uma tarefa complicada, porque estudar a sua identidade profissional implica também o reconhecimento da heterogeneidade que caracteriza este grupo disciplinar”, isto é, faz-se necessário compreender que a área da EF é diversa, tendo em vista que

[...] os professores de Educação Física têm suas especificidades que os caracterizam em relação aos demais colegas professores, sendo estas também importantes na tessitura de relações que se articulam na constituição da identidade docente de cada um (teia de representações entre a identidade para si e para os outros – pares, colegas docentes, estudantes, pais, etc.) (FLORES, 2018, p. 74).

Nesta mesma linha, Silva Júnior e Oliveira (2018) destacam que o campo da EF possui características diferenciadas das demais áreas escolares, como por exemplo, o fato das aulas ocorrerem em alguns momentos ao ar livre, sem a necessidade do aluno estar sentado, mas sim, em movimento. Este aspecto torna a identidade profissional do professor de EF bem específica e única. Tendo esta

compreensão, alguns autores discutem os vários fatores que interferem na construção da identidade profissional dos futuros professores de EF.

Para Neira (2009, p. 137), o currículo dos cursos de formação inicial em Educação Física apresenta-se como o “principal responsável pela constituição das representações distorcidas sobre a docência da Educação Física na Educação Básica”, influenciando diretamente na construção identitária dos futuros professores de EF. O autor destaca ainda a defesa pela mudança dos currículos de formação para a construção de uma “identidade profissional docente coerente com as necessidades educativas da contemporaneidade”, considerando que a

[...] experiência curricular que vem sendo promovida mostra-se, em grande parte, **afastada da escola** e dos conhecimentos nela ou a partir dela produzidos. Enquanto as problemáticas que afligem o trabalho pedagógico do professor são amplas, complexas e inter-relacionadas, as instituições formativas seguem priorizando uma **abordagem conteudista**, a partir da lógica disciplinar, tal como se o exercício da profissão fosse desconectado do seu contexto sócio-histórico e político. Apesar de paradoxal e incongruente, é esse o caminho proposto pelos currículos que formam docentes de Educação Física (NEIRA, 2009, p. 137, grifo nosso).

Neira (2009) enfatiza o papel influenciador do currículo dos cursos de graduação superior sobre a formação da identidade profissional dos futuros professores de EF. O autor entende que as instituições formadoras possuem currículos conteudistas que demonstram estar desconectados com as demandas escolares presentes na EB. O que para Silva e Santos (2018, p. 45), pode afetar diretamente na construção da identidade profissional dos futuros professores, e a nosso ver a percepção de competência dos mesmos, tendo em vista que “os cursos de formação inicial ou continuada, baseados na realidade escolar, acadêmica e, sobretudo nos saberes docentes, contribuem para organizar a identidade do profissional docente”. No que cerne às políticas voltadas à formação de professores no Brasil, estas “depositam na formação expressiva centralidade”, destacando a necessidade de formar bons profissionais docentes, colocando deste modo, o professor como pilar central na melhoria da EB, deixando em segundo plano outros fatores que afetam o processo formativo e de aquisição da identidade docente (OLIVEIRA, 2013, p. 69). A autora salienta que o destaque dado à formação inicial culmina no “principal critério determinante da profissionalização, desprezando,

muitas vezes, o conhecimento obtido na experiência e na prática concreta por esses profissionais” (OLIVEIRA, 2013, p. 64).

De acordo com Bahia, Vieira e Farias (2016, p. 28), o processo de formação de professores passa a ocorrer “antes de seu ingresso na universidade, ocorrendo durante a educação básica, por meio de experiências e observações das práticas e dos modelos de ensino”. Contudo, a formação inicial de professores no Brasil, segue as diretrizes estabelecidas por meio de leis e resoluções, como é o caso da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019b), “a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019b). A formação inicial em EF segue estas mesmas diretrizes, bem como, a Resolução CNE/CP 06/2018 (BRASIL, 2018b).

A Resolução CNE/CP 06/2018 (BRASIL, 2018b), estabelece que os currículos de formação inicial de professores em EF, na etapa comum, devem “proporcionar atividades acadêmicas integradoras”, tais como,

[...] disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média (BRASIL, 2018b).

Deste modo, podemos compreender que a formação inicial dos professores em EF deve promover no decorrer da graduação, momentos de aproximação com a realidade da profissão docente, para que os estudantes possam ter a percepção das competências e habilidades necessárias para atender as demandas escolares. Essas aproximações com a realidade profissional, ocorrem também na etapa específica da formação do licenciado em EF, por meio do estágio supervisionado, assim como por intermédio de “outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” nas IES (BRASIL, 2018b).

Neste cenário, o ECS, pode ser compreendido como um período em que os futuros docentes se aproximam de fato da realidade escolar, ao qual terão que estar preparados no decorrer da carreira profissional (SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018). Para os autores, o estágio pode possibilitar:

[...] a problematização, a investigação e a análise da realidade a partir de uma prática reflexiva e colaborativa entre todos os atores envolvidos, sendo reconhecido como uma oportunidade de redimensionar as práticas, não apenas para os futuros professores, mas também para os profissionais que atuam na formação destes (professores orientadores e supervisores). Há então a possibilidade de transcender suas práticas e ressignificar suas identidades, tendo em vista que a arte de ensinar não é estática e finalizada [...] (SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018, p. 3).

No art. 10 da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019b), consta que os cursos de formação inicial de professores para a EB, devem ter uma carga horária total de no mínimo 3.200 horas. Destas, o art. 11 da referida resolução prevê que 800 horas devem ser dedicadas para as práticas pedagógicas, que são compostas de: a) 400 horas destinadas ao estágio supervisionado; b) 400 horas para praticar os componentes curriculares (competências gerais e específicas da BNC-Formação e conteúdos específicos da área e objetos de conhecimento da BNCC).

Flores (2018), considera o ECS como um “momento crucial de vivências e exploração do ensinar”, permitindo aos futuros professores iniciar uma compreensão acerca de sua “profissionalidade docente”, em outras palavras: o estágio supervisionado possibilita ao futuro professor conhecer a realidade do seu campo de atuação profissional, tendo em vista que o formato do estágio supervisionado “promove uma turbulência comum entre a teoria e a prática no campo da Educação Física” (FLORES, 2018, p. 75).

Partindo deste contexto, o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura em EF, pode ser compreendido como uma parte fundamental da formação inicial dos futuros professores, pois possibilita aos estudantes-estagiários um momento de refletir criticamente sobre a realidade que está vivenciando, fortalecendo assim a sua formação (SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018).

No estudo de Iza e Souza Neto (2015), destacaram-se as especificidades do estágio supervisionado no âmbito da EF, nele os autores constataram que muito se fala sobre formação de professores, entretanto pouco se discute efetivamente sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas que o permeiam. Deste modo, a formação inicial de professores licenciados em EF, tem o desafio de superar “um modelo de formação artesanal ou aplicacionista para um modelo de formação profissional que leve em consideração o desenvolvimento de uma cultura profissional e os saberes docentes” (IZA; SOUZA NETO, 2015, p. 121).

Nesta perspectiva, fica evidente a necessidade de aproximar os conhecimentos e saberes obtidos na universidade, dos conhecimentos e saberes exigidos na atuação profissional do docente na escola. Em relação as amarras existentes na formação inicial de professores de EF, Farias e Nascimento (2016, p. 47), elencam alguns aspectos necessários para diminuição do distanciamento entre universidade e escola:

[...] mudanças paradigmáticas na formação inicial, que diminuam o hiato entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade profissional; de políticas de formação continuada eficazes, que garantam a permanência do professor na educação básica, nos diversos ciclos de desenvolvimento profissional, sendo capazes de redimensionar a prática docente.

Nota-se que os dois estudos apontam para a mesma direção: a necessidade de formação voltada para atender as demandas da EB e não apenas uma formação conteudista, desconectada do campo profissional de atuação dos professores de EF. A este respeito, a atual Resolução que normatiza a formação docente no Brasil, define em seu art. 2 que a formação de professores “pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (BRASIL, 2019b), ou seja, o processo formativo (currículo) dos futuros professores deve se articular às competências gerais estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2017), objetivando uma formação inicial focalizada para as necessidades do campo escolar.

Sobre os currículos existentes nos cursos de formação inicial em EF, Nunes e Neira (2018a, p. 3-4), afirmam que o conceito de currículo até então entendido como um conjunto de “conteúdos, métodos e/ou avaliações escolares ou de seleção de conhecimentos produzidos pela humanidade a serem ensinados”, está ultrapassado. Para eles, o currículo representa “um espaço-tempo que envolve relações de poder, tenciona prevalecer certa concepção de sujeito e sociedade e potencializa a produção de identidades”. Nessa ótica, o currículo é visto como uma ferramenta do sistema econômico vigente que vislumbra a formação de professores para o mercado, tendo em vista que nesta perspectiva o homem é um “sujeito-cliente” reproduzidor da lógica capitalista.

Em outro artigo dos autores Nunes e Neira (2018b, p. 14), intitulado “*EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física*”, verificamos novamente alguns apontamentos indicando as aproximações estabelecidas do currículo com “a racionalidade neoliberal”, que vê o ES como mera mercadoria. No estudo em questão, os autores concluíram que o currículo de licenciatura em EF que foi analisado, contribui para a “inserção dos sujeitos na lógica contemporânea, na qual somos valorizados pela produção de nós mesmos”, daí a explicação do título “EU S/A”. Neste contexto, o sujeito é comparado à uma empresa, onde investe-se em si mesmo, buscando um reconhecimento da própria imagem, no intuito de vendê-la, isto é, ter benefícios próprios. Esta conotação mercadológica do currículo demonstra que:

[...] os discursos tradicionais da cultura escolar presentes em qualquer currículo se hibridizam com os oriundos de setores financeiros e do marketing. O resultado é a resignificação dos discursos educacionais, que passam a realçar outras nuances, tais como: a internacionalização da educação; o ranqueamento da instituição; parcerias e ganhos financeiros diversos; correspondências acadêmicas para expor a si mesmo etc. O produtor, o produto e o consumidor são integrados em uma nova forma de gerir a vida, em uma cultura de consumo em que o marketing, o mérito e a imagem constroem e simulam (NUNES; NEIRA, 2018b, p. 14).

Nesta análise, os autores evidenciam a estreita relação da formação inicial com os aspectos mercadológicos impregnados nos currículos dos cursos de formação docente. Contudo, para Lara et al. (2018, p. 9),

[...] apesar do movimento que assola a educação em termos mercantis, sistêmicos e pragmáticos, é preciso estar atento a outros modos de formação que possam dar sentido ao sujeito em seu processo educacional e experiência de vida. É justamente essa possibilidade que contribui com o desenvolvimento de nossa autonomia e sensibilidade para fazer escolhas e pensar criticamente a qualidade na educação/educação física escolar (LARA, et al., 2018, p. 9).

De acordo com essa discussão, tem-se a evidência de que a formação de professores de EF carece de “um movimento recíproco em que a profissão docente, aquilo que o professor é e faz, esteja dentro da universidade, e esta, por sua vez, esteja dentro da escola, de modo a legitimar os saberes da ação pedagógica” (IZA;

SOUZA NETO, 2015, p. 121). Em outras palavras, torna-se necessário que os currículos dos cursos de formação de professores em EF, sejam reestruturados de acordo com as atuais resoluções em vigor que pregam a necessidade de não dissociação entre teoria e prática, bem como a ampliação de momentos que possibilitem os estudantes vivenciarem situações que se aproximem da realidade profissional que irão enfrentar, para que deste modo, os futuros professores de EF possam se autoperceberem competentes no campo da docência.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1. Perfil da amostra

A análise dos questionários nos possibilitou traçar um perfil dos estudantes que compõem a amostra da pesquisa, conforme descrito na Tabela 3:

**Tabela 3.** Perfil da amostra.

IES	Participantes ( <i>f</i> )	Média de idade (anos)	Sexo ( <i>f</i> ) (%)			
			F		M	
UEL	9	26,5	7	77,7	2	22,2
UEM	23	22,5	13	56,5	10	43,5
UENP	26	24	12	46,2	14	53,8
UEPG	23	23,9	13	56,5	10	43,5
UNESPAR	18	23,2	9	50	9	50
UNICENTRO	6	22,5	4	66,7	2	33,3
UNIOESTE	8	22	4	50	4	50
TOTAL GERAL	113	23,5	62	54,9	51	45,1

Fonte: a autora.

A média de idade dos 113 estudantes participantes deste estudo foi de 23,5 anos, sendo 54,9% (62) do sexo feminino e 45,1% (51) do sexo masculino. O que denota a inexistência de disparidade de distinção do sexo no processo formativo dos cursos de licenciatura em EF nas IES investigadas. Com relação ao envolvimento em ações didático-pedagógicas para além das disciplinas ofertadas no curso de licenciatura em EF, consta-se que a maioria dos estudantes (93%; 105 f) busca se envolver com projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão (Tabela 4).

**Tabela 4.** Participação dos estudantes em projetos nas IES.

PROJETOS	UEL (9)	UEM (23)	UENP (26)	UEPG (23)	UNESPAR (18)	UNICENTRO (6)	UNIOESTE (8)	TOTAL (f)
Ensino	1	10	15	10	6	1	1	44
Extensão	1	4	3	2	6	1	2	19
Pesquisa	1	4	1	3	4	1	2	16
Ensino e Extensão	1	1	3	4	-	1	-	10
Ensino e Pesquisa	1	1	-	2	-	1	-	5
Extensão e Pesquisa	-	2	-	1	2	1	1	7
Ensino Extensão Pesquisa	1	-	-	1	-	-	2	4
Nenhum	3	1	4	-	-	-	-	8

Fonte: a autora.

Ao serem questionados acerca da participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, observou-se que a maioria dos estudantes das IES

investigadas, participaram de projetos de ensino (44 *f*), como o PIBID e RP, seguidos por participação em projetos de extensão (19 *f*) e projetos de pesquisa (16 *f*), como o Programa de Iniciação Científica (PIC) e PIBIC. Alguns estudantes, afirmaram ter participado de mais de um tipo de projeto, sendo 10 *f* estudantes participantes de projetos de pesquisa e extensão, 5 *f* em ensino e pesquisa, 7 *f* participaram de projetos de extensão e pesquisa, enquanto 4 *f* participaram de projetos de ensino, extensão e pesquisa. Apenas 8 *f* estudantes afirmaram não ter participado de nenhum projeto em suas IES.

A participação em projetos ao longo da graduação intensifica o processo formativo do estudante, fortalecendo seus conhecimentos e habilidades profissionais, uma vez que eles aprendem a trabalhar em equipe, desenvolvem segurança ao intervirem em situações reais e articular os conhecimentos de modo interdisciplinar, deste modo é de suma importância que as IES estimulem seus estudantes a conhecerem e aderirem diferentes práticas da tríade formativa (pesquisa, ensino e extensão) (FERREIRA et al., 2019).

As IES que obtiveram maior participação de seus estudantes em projetos foram a UEPG (23 *f*), UNESPAR (18 *f*), UNICENTRO (6 *f*) e UNIOESTE (8 *f*), todas com o total de 100% de participação, seguida pela UEM com 95,6% (22 *f*) e UENP com 84,6% (22 *f*). A menor participação em projetos de ensino, extensão ou pesquisa foi observada na UEL com 66,6% (6 *f*).

Essa necessidade de uma formação articulada com à pesquisa, ensino e extensão é indicada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação, a qual destaca que a formação de professores no Brasil deve desenvolver no futuro docente as competências gerais e específicas, bem como, as aprendizagens essenciais, a fim de garantir para os seus futuros alunos da EB uma formação integral (BRASIL, 2019b).

Um dos princípios relevantes contidos na Resolução da BNC-Formação é a articulação entre a teoria e a prática, que de acordo com este documento deve ser baseada nos conhecimentos didáticos e científicos, “contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (BRASIL, 2019b). Este aspecto do documento que norteia a formação de professores no Brasil revela a

necessidade das instituições formadoras articularem os saberes científicos com ações que se relacionem com a prática, possibilitando aos futuros professores um envolvimento maior com a IES ao qual estão vinculados, com o curso de EF e com a futura prática profissional. Tais ações, como indicado anteriormente na referida Resolução, configuram-se por meio de projetos de ensino (PIBID, RP, etc.), pesquisa (PIC, PIBIC, etc.) e/ou extensão.

A importância da participação nos projetos ofertados pelas IES, também é destacado no estudo de André (2018) realizado com 1.237 egressos provenientes de 18 IES das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país. Neste estudo, os resultados apontaram que 87% dos professores recém-formados afirmaram que a participação em programas de iniciação à docência (PIBID, RP e Bolsa Alfabetização), contribuiu de forma positiva na inicialização do trabalho docente no campo profissional e na compreensão do ser professor. Outro exemplo positivo do envolvimento dos estudantes em projetos foi realizado na Universidade Regional do Cariri (Urca) nos cursos de licenciatura da instituição. Os resultados demonstraram que o PIBID se

[...] constituiu para essa IES uma experiência singular e significativa de fomento à criação de novos espaços e concepções para os cursos de formação para a docência. O suporte financeiro trazido pelo Pibid permitiu aos estudantes dos cursos de licenciatura, majoritariamente de baixa renda, terem dedicação exclusiva à sua formação, terem tempo para estudar, para repensar e recriar sua visão de educação e de prática educativo-pedagógica e, por conseguinte, para superar deficiências resultantes das determinações sociais que compõem a vida deles como filhos e filhas das classes trabalhadoras (OLIVEIRA; ALGEBAILLE, 2019, p. 627).

Frente à esses indicativos, destaca-se que o envolvimento em projetos (ensino, pesquisa, extensão), pode favorecer positivamente na autopercepção de competência profissional dos estudantes que estão iniciando a carreira, tendo em vista que estes programas os aproximam com a realidade profissional, além de ofertarem ajuda financeira que possibilitam uma dedicação maior para com o processo de formação inicial. Além desses elementos, também se configura, conforme Flores *et al.* (2019), em momentos de troca de aprendizagem entre professores das IES, professores que atuam no cenário escolar e entre os pares

(estudantes de EF), contribuindo de maneira positiva para rabiscos iniciais da identidade docente individual de cada futuro professor.

## **5.2. Competência profissional docente**

O termo competência profissional, tem sido utilizado ao longo das últimas décadas no campo das políticas sob diferentes perspectivas, por vezes atrelado a outras expressões tais como, "qualificação", "competência", "formação profissional", ligadas a diferentes visões teóricas com matrizes epistemológicas diversas (MANFREDI,1999).

Como exemplo, pode-se trazer a diferença entre os termos habilidades e competências adotada por meio da ótica da psicologia da aprendizagem ou da perspectiva empresarial. De acordo com Lima (1990), ao analisar esses termos pelo viés da psicologia da aprendizagem, verifica-se que esses conceitos estão atrelados aos processos e as condições em que se dá a aprendizagem humana, ou seja, a aprendizagem de conhecimentos, atitudes, habilidades, sentimentos, destrezas que por vezes ocorrem em diferentes contextos e situações de ensino-aprendizagem, planejadas e espontâneas. Já no discurso empresarial de acordo com Hirata (1994, p. 132-133), a noção de competência está ligada aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

Ainda sobre a compreensão das competências, Goldberg (1994, p. 25) explica que, essas competências estão sempre atreladas ao desenvolvimento das habilidades do sujeito e que lhes são desencadeadas por meio de uma educação contínua, uma vez que é por meio da aquisição de novos saberes e conhecimentos que o sujeito poderá desenvolver suas habilidades, que o autor irá denominar: "básicas, específicas e de gestão". Para o autor as habilidades básicas, estão relacionadas a atributos essenciais tais como, "ler, interpretar, calcular, até chegar ao desenvolvimento de funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados". Isto porque, tendo essas habilidades desenvolvidas o sujeito é capaz de desenvolver as específicas,

“ligadas diretamente ao trabalho e dizem respeito aos saberes, saber-fazer e saber-ser”. E, por fim as habilidades de gestão estão relacionadas às competências de autogestão, de empreendimento e trabalhos em equipes.

Sob essa perspectiva, Zabala e Arnau (2010, p. 51), afirmam que os conhecimentos possuem relação direta com a noção de competência, tendo em vista que “qualquer atuação competente sempre envolve o uso de conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes”, ou seja, para nos considerarmos competentes temos que utilizar efetivamente as nossas habilidades e ações de transmissão e produção de conhecimentos no trato com os educandos. Neste sentido, os autores afirmam que para sermos competentes em todas as esferas da vida:

[...] é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não sirvam de nada se não os compreendemos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso devemos dominar um grande número de procedimentos (habilidades, técnicas, estratégias, métodos, etc.) e, além disso, dispor da reflexão e dos meios teóricos que os fundamentem. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação, e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 59).

Desta forma, pode-se observar que as definições conceituais apresentadas elucidam a afirmativa realizada por Manfredi (1999) ao afirmar que, a competência profissional, atrela-se a uma dupla dimensão de racionalidade: eficácia e eficiência, e que portanto, pode-se considerar que toda competência profissional é sempre relativa, isto porque, um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos, sob certas condições.

Em outras palavras, ser competente profissionalmente está ligado à capacidade de relacionar conhecimentos, habilidades e procedimentos (atitudes) para intervir de modo eficaz nas mais diversas áreas, utilizando-se de componentes de cunho atitudinal, conceitual e procedimental. Assim, pode-se entender que competência significa “saber fazer bem, numa dupla dimensão técnica e política” (EIRÓ *et al.*, 2010, p. 12), associada às habilidades instrumentais e operacionais, ligadas aos domínios pessoal, histórico, político e social contextualizados ao ambiente de atuação profissional, e conforme consta no Referencial para a

Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002c, p. 61) o termo competência no campo educacional deve abranger a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”.

Pressupõe-se neste sentido, que a formação inicial de professores deve proporcionar aos estudantes inseridos no processo formativo, currículos que os possibilitem se perceberem competentes frente aos desafios da carreira docente, pois “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético”, isto é, a prática docente ideal seria aquela que envolve um professor competente e por consequência, educandos competentes, entendendo desta forma que a prática docente é uma “dimensão social da formação humana” (FREIRE, 1996, p. 7-37).

No entanto, tão importante quanto o nível de aquisição de competências é o senso que o professor tem sobre o seu domínio, aplicação e conhecimentos sobre a sua profissão e sua atuação. Batista *et al.* (2011, p. 119) afirmam que “[...] a percepção de domínio das competências necessárias à atividade profissional surge muitas vezes como fator decisivo da competência profissional”, desenvolvendo o que os autores irão chamar de autopercepção das competências profissionais.

Segundo Batista *et al.* (2011, p. 119) “a autopercepção da competência profissional é a forma como o professor interpreta a sua capacidade de desempenho”, e está ligada a forma como cada professor interpreta os seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Seco (2002) indica que a autopercepção está ligada a imagem que o professor tem de si, para além de influenciar a sua adaptação às exigências que se lhe colocam, e lhe permite manter a unidade de coerência do seu sistema de percepções pessoais e condiciona as suas aspirações.

Entendendo a relevância da autopercepção de competência profissional buscou-se verificar junto aos participantes da pesquisa, como estes apresentam sua autopercepção de competência profissional (Tabela 5), uma vez que se encontram no processo de ingresso e inserção no mercado de trabalho.

**Tabela 5.** Distribuição de frequência e percentual da autopercepção de competência profissional de estudantes em relação às universidades públicas do Paraná.

Autopercepção de Competência	Nenhum domínio	Domínio muito insuficiente	Domínio insuficiente	Domínio suficiente	Domínio quase total	Domínio total	TOTAL
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
UNIOESTE	-	-	03 (37,5%)	05 (62,5%)	-	-	8 (100%)
UEM	-	01 (4,5%)	06 (27,3%)	15 (68,2%)	-	-	22 (100%)
UEPG	-	-	-	16 (69,6%)	07 (30,4%)	-	23 (100%)
UNICENTRO	-	-	03 (50%)	03 (50%)	-	-	06 (100%)
UNESPAR	-	-	06 (33,4%)	11 (61,1%)	01 (5,5%)	-	18 (100%)
UENP	-	02 (7,7%)	09 (34,6%)	14 (53,8%)	01 (3,9%)	-	26 (100%)
UEL	-	01 (11,1%)	02 (22,2%)	06 (66,7%)	-	-	9 (100%)
Todas	-	04 (3,6%)	29 (25,9%)	70 (62,5%)	09 (8,0%)	-	112 (100%)

Fonte: a autora.

Os dados coletados demonstraram (Tabela 5) que dentre os estudantes das sete IES investigadas, 62,5% apresentaram domínio suficiente de autopercepção de competência profissional, enquanto 8% apresentaram domínio quase total e 25,9% foram identificados com domínio insuficiente, com maior frequência para os estudantes da UENP. Destaque para os estudantes da UEPG com 69,6% para domínio suficiente e 30,4% quase total. Esses dados indicam que as IES estão no caminho certo quanto à formação docente, buscando atender os indicativos propostos nas políticas públicas de formação. No entanto, se ressalta que poderiam ter sido encontrados maiores índices se mais ações fossem desenvolvidas para incentivar o engajamento dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão, ou se os componentes curriculares, por meio de suas práticas pedagógicas curriculares, buscassem efetivar ações de aproximação entre a universidade e a escola.

O estudo de Bisconsini e Oliveira (2019) traz que quando aspectos didáticos da profissão são discutidos e vivenciados ao longo do curso, em especial nas práticas como componentes curriculares, os estudantes podem vir a se sentir menos inseguros frente à profissão, desenvolvendo conteúdos e adotando posturas profissionais adequados às demandas escolares.

De acordo com os estudos realizados por Huberman (1995); Farias *et al.* (2001) e Ferreira (2012) os professores, ao ingressarem no mercado de trabalho e iniciarem sua carreira na docência, sustentam-se basicamente nos conhecimentos técnicos e teóricos adquiridos na formação inicial. Portanto, nota-se que o percurso formativo precisa fornecer subsídios com que os estudantes percebam-se com um domínio suficiente de suas demandas enquanto futuros professores, visto que tal autopercepção aponta para o desenvolvimento de uma formação atrelada às necessidades para a sua atuação profissional.

Em um estudo realizado por Ferreira *et al.* (2018) com professores iniciantes de Educação Física, os resultados foram similares aos encontrados na pesquisa, uma vez que demonstraram que os mesmos (recém-formados), apresentaram uma média geral do domínio das competências entre Bom e Excelente, aproximando dos dados encontrados na presente pesquisa, a qual revela que 62,5% dos estudantes apresentaram domínio suficiente de autopercepção de competência profissional.

A Tabela 6 apresenta os resultados referentes à comparação entre as dimensões que compõe a percepção de competência profissional dos acadêmicos em função do sexo.

**Tabela 6.** Comparação das dimensões de autopercepção de competência profissional dos acadêmicos em função do sexo.

	Feminino	Masculino	P
Conhecimento profissional	3,05±0,68	3,13±0,57	0,326
Habilidade profissional	3,35±0,67	3,28±0,58	0,510
Percepção de competência	3,21±0,66	3,21±0,56	0,341

\*Valores significativos ( $p < 0,05$ ). Fonte: a autora.

Observa-se na Tabela 6, que nenhuma das dimensões (conhecimento profissional, habilidade profissional e percepção de competência) apresentou

diferença significativa ( $p > 0,05$ ) entre os sexos. Tal fato reforça a ideia apresentada por Cheetham e Crivrs (2009) ao indicarem que a competência profissional é resultante das dimensões de conhecimento tácito, conhecimento técnico e teórico especializado, sendo proveniente de oportunidades ofertadas à todos os estudantes ao longo da formação inicial.

No entanto, os dados diferenciam-se dos dados encontrados na pesquisa realizada por Vieira *et al.* (2006) em que ao se pesquisar estudantes formandos do curso de Educação Física evidenciou-se que o sexo masculino apresentou médias superiores às do sexo feminino, tanto na competência profissional percebida geral como nos conhecimentos profissionais (disciplinar, pedagógico e contexto), e nas habilidades profissionais (planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, incentivação e autorreflexão).

Na sequência, a Tabela 7 apresenta as comparações das dimensões de auto percepção de competência profissional em relação às IES investigadas.

**Tabela 7.** Comparação da auto percepção de competência profissional dos acadêmicos em relação às universidades.

	UNIOESTE (n=8)	UEM (n=2)	UEPG (n=23)	UNICENTRO (n=6)	UNESPAR (n=18)	UENP (n=26)	UEL (n=9)
Dimensão conhecimento Profissional	3,07±0,60	2,94±0,60	3,53±0,35 <sup>a b</sup>	2,92±0,54	3,18±0,57	2,83±0,74	2,99±0,66
Dimensão habilidades Profissionais	3,36±0,45	3,21±0,51	3,82±0,52 <sup>c d e</sup>	3,11±0,50	3,28±0,56	3,10±0,71	3,11±0,71
Percepção de competência	3,23±0,52	3,08±0,54	3,68±0,43 <sup>f g</sup>	3,02±0,51	3,23±0,55	2,97±0,72	3,05±0,68

Nota: Diferença estatisticamente significativa para  $p < 0,05$ . <sup>a</sup>Diferença significativa ( $p=0,024$ ) em relação a UEM. <sup>b</sup>Diferença significativa ( $p=0,002$ ) em relação a UENP. <sup>c</sup> Diferença significativa ( $p=0,014$ ) em relação a UEM. <sup>d</sup>Diferença significativa ( $p=0,001$ ) em relação a UENP. <sup>e</sup>Diferença significativa ( $p=0,049$ ) em relação a UEL. <sup>f</sup>Diferença significativa ( $p=0,014$ ) em relação a UEM. <sup>g</sup>Diferença significativa ( $p=0,001$ ) em relação a UENP. Fonte: a autora.

Nota-se que na dimensão conhecimentos profissionais que compreende o conhecimento disciplinar, o pedagógico e o de contexto, foi encontrada uma diferença significativa da UEPG em relação a UEM ( $p=0,024$ ) e UENP ( $p=0,002$ ), verificando-se maior média para a UEPG. As comparações na dimensão

habilidades profissionais que abrangem planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, incentivação e autorreflexão, apontaram maior média estatisticamente significativa da UEPG em relação a UEM ( $p=0,014$ ), UENP ( $p=0,001$ ) e UEL ( $p=0,049$ ). Juntas estas duas dimensões constituem a percepção de competência profissional, sendo encontrada uma diferença significativa da UEPG em relação a UEM ( $p=0,014$ ) e UENP ( $p=0,001$ ), também sendo possível verificar maior média para a UEPG. Este resultado indica que os estudantes da UEPG estão se percebendo mais competentes para exercerem com segurança a profissão docente.

Vale ressaltar que os conhecimentos profissionais que cabem ser levantados neste estudo, estão ligados a profissionalidade docente em Educação Física escolar. Shulman (2005, p. 5), destaca que o “conhecimento” sobre a “docência” ilustra tudo aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”. Isto é, o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino (GARCÍA, 2005). Se compararmos com os achados deste estudo, percebe-se que as ações planejadas, indicadas e desempenhadas no processo formativo do curso licenciatura em EF da UEPG, por exemplo, constituem-se de maneira significativa para a autopercepção de competência profissional de seus futuros professores, indicando que os componentes que estruturam o conhecimento profissional dos professores (conhecimentos, habilidade, atitudes, disposições que deve possuir um aspirante a professor da educação básica) é articulado de maneira satisfatória na IES.

No mesmo caminho dos conhecimentos profissionais, as habilidades profissionais se destacam por auxiliarem o professor a alcançar o envolvimento, a participação e a aprendizagem dos alunos, nos mais diferentes contextos e conteúdos (FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2019). Deste modo, as habilidades representam para o professor o domínio sobre as situações apresentadas, permitindo conforme Dos Santos *et al.* (2019) a reflexão sobre a prática desenvolvida, sobre as relações estabelecidas e as necessidades reais dos alunos, norteando a ação do planejamento e a capacidade de lidar com eventualidades, o que reforça a necessidade dos cursos e atividades intensificarem

as práticas e envolvimento em projetos e programas para fortalecer as habilidades profissionais, de modo que os professores em formação possam se colocar como sujeito ativo no processo formativo, refletindo e buscando alternativas para a solução de problemas do cotidiano escolar.

Posteriormente, na Tabela 8 são apresentadas as correlações das dimensões da auto percepção de competência profissional no que se refere ao sexo dos estudantes investigados.

**Tabela 8.** Correlação das dimensões da auto percepção de competência profissional em relação ao sexo.

	Dimensão conhecimento profissional		Dimensão habilidades profissionais		Percepção de competência	
	FEM	MASC	FEM	MASC	FEM	MASC
Dimensão conhecimento profissional	1	1				
Dimensão habilidades profissionais	0,930	0,908	1	1		
Percepção de competência	0,980	0,973	0,984	0,980	1	1

Fonte: a autora.

As correlações do sexo feminino na dimensão conhecimento profissional e dimensão habilidades profissionais apresentou relação significativa positiva e forte ( $p=0,001$ ;  $r=0,93$ ), ou seja, quanto maior a habilidade, maior o conhecimento. A dimensão conhecimento profissional e a percepção de competência, também demonstraram relação significativa positiva e forte ( $p=0,001$ ;  $r=0,98$ ), assim como na dimensão habilidades profissionais e percepção de competência foi positiva e forte ( $p=0,001$ ;  $r=0,98$ ).

Nas correlações do sexo masculino, foi possível verificar na dimensão conhecimento profissional e habilidades profissionais uma relação positiva e forte ( $p=0,001$ ;  $r=0,90$ ), na dimensão conhecimento profissional e percepção de competência uma relação positiva e forte ( $p=0,001$ ;  $r=0,97$ ), e na dimensão habilidades profissionais e percepção de competência relação positiva e forte ( $p=0,001$ ;  $r=0,98$ ) (COHEN, 1988).

Os dados quantitativos demonstraram que este estudo obteve um total de participação de 63,1 % (113 f) dos estudantes selecionados, sendo a maior participação observada na UENP com 23% (26 f), na sequência a UEM e a UEPG com 20,4% cada (23 f), enquanto a menor participação foi constatada na UNICENTRO com 5,3% (6 f). A idade média dos 113 estudantes participantes deste estudo foi de 23,5 anos, sendo 54,9 % (62 f) do sexo feminino e 45,1 % (51 f) do sexo masculino. Em relação ao envolvimento dos estudantes em projetos, os projetos de ensino (PIBID e RP) foram os que obtiveram maior participação entre todas as IES investigadas. De modo geral, 93% dos estudantes afirmaram ter participado de algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão. As IES que apresentaram 100% de participação dos seus estudantes em projetos foram: UEPG, UNESPAR, UNICENTRO e UNIOESTE, enquanto que a menor participação foi observada na UEL com 66,6%.

No que se refere à autopercepção de competência profissional, 62,5% dos estudantes de todas as sete IES investigadas apresentaram domínio suficiente, enquanto 8% apresentaram domínio quase total, todavia em 25,9% dos estudantes foi identificado um domínio insuficiente, com maior frequência para os acadêmicos da UENP. Em contrapartida, os estudantes da UEPG obtiveram 69,6% para domínio suficiente e 30,4% quase total. No estudo geral, as médias do questionário no que diz respeito às dimensões da percepção de competência profissional, apresentaram-se semelhantes entre homens e mulheres, não havendo uma diferença significativa.

O fato da UEPG se destacar das demais IES, configura-se pelo envolvimento da maioria dos estudantes (74%) com projetos de ensino, em especial no PIBID. Flores *et al.* (2019) trazem em seu estudo relatos de estudantes do curso de EF, bolsistas do PIBID, os quais informaram que o programa contribuiu de maneira significativa para sua futura atuação profissional. Para os autores, o PIBID e outros projetos de ensino têm como característica a ideia de despertar maior interesse pela docência, o que pode proporcionar aos estudantes uma atuação diferenciada futuramente no contexto escolar, já que os mesmos podem adquirir mais consciência e amadurecimento em relação à docência, o que influencia diretamente sua autopercepção de competência profissional.

Na comparação da autopercepção de competência profissional dos estudantes em relação às suas IES, foi encontrada uma diferença significativa na dimensão de conhecimentos profissionais na UEPG em relação a UEM ( $p=0,024$ ) e UENP ( $p=0,002$ ), verificando-se maior média para a UEPG. As comparações na dimensão habilidades profissionais, demonstraram maior média estatisticamente significativa da UEPG em relação a UEM ( $p=0,014$ ), UENP ( $p=0,001$ ) e UEL ( $p=0,049$ ). Na percepção de competência profissional, foi encontrada uma diferença significativa da UEPG em relação a UEM ( $p=0,014$ ) e UENP ( $p=0,001$ ), também sendo possível verificar maior média para a UEPG, indicando que os estudantes da UEPG em todas as duas dimensões da competência profissional estão se percebendo mais competentes para exercerem com segurança a profissão docente. No que concerne às correlações das dimensões conhecimentos profissionais e habilidades profissionais entre o sexo feminino e masculino, ambos os sexos apresentaram relação significativa positiva e forte.

Conforme observado nos resultados da pesquisa, pode-se verificar que os dados encontrados permitem reflexões que sinalizam para desafios e mudanças necessárias no processo de formação profissional nas IES investigadas, tanto no que se refere a necessidade de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas, corroborando com os achados encontrados por Ribeiro *et al.* (2015) e Santos *et al.* (2015) que evidenciaram no estudo realizado com estagiários a necessidade de ampliação no trabalho com as habilidades e competências específicas da área de atuação.

Afinal, conforme destaca Carvalho (2001), a construção de competências profissionais para efetivar-se, carecem de momentos em que haja reflexão acerca dos processos que envolvem a formação, uma seleção adequada às realidades de conteúdos, organização institucional, abordagem metodológica, criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, que possibilitem que o futuro profissional possa entender e se perceber competente para enfrentar as situações concretas da sala de aula, isto porque o conhecimento profissional adquirido no processo de formação possibilitará o seu ingresso no mercado de trabalho de forma mais qualificada e eficiente.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa, analisar como as políticas para a formação inicial docente, influenciam na constituição da autopercepção de competência profissional dos futuros professores de EF das universidades Estaduais do Paraná.

No transcorrer do estudo, foi marcante o caráter complexo e contraditório sobre as políticas de formação inicial representadas por meio das Resoluções e Pareceres, revelando que as ideias, os valores e os conceitos acerca de como a formação inicial dos professores de EF foram construídos e modificados, paralelamente, às mudanças na dinâmica da sociedade. Portanto, diferentes formas de compreender, perceber e de se estabelecer a construção da percepção de competência e sua relação na construção identitária profissional foram sendo tecidas historicamente.

Tendo essas considerações, buscou-se apresentar as políticas de formação inicial docente, em especial no âmbito da Educação Física, a partir da Constituição Federal de 1988, bem como, verificar de que modo as Diretrizes formativas vigentes, dos cursos de Licenciatura em EF podem interferir na percepção de competência docente. Objetivou-se também, identificar a autopercepção de competência dos estudantes de EF e compará-la em relação ao sexo e a IES em que estão vinculados. Essas ações tiveram o intuito de traçar aproximações e distanciamentos entre os pressupostos das políticas para a formação docente e os delineamentos curriculares das IES a partir da autopercepção de competência dos futuros professores de EF.

Contudo, o presente estudo apresentou algumas limitações, tais como, acesso aos documentos das IES e dificuldade de contato com os coordenadores responsáveis por alguns cursos. No entanto, as análises do referencial teórico e dos dados quantitativos obtidos por meio do instrumento utilizado, confirmaram a hipótese do estudo, a qual sustentava-se na premissa de que a estruturação das políticas para a formação docente interferem no campo da formação inicial dos futuros professores, atuando diretamente na constituição da autopercepção de competência profissional para o atendimento das demandas da prática docente da EB.

Esta confirmação se deu no decorrer das análises dos resultados dos embasamentos teóricos, na qual pôde-se verificar que as competências profissionais necessárias aos futuros professores de EF, são inicialmente construídas no decorrer do processo de formação inicial, durante os anos de estudo e por meio das vivências e experiências (habilidades profissionais), os indivíduos vão modificando sua percepção de competência. Essa percepção parece estar atrelada à inúmeros fatores, um deles diz respeito ao processo de formação inicial ao qual os estudantes passam nas IES, bem como a aproximação dos conhecimentos teóricos com prática que elas proporcionam aos futuros professores.

Constatou-se ainda, que a formação inicial de professores de EF nas IES investigadas, apresenta-se estruturada e normatizada por meio de um quadro normativo (leis, resoluções, etc.), atualmente as Resoluções CNE/CES 06/2018 e CNE/CP 02/2019 estão em vigor, porém em processo de implementação. Estas reiteram que o processo formativo deve ser composto por uma formação geral e específica (ECS, PCC, estudos integradores-projetos de iniciação científica e à docência, seminários, intercâmbios, dentre outros). Com base nessas resoluções, as IES, devem construir e/ou atualizarem seus currículos, tendo como premissa a oportunidade de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, competências gerais docentes e competências gerais específicas que promovam a autonomia dos estudantes, de modo a priorizar a prática desde o início da graduação.

As análises demonstraram que os documentos que normatizam a formação de professores no Brasil se alteram ou são substituídos por outros documentos em determinado momento político que o país vive, em outras palavras, as diretrizes para a formação de professores sofrem com a descontinuidade de ações, bem como o acompanhamento dos resultados esperados. Não obstante a este fato, observou-se nas análises a não padronização dos termos e conceitos utilizados nas normativas, o que acaba configurando uma dificuldade das IES em construir seus currículos pautados nas necessidades de professores que se percebam competentes para exercerem suas tarefas profissionais no campo escolar.

Outro fator relevante, constatado nesta pesquisa, refere-se ao fato de que as políticas de formação de professores apresentam uma falta de continuidade e/ou permanência efetiva dos programas de formação docente ofertados aos cursos de

formação de professores para atuação na EB, como o PIBID, RP, dentre outros, ficando o momento de aproximação com o contexto da realidade escolar por vezes apenas delimitado ao ECS.

Os resultados obtidos por meio do instrumento utilizado, demonstraram que 63,1 % (113 f) dos estudantes selecionados participaram deste estudo, tendo uma idade média de 23,5 anos, sendo 54,9 % (62 f) do sexo feminino e 45,1 % (51 f) do sexo masculino. As médias do questionário no que diz respeito às dimensões da percepção de competência profissional, apresentaram-se semelhantes entre homens e mulheres, não havendo uma diferença significativa.

Em relação à participação em algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão, 93% dos estudantes afirmaram já ter participado. No que diz respeito a autopercepção de competência profissional, 62,5% dos estudantes de todas as sete IES investigadas apresentaram domínio suficiente, enquanto 8% apresentaram domínio quase total enquanto que 25,9% dos estudantes apresentaram domínio insuficiente, com maior frequência para os acadêmicos da UENP. Por outro lado, os estudantes da UEPG se destacaram, obtiveram 69,6% para domínio suficiente e 30,4% quase total. Esse resultado pode estar atrelado ao fato de que a maioria dos estudantes da UEPG (74%) afirmaram participar ou ter participado de projetos de ensino, em especial o PIBID. Esse resultado evidencia que o envolvimento dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, pode contribuir positivamente na autopercepção de competência profissional dos estudantes participantes deste estudo

Na comparação da autopercepção de competência profissional dos estudantes em relação às suas IES, foi encontrada uma diferença significativa na dimensão de conhecimentos profissionais na UEPG em relação a UEM ( $p=0,024$ ) e UENP ( $p=0,002$ ), verificando-se maior média para a UEPG. As comparações na dimensão habilidades profissionais, demonstraram maior média estatisticamente significativa da UEPG em relação a UEM ( $p=0,014$ ), UENP ( $p=0,001$ ) e UEL ( $p=0,049$ ). Na percepção de competência profissional, foi encontrada uma diferença significativa da UEPG em relação a UEM ( $p=0,014$ ) e UENP ( $p=0,001$ ), também sendo possível verificar maior média para a UEPG, indicando que os estudantes da UEPG em todas as duas dimensões da competência profissional estão se percebendo mais competentes para exercerem com segurança a profissão

docente. No que concerne às correlações das dimensões conhecimentos profissionais e habilidades profissionais entre o sexo feminino e masculino, ambos os sexos apresentaram relação significativa positiva e forte.

Entendendo que a formação inicial de professores de EF é normatizada e estruturada com base nas leis, resoluções e normativas estabelecidas pelo CNE e implementada pelas IES, podemos concluir que o direcionamento das políticas públicas para a formação inicial de professores têm influenciado a autopercepção de competência profissional dos futuros professores de EF das IES Estaduais do Paraná, tendo em vista que os direcionamentos dessas políticas delimitam os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem trabalhadas durante o processo formativo. No entanto, percebeu-se que a autopercepção de competência profissional se torna mais efetiva nas instituições em que os estudantes se envolvem com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, indicando a importância de ações que aproximem universidade e escola. Contudo, a autopercepção de competência profissional pode ser influenciada por outros agentes, não ficando apenas restrita ao processo formativo.

A efetivação deste estudo demonstrou que quanto mais os estudantes em processo de formação inicial refletem e vivenciam experiências que se aproximem da realidade da futura prática docente, mais eles se perceberão competentes profissionalmente, de modo a utilizar os conhecimentos e habilidades necessárias para atuarem na EB. Entretanto a lacuna encontra-se centralizada na escassez de ações político-governamentais e institucionais que possam motivar, estimular e criar programas e projetos de ensino e/ou pesquisa que têm como foco a aproximação do estudante com o campo profissional durante a formação inicial, com vistas a elevar a autopercepção de competência profissional.

A criação e/ou a ampliação de programas de ensino e pesquisa, como PIBID e RP, com participação de bolsa (remunerado), se configura como uma estratégia eficaz no que diz respeito ao incentivo da aproximação dos estudantes de EF com a realidade profissional que irão enfrentar na EB, bem como, pode atuar como um fator motivacional para que os professores que atuam na formação inicial, promovam ações didático-pedagógicas que se aproximem do campo profissional. Portanto, quanto mais oportunidades de participação em programas ou projetos de

ensino, pesquisa ou extensão voltados a formação inicial do futuro professor, mais estes estudantes se sentirão preparados para atuar profissionalmente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisabete (org). **Políticas educacionais e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, dez., 2018.

ANTUNES, Alfredo Cesar. **Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional**. Revista de Educação, Campinas, v.10, nº10, 2007.

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa. **Estágio curricular e a constituição da identidade profissional do bacharel em Educação Física**. (Tese). Maringá, Pr, 2017.

APPLE, M. W. **Educating the “right way”**. New York: Routledge, 2001.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. **Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; BOURGUIGNON, Priscila Rodrigues de Almeida. **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: MS. Ed. UFMS, 2017.

BAHIA, Cristiano de Sant'anna; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. **Formação em educação física e a intervenção na escola**. In: FARIAS, G. O., NASCIMENTO, J., Orgs. Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física [online]. Ilhéus, BA: Editus, p. 26-54, 2016.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 3, p. 185-207, set./dez., 2008.

BATISTA, Paula; MATOS, Zélia; GRAÇA, Amândio. Autopercepção das competências profissionais em profissionais do desporto: efeito da área de intervenção e da experiência profissional. **Revista de Ciências del Deporte**, v. 7, n. 2, p.117-31, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

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

BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital**, Año 10, n. 91, Buenos Aires, diciembre, 2005.

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Motriz Rio Claro. v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre Literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 3ª edição, São Paulo: Brasiliense, obras escolhidas, v. 1, 1987.

BISCONSIN, 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**, v. 28, n. 48, p. 347-359, set., 2016.

\_\_\_\_\_. Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: a possibilidade da prática como componente curricular. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 215, de Parecer n. 215 11 de março de 1987. Documenta n. 315, Brasília, março, 1987.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001-2011. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes nacionais de formação de professores para a educação básica. Brasília, 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Instituição da duração e carga horária dos cursos de licenciatura. Brasília, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002c.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº7/2007 de 4 de outubro de 2007. Altera o § 3º do Art.10 da Resolução CNE/CES nº 07/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: CP/CNE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jun., 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/CP/CNE/2015 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2 CNE/CP/2017 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CP/CNE/MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº. 03 CNE/CP/2018 de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2018a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº. 06 CNE/CP/2018 de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física e dá providências. Brasília: CP/CNE/MEC, 2018b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº. 4 CNE/CP/2018 de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília: CP/CNE/MEC, 2018c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01 CNE/CP/2019 de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2019a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02 CNE/CP/2019 de 20 de dezembro de 2019. Revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CP/CNE/MEC, 2019b.

CAMPOS, Roseleana Fátima. **Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma no Brasil**. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; VANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Ed., 2003.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. **O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 28, n. 2. Campinas: Autores Associados, jan., 2007.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, abr./jun., 2016a.

CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 32, p. 125-145, 2016b.

CARVALHO, José Sérgio. Formação de professores: as diretrizes dos conselhos estadual e nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 4, p. 49-52, 2001.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor. **Ensaio: avaliação em políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.13, n. 49, p. 469-486, out./dez., 2005.

CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v. 22, n. 6/7, p. 267- 276, 1998.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2. ed. New York: Hillsdale, 1988.

COLUCI, Marina Zambon Orpinelli; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; MILANI, Daniela. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, p. 925-936, 2015.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse Africano? E outras intervenções** - Ensaios. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

CRUZ, Marlon Messias Santana et al. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, jan./jun., 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1995.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1994.

DAL PUPO, Juliano; SCHUTZ, Gustavo Ricardo; SANTOS, Saray Giovana. **Instrumentos de medida**. In: SANTOS, Saray Giovana (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física. Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 141-190, 2011.

DEITOS, Roberto Antonio; ZANARDINI, João Batista; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Aspectos Socioeconômicos das Políticas Educacionais no Brasil. Cascavel: PR. Unioeste. **Educere et Educare**, v. 11, n. 23, jul./dez., 2016.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez., 2005.

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: MS. Ed. UFMS, 2017.

DOS SANTOS, Leontine Lima et al. O bom professor de Educação Física na visão de acadêmicos de licenciatura. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01-18, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional1: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013.

\_\_\_\_\_. 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, abr./jun., 2015.

DUBAR, Claude. **Formação, trabalho e identidades profissionais**. In: CANÁRIO, R. (org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, p. 43-52, 1997.

\_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Edições Afrontamentos, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**. v. 42, n.146, mai./agos., 2012.

DUTRA, Juliana Alves Pires. Formação de professores no Brasil. **Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia**, v. 3, n. 1, p. 274-304, 2015.

EIRÓ, Maria Idati; CABERO, Júlio Almenara; LOZANO, Juan Antonio Morales. Tratado de Bolonha: a opinião de alunos de Sevilha por meio de técnica de grupo focal. **Revista de Educação**, v. 13, n. 16, p. 9-21, 2010.

ESTEVIÃO, Carlos. V. Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, dez., 2001.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Junqueira&Marin Editores, 2017.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física**. In: Shigunov V, Shigunov Neto A, editores. A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física. Londrina: Midiograf, p. 19-53, 2001.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira (org.). **Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física**. Ilhéus, BA: Editus, 352 p., 2016.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 3 ed., 2005.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, set./dez., 2017.

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 219-232, 2019.

FERREIRA, Janaína da Silva. **Perfil de formação continuada e autoavaliação de competências docentes na educação física escolar**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, Mariana Amaro et al. Contribuição de atividades de pesquisa e extensão na formação profissional: a experiência do mercado escola. **HU Revista**, v. 45, n. 3, p. 289-294, 2019.

FLORES, Patric Paludett. **O processo de identificação docente durante o estágio curricular supervisionado: em jogo no campo da educação física**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, p. 212, 2018.

FLORES, Patric Paludett et al. O processo de identificação docente em um curso de Educação Física na perspectiva de seus discentes. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, p. 1-12, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: SP. Paz e Terra, n. 28, 1996.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul., 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17-43, dez., 1999.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: SP. Grubhas, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso, 2ª ed., Portugal: Porto Editora. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação Inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013.

\_\_\_\_\_. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. et al. Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional. **Cadernos de Pesquisa**, Fund. Carlos Chagas, São Paulo, n. 11, p. 21-60, dez., 1974.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3 ed., v. 3, 2007.

HARGREAVES, A; GOODSON, I. **Teachers' professional lives: Aspirations and actualities**. London: Falmer Press, 1996.

HENRIQUE, José et al. Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 388-396, out./dez., 2018.

HIRATA, Helena. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência**. In: Ferretti, Celso J. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, p. 124-138, 1994.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov., 2001.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Nóvoa, A, editor. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. - 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar., 2015.

JORGE, Ighor Rafael de. Processo de elaboração normativa e políticas públicas: a visão jurídico-institucional da política de formação de professores da educação básica. **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 1003-1043, set./dez., 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo, Cortez Editora, 1985.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez., 2000.

LARA, Larissa Michelle et al. Qualidade na educação/educação física escolar latinoamericana: encontro de vozes nada dissonantes. **Journal of Physical Education**, v. 29, p. 1-11, 2018.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez., 1999.

LIMA, Elvira Souza. Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva interacionista, Belo Horizonte, **Educação em Revista**, n. 12, dez., 1990.

LIPIANSKI, E. M; TABUADA, I. **Introduction à la problématique de l' identité**. In Camilleri et al. (Eds.), *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, 1991.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. **Site institucional**. Londrina, 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional-das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 64, Campinas Sep., 1999.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecilia. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triangulo**, v. 8, n. 2, p. 04-13, jul./dez., 2015.

MAYAN, Maria Jane. **An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals**. Edmonton, University of Alberta, 2001.

MEGHNAGI, Saul et al. **La competenza esperta - sapere professionale e contesti di lavoro**. Roma, Ediesse, 1991.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau - Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Autores Associados, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, José Antonio Marques; FERREIRA, Antonio Gomes; FERREIRA, Joaquim Armando. Escala de Identidade Profissional de Professores de Educação Física: Procedimentos de construção e validação. **Motricidade**, Edições Desafio Singular, v. 10, n. 3, p. 79-89, 2014.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e**

**portugueses.** Tese [Doutorado em Ciências do Desporto] - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto; 1998.

\_\_\_\_\_. Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, p. 5-21, jan./jun.,1999.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p.118-140, ago., 2009.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; SIMÕES, Regina Maria Rovigati; DE OLIVEIRA, Alessandra Andrea Monteiro. 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**, MS, n. 40, p. 271-286, jul./dez., 2015.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NUNES, Jozanes Assunção. Discursos (re) velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n.1, p. 9-35, jan./abr., 2017.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação do sujeito-cliente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018a.

\_\_\_\_\_. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018b.

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, mai./ago., 2013.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAILLE, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez., 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

\_\_\_\_\_. Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves; FELDKERCHER, Nadiane; NEVES, C.O. **O estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores da UFPel: Limites. Dilemas. Perspectivas**. In: GAIGER, P.J.G.; PINTO, M. das G.G.; PITANO, S. de C. (Org). Currículo e projeto pedagógico, estágio e formação continuada: outros olhares e outras reflexões. Pelotas: UFPel, v.1, p. 1-166, 2010.

PORTELINHA; Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação De Professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39-49, jul./dez., 2017.

RIBEIRO, Vandressa Teixeira, et al. Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 1, p. 59-68, 1. trim., 2015.

REZER, Ricardo. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista. **Motrivivência**, ano XIX, n. 28, p. 38-62, jul., 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação inicial de professores: implicações com a educação básica.** X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Curitiba, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Formação de Professores e saberes docentes. In: Reflexões sobre a formação de professores.** Orgs. Alexandre Shigunov Neto, Lizete Shizue Bomura Maciel, Campinas, SP: Papirus, 2002.

SANTOS, Priscila Mari dos, et al. Formação profissional e percepção de competências de estudantes de educação física: uma reflexão a partir da disciplina de esportes de aventura e na natureza. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, Maringá, set./dez., 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v.9, n.1, jan./jun., 2011.

SECO, Graça Maria Batista. **A satisfação dos Professores - teorias, modelos e evidências.** Porto: Edições Asa, 2002.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, n. 7, p. 1-9, 2001.

SILVA, Monica Ribeiro da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 195-210, 2004.

SILVA, Maria da Conceição Valença; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re) construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 735-758, mai./ago., 2014.

SILVA, Elsiene Coelho da; SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. Profissionalização, trabalho e identidade docente na abordagem dialética. **Revista Com Censo**, v. 5, n. 4, p. 41-50, nov., 2018.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Estágio curricular supervisionado em Educação Física: aproximações com a teoria de Norbert Elias. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, v. 18, n. 3, p. 1-20, set/dez., 2018.

SLOAN, K. Teacher identity and agency in school worlds: beyond the allgood/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. **Curriculum Inquiry**, 36(2), p. 119-152, 2006.

SOUZA NETO, Samuel de et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação federal no Século XX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan., 2004.

TANGUY, Lucie et al. **Éducation et travail en Grande Bretagne, Allemagne e Italie**. Paris, Armand Colin Éditeur, 1995.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./ago., n.14, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, n. 73, dez., 2000.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Site Institucional**. Maringá, 2019. Disponível em: <http://www.uem.br>. Acesso em: 25/07/2019.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Site Institucional**. Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://www.uepg.br>. Acesso em: 25/07/2019.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Site Institucional**. Paranavaí, 2019. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br>. Acesso em: 25/07/2019.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Site Institucional**. Paraná, 2019. Disponível em: <http://www3.unicentro.br>. Acesso em: 25/07/2019.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Site Institucional**. Cascavel, 2019. Disponível em: <http://www5.unioeste.br>. Acesso em: 25/07/2019.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set., 2002.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luis Lopes; FERNANDES, Renata. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de educação física em formação. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 95-105, 1. sem., 2006.

VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério**. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Maringá: UEM, p. 1505-1520, mai., 2016.

WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. 18. Ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

## APÊNDICES

I- Modelo da Carta convite aos Coordenadores dos cursos de Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná;

II- Carta de aceite do Coordenador do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM);

III- Carta de aceite do Coordenador do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG);

IV- Carta de aceite do Coordenador do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR);

V- Carta de aceite do Coordenador do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO);

VI- Carta de aceite do Coordenador do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE);

VII- Carta de aceite do Coordenador do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL);

VIII- Carta de aceite do Coordenador do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP);

IX- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Questionário.

## **APENDICE I: Modelo da Carta convite aos Coordenadores dos cursos de Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná.**

### **CARTA CONVITE**

Prezado (a) Prof (a). Coordenador (a) do curso de Licenciatura em Educação Física

Temos a satisfação em convidá-lo(a) a participar do Projeto de Pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ: DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO À PERCEPÇÃO DO FUTURO PROFESSOR”**, proposto pela acadêmica Nádia da Silva Tessaro, Mestranda do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza, Professora Adjunta do Departamento de Educação Física (DEF/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM).

O objetivo geral da pesquisa será analisar como as políticas públicas para a formação docente interferem na constituição da autopercepção da competência profissional no processo de formação inicial dos futuros professores de Educação Física.

Para a coleta de dados será utilizada a técnica de aplicação de questionários via Google Docs (email) aos estudantes de todas as Universidades Estaduais do Paraná participantes do estudo.

A realização da presente pesquisa prevê uma a coleta transversal. Solicitamos sua participação no sentido de disponibilizar o endereço eletrônico ou contato telefônico do professor (a) da disciplina de Estágio do último ano da graduação do curso de Licenciatura em Educação Física, ou os e-mails dos estudantes que estão em fase de conclusão do referido curso.

Ressaltamos ainda que estamos enviando o link do questionário a ser utilizado e se possível, gostaríamos de contar com a sua colaboração. Esclarecemos que todos os esforços serão feitos para manter a confidencialidade das informações obtidas.

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

Link do questionário para os estudantes:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdiQk5QAzmM8moirNjIX9bpLUUmdTMkfnZq-Zaql\\_MzDJhLg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdiQk5QAzmM8moirNjIX9bpLUUmdTMkfnZq-Zaql_MzDJhLg/viewform)

Nome: Vânia de Fátima Matias de Souza

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3011-4470 e-mail: vfmatias@gmail.com

Nome: Nádia da Silva Tessaro

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 99707-7640 e-mail: nahtessaro@gmail.com

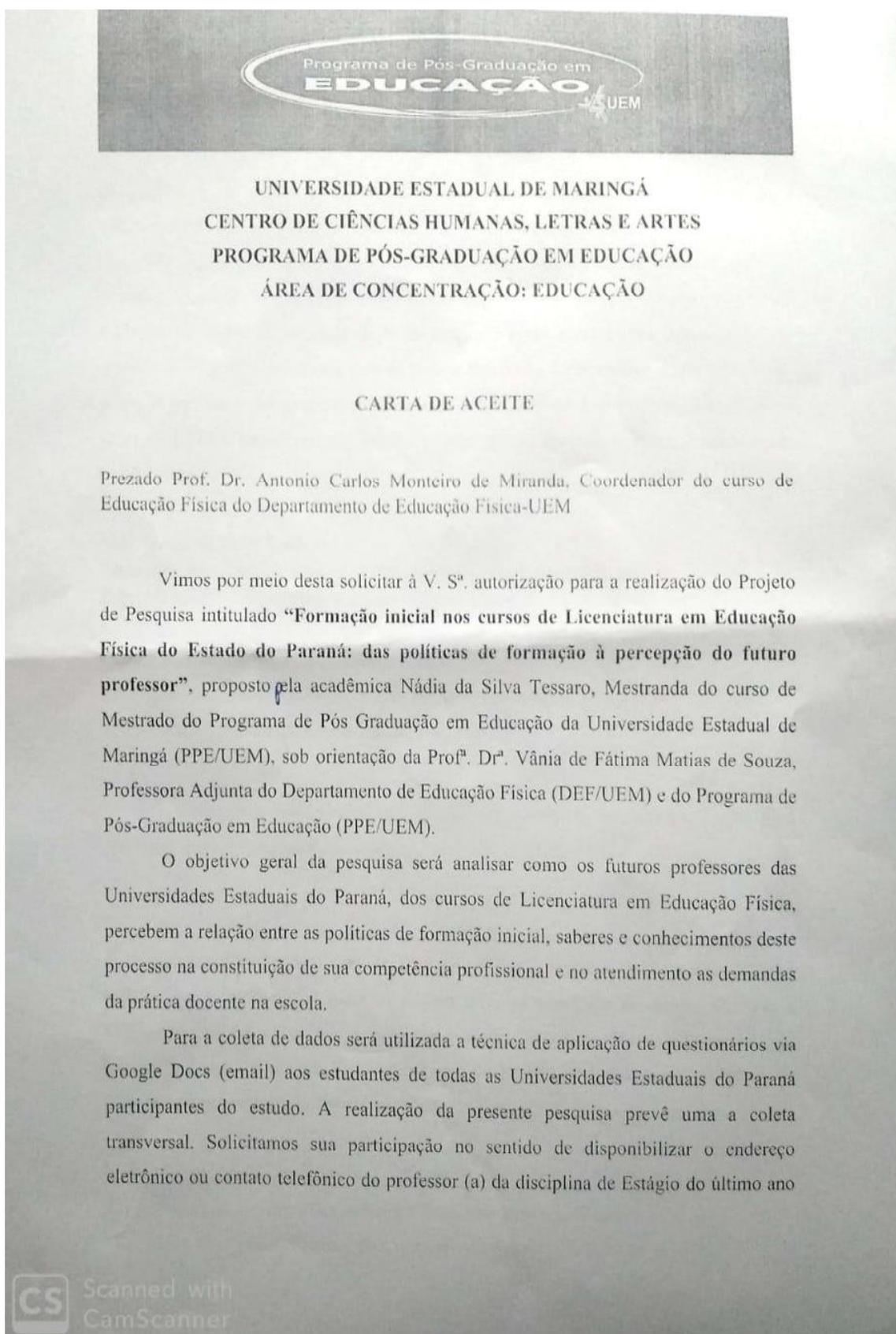
Atenciosamente,

---

Mda. Nádia da Silva Tessaro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza

**APÊNDICE II: Carta de aceite – Universidade Estadual de Maringá (UEM)**



da graduação do curso de Licenciatura em Educação Física e, se possível, dos estudantes que estão em fase de conclusão do referido curso.

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 do projeto. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com as pesquisadoras responsáveis:

Mda. Nádia da Silva Tessaro

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 99707-7640 e-mail: nahtessaro@gmail.com

Profª. Drª. Vânia de Fátima Matias de Souza

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3011-4470 e-mail: vfmatis@gmail.com

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

Eu Antonio Carlos M. Miranda

Professor Coordenador do Curso de Educação Física – UEM –, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a Mda. Nádia da Silva Tessaro, a realizar a pesquisa intitulada “**Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor**”.

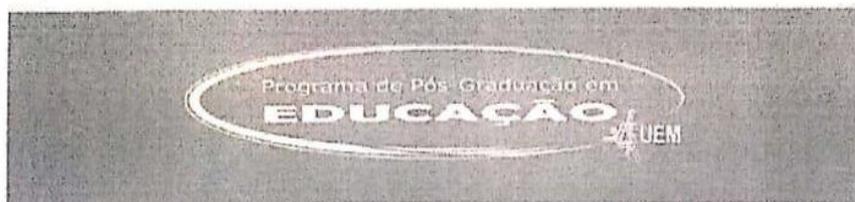
A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Antonio Carlos Monteiro de Miranda", written over a horizontal line.

Prof. Dr. Antonio Carlos Monteiro de Miranda

Coordenador do Curso de Educação Física – UEM



## APÊNDICE III: Carta de aceite – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

### CARTA DE ACEITE

Prezado Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo, coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Vimos por meio desta solicitar à V. S<sup>a</sup>. autorização para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado “Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor”, proposto pela acadêmica Nádia da Silva Tessaro. Mestranda do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza, Professora Adjunta do Departamento de Educação Física (DEF/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM).

O objetivo geral da pesquisa será analisar como os futuros professores, atualmente estudantes das Universidades Estaduais do Paraná, dos cursos de Licenciatura em Educação Física, percebem a relação entre as políticas de formação inicial, saberes e conhecimentos deste processo na constituição de sua competência profissional e no atendimento as demandas da prática docente na escola.

Para a coleta de dados será utilizada a técnica de aplicação de questionários via Google Docs (email) aos estudantes de todas as Universidades Estaduais do Paraná participantes do estudo. A realização da presente pesquisa prevê uma a coleta transversal. Solicitamos sua participação no sentido de disponibilizar o endereço eletrônico ou contato telefônico do professor (a) da disciplina de Estágio do último ano



da graduação do curso de Licenciatura em Educação Física e, se possível, dos estudantes que estão em fase de conclusão do referido curso.

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 do projeto. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com as pesquisadoras responsáveis:

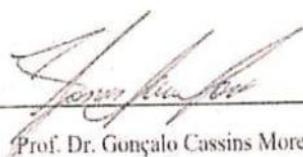
Mda. Nádia da Silva Tessaro  
Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.  
Tel: (44) 99707-7640 e-mail: nahtessaro@gmail.com

Profª. Drª. Vânia de Fátima Matias de Souza  
Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.  
Tel: (44) 3011-4470 e-mail: vfmatis@gmail.com

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

Eu Gonçalo Cassins Moreira do Carmo

Professor Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG –, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a Mda. Nádia da Silva Tessaro, a realizar a pesquisa intitulada “Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor”.

  
Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo

**APÊNDICE IV: Carta de aceite – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**CARTA DE ACEITE**

Prezado Prof. Dr. Matheus Amarante do Nascimento, coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR.

Vimos por meio desta solicitar à V. S<sup>a</sup>. autorização para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **“Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor”**, proposto pela acadêmica Nádia da Silva Tessaro, Mestranda do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza, Professora Adjunta do Departamento de Educação Física (DEF/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM).

O objetivo geral da pesquisa será analisar como os futuros professores, atualmente estudantes das Universidades Estaduais do Paraná, dos cursos de Licenciatura em Educação Física, percebem a relação entre as políticas de formação inicial, saberes e conhecimentos deste processo na constituição de sua competência profissional e no atendimento as demandas da prática docente na escola.

Para a coleta de dados será utilizada a técnica de aplicação de questionários via Google Docs (email) aos estudantes de todas as Universidades Estaduais do Paraná participantes do estudo. A realização da presente pesquisa prevê uma coleta transversal. Solicitamos sua participação no sentido de disponibilizar o endereço eletrônico ou contato telefônico do professor (a) da disciplina de Estágio do último ano





da graduação do curso de Licenciatura em Educação Física e, se possível, dos estudantes que estão em fase de conclusão do referido curso.

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 do projeto. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com as pesquisadoras responsáveis:

Mda. Nádia da Silva Tessaro

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 99707-7640 e-mail: nahtessaro@gmail.com

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3011-4470 e-mail: vfmattias@gmail.com

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

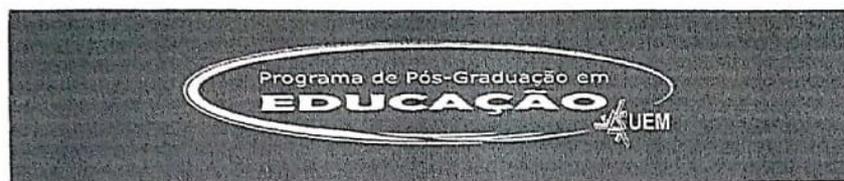
Eu Matheus Amarante do Nascimento

Professor Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR –, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a Mda. Nádia da Silva Tessaro, a realizar a pesquisa intitulada “**Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor**”.

Prof. Dr. Matheus Amarante do Nascimento



## APÊNDICE V: Carta de aceite – Universidade Estadual do Centro-Oeste - Irati (UNICENTRO)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

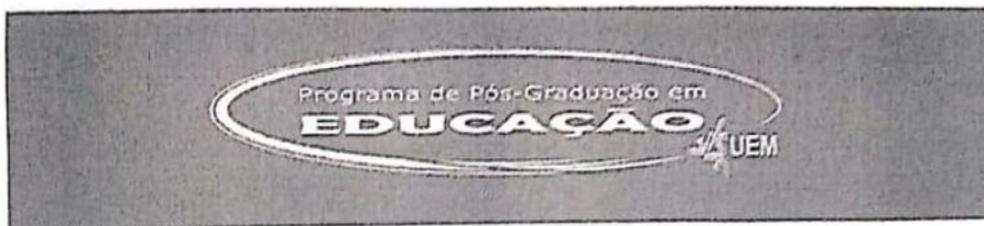
### CARTA DE ACEITE

Prezado Prof. Dr. Emerson Luis Velozo, coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste - IRATI- UNICENTRO

Vimos por meio desta solicitar à V. S<sup>a</sup>. autorização para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado “**Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor**”, proposto pela acadêmica Nádia da Silva Tessaro, Mestranda do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza, Professora Adjunta do Departamento de Educação Física (DEF/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM).

O objetivo geral da pesquisa será analisar como os futuros professores, atualmente estudantes das Universidades Estaduais do Paraná, dos cursos de Licenciatura em Educação Física, percebem a relação entre as políticas de formação inicial, saberes e conhecimentos deste processo na constituição de sua competência profissional e no atendimento as demandas da prática docente na escola.

Para a coleta de dados será utilizada a técnica de aplicação de questionários via Google Docs (email) aos estudantes de todas as Universidades Estaduais do Paraná participantes do estudo. A realização da presente pesquisa prevê uma coleta transversal. Solicitamos sua participação no sentido de disponibilizar o endereço eletrônico ou contato telefônico do professor (a) da disciplina de Estágio do último ano



da graduação do curso de Licenciatura em Educação Física e, se possível, dos estudantes que estão em fase de conclusão do referido curso.

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 do projeto. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com as pesquisadoras responsáveis:

Mda. Nádia da Silva Tessaro

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 99707-7640 e-mail: nahtessaro@gmail.com

Prof. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza

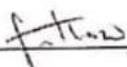
Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3011-4470 e-mail: vfmatis@gmail.com

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

Eu EMERSON LUIS VELOZO

Professor Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste - IRATI- UNICENTRO -, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a Mda. Nádia da Silva Tessaro, a realizar a pesquisa intitulada "Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor".

  
Prof. Dr. Emerson Luis Velozo

*Prof. Emerson Luis Velozo*  
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA,  
CAMPUS DE IRATI  
PORT. 165/2019-GR/UNICENTRO

**APÊNDICE VI: Carta de aceite – Universidade Estadual Do Oeste do Paraná –  
Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CARTA DE ACEITE**

Prezado Prof. Dr. Arestides Pereira da Silva Junior, coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Marechal Cândido Rondon – UNIOESTE.

Vimos por meio desta solicitar à V. S<sup>a</sup>. autorização para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado “**Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor**”, proposto pela acadêmica Nádia da Silva Tessaro, Mestranda do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza, Professora Adjunta do Departamento de Educação Física (DEF/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM).

O objetivo geral da pesquisa será analisar como os futuros professores, atualmente estudantes das Universidades Estaduais do Paraná, dos cursos de Licenciatura em Educação Física, percebem a relação entre as políticas de formação inicial, saberes e conhecimentos deste processo na constituição de sua competência profissional e no atendimento as demandas da prática docente na escola.

Para a coleta de dados será utilizada a técnica de aplicação de questionários via Google Docs (email) aos estudantes de todas as Universidades Estaduais do Paraná participantes do estudo. A realização da presente pesquisa prevê uma coleta transversal. Solicitamos sua participação no sentido de disponibilizar o endereço eletrônico ou contato telefônico do professor (a) da disciplina de Estágio do último ano



da graduação do curso de Licenciatura em Educação Física e, se possível, dos estudantes que estão em fase de conclusão do referido curso.

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 do projeto. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com as pesquisadoras responsáveis:

Mda. Nádia da Silva Tessaro

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 99707-7640 e-mail: nahtessaro@gmail.com

Prof. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3011-4470 e-mail: vfmattias@gmail.com

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

Eu Arestides Pereira da Silva Júnior

Professor Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Marechal Cândido Rondon - UNIOESTE –, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a Mda. Nádia da Silva Tessaro, a realizar a pesquisa intitulada “**Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor**”.

Prof. Dr. Arestides Pereira da Silva Junior



**APENDICE VII – Carta de aceite: Universidade Estadual de Londrina (UEL)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÁREA  
DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CARTA DE ACEITE**

Prezada Profª. Drª. Karina de Toledo Araújo, coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina- UEL.

Vimos por meio desta, solicitar à V. Sª. a autorização para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **“Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor”**, proposto pela acadêmica Nádia da Silva Tessaro, Mestranda do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Profª. Drª. Vânia de Fátima Matias de Souza, Professora Adjunta do Departamento de Educação Física (DEF/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM).

O objetivo geral da pesquisa será analisar como os futuros professores, atualmente estudantes das Universidades Estaduais do Paraná, dos cursos de Licenciatura em Educação Física, percebem a relação entre as políticas de formação inicial, saberes e conhecimentos deste processo na constituição de sua competência profissional e no atendimento as demandas da prática docente na escola.

Para a coleta de dados será utilizada a técnica de aplicação de questionários via Google Docs (email) aos estudantes de todas as Universidades Estaduais do Paraná participantes do estudo. A realização da presente pesquisa prevê uma coleta transversal. Solicitamos sua participação no sentido de disponibilizar o endereço eletrônico ou contato telefônico do professor (a) da disciplina de Estágio do último ano da graduação



do curso de Licenciatura em Educação Física, ou se possível, dos estudantes que estão em fase de conclusão do referido curso.

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 do projeto. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com as pesquisadoras responsáveis:

Mda. Nádia da Silva Tessaro

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 99707-7640 e-mail: nahtessaro@gmail.com

Profª. Drª. Vânia de Fátima Matias de Souza

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

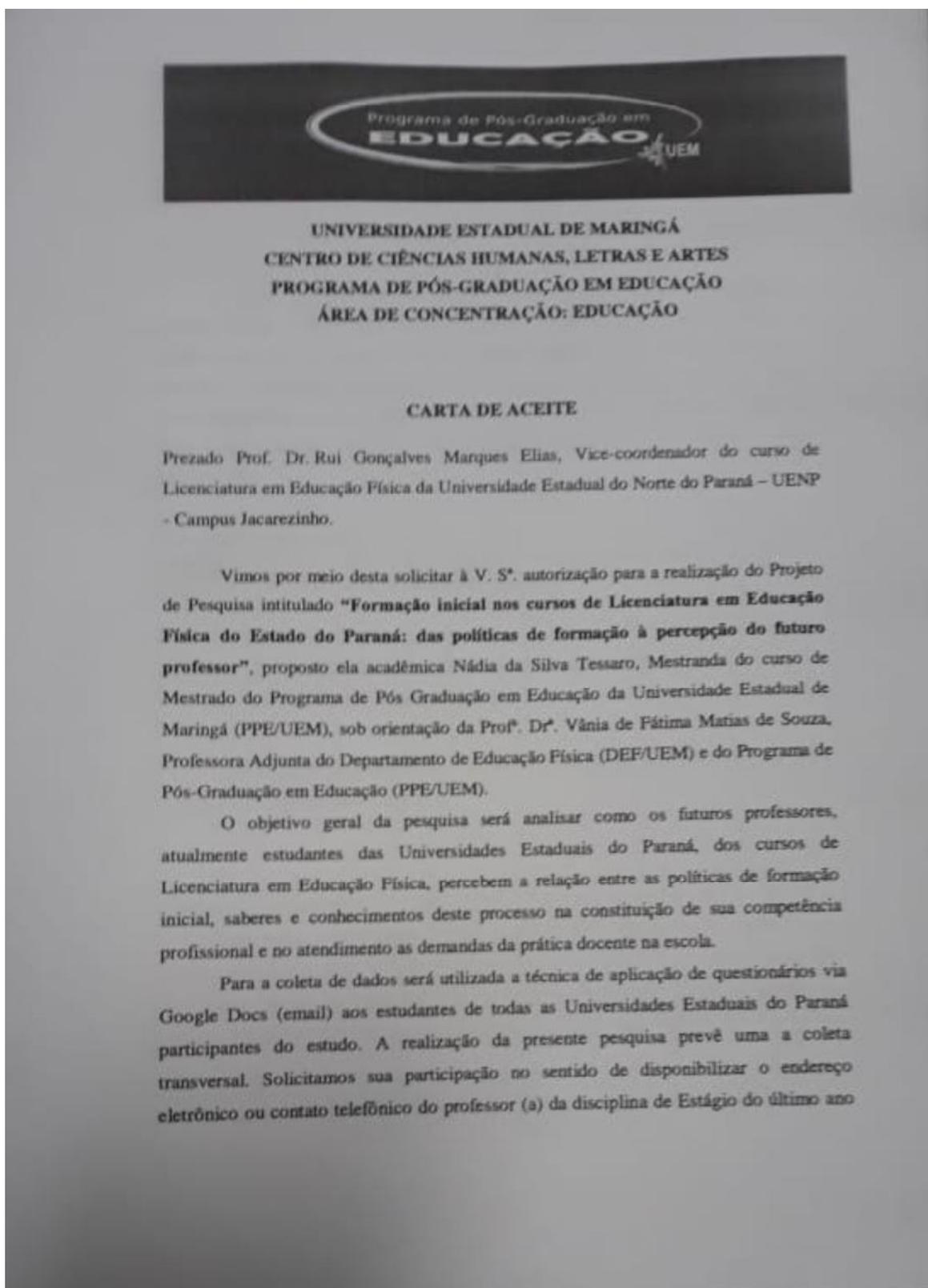
Tel: (44) 3011-4470 e-mail: vfmatis@gmail.com

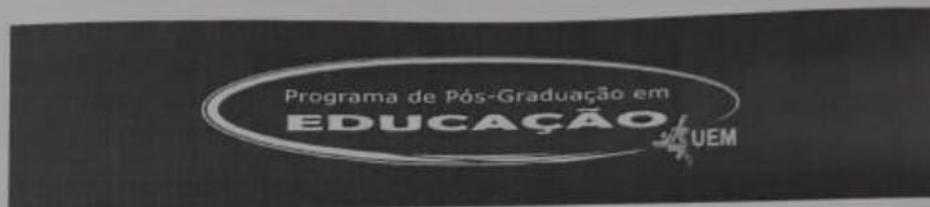
Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

Eu KARINA DE TOLEDO ARAÚJO Professora Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física – UEL –, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a Mda. Nádia da Silva Tessaro, a realizar a pesquisa intitulada **“Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor”**.

Profª. Drª. Karina de Toledo Araújo

## APENDICE VIII – Carta de aceite: Universidade Estadual Do Norte do Paraná (UENP)





da graduação do curso de Licenciatura em Educação Física e/ou, se possível, dos estudantes que estão em fase de conclusão do referido curso.

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 do projeto. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com as pesquisadoras responsáveis:

Mda. Nádia da Silva Tessaro

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 99707-7640 e-mail: nahtessaro@gmail.com

Profª. Drª. Vânia de Fátima Matias de Souza

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3011-4470 e-mail: vfmatias@gmail.com

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

Eu Rui Gonçalves Marques Elias

Professor Vice-coordenador 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 Mda. Nádia da Silva Tessaro, a realizar a pesquisa intitulada **“Formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor”**.

Prof. Dr. Rui Gonçalves Marques Elias

## **APÊNDICE IX- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Formação inicial nos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: das políticas de formação à percepção do futuro professor”, proposto pela Mestranda em Educação Nádia da Silva Tessaro, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza da Universidade Estadual de Maringá-UEM. O objetivo geral da pesquisa será analisar como as políticas públicas para a formação docente interferem na constituição da autopercepção da competência profissional no processo de formação inicial dos futuros professores de Educação Física. Farão parte deste estudo estudantes do último ano (em fase de conclusão de curso) dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná participantes do estudo. 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. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos 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. Ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre a conjuntura da formação inicial em Educação Física. A pesquisadora 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, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos

(pelo pesquisador e por você, como participante ou responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, ..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Data:.....

Eu, Vânia de Fátima Matias de Souza, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Data:.....

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Nome: Vânia de Fátima Matias de Souza

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3011-4315 e-mail: vfmsouza@uem.br

Nome: Nádia da Silva Tessaro

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3043-4068 e-mail: nahtessaro@gmail.com

Dúvidas com relação aos aspectos éticos da pesquisa:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP).

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900.

Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444.

E-mail: copep@uem.br.

## **ANEXOS**

I- Questionário - Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos (NASCIMENTO, 1999).

II- Matriz Analítica (NASCIMENTO, 1999).

**ANEXO I: Questionário – “Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos” (NASCIMENTO, 1999).**

**Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos (NASCIMENTO, 1999).**

**Instituição de ensino que realiza o curso de licenciatura em Educação**

**Física:**

\*Escolha apenas uma opção.

- ( ) Universidade Estadual de Maringá-UEM
- ( ) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
- ( ) Universidade Estadual do Norte do Paraná - Jacarezinho - UENP
- ( ) Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR
- ( ) Universidade Estadual de Londrina-UEL
- ( ) Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
- ( ) Universidade Estadual do Centro-Oeste - IRATI- UNICENTRO

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**

- ( ) Feminino
- ( ) Masculino

**Turno do curso de Graduação:**

- ( ) Integral (mais de um turno)
- ( ) Noturno
- ( ) Matutino
- ( ) Vespertino

**Envolvimento na Universidade** (você pode escolher mais de uma opção):

- ( ) Participação em projetos de ensino (ex: Pibid, Residência Pedagógica, etc.)
- ( ) Participação em projetos de extensão
- ( ) Participação em projetos de pesquisa (ex: Pic, Pibic, etc.)

### ORIENTAÇÃO PARA PREENCHIMENTO

Assinale com um "X" nas colunas respostas, ao lado da listagem de competências, o que corresponde à sua opinião quanto a sua competência percebida. Para responder, considere o quadro abaixo:

Resposta	Atribuição	Significado
<b>0</b>	Nenhum Domínio	Posso me considerar um profissional que não possui qualquer domínio nesta competência.
<b>1</b>	Domínio Muito Insuficiente	Posso me considerar um profissional com domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência.
<b>2</b>	Domínio Insuficiente	Posso me considerar um profissional com domínio insatisfatório nesta competência.
<b>3</b>	Domínio Suficiente	Posso me considerar um profissional com domínio satisfatório nesta competência.
<b>4</b>	Domínio Quase Total	Posso me considerar um profissional com grande domínio nesta competência, porém ainda não atingi o nível de "especialista".
<b>5</b>	Domínio Total	Posso me considerar um profissional "especialista" nesta competência.

NASCIMENTO, J.V. Escala de auto-percepção de competência profissional em educação física e desportos. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 13(1): 5-21, jan./jun. 1999.

#### Importante:

Não há resposta errada, desde que ela corresponda àquilo que você pensa realmente.

Leia com atenção todas as questões, escolhendo a alternativa que melhor define sua posição. Cada item deverá ter apenas uma resposta.

	Competências Profissionais	Competência Percebida					
<b>1</b>	Ser capaz de avaliar os resultados das atividades e tarefas desenvolvidas identificando as causas de sucesso e insucesso.	0	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Dominar conhecimentos sobre os principais problemas e dificuldades encontradas pelos alunos nos contextos escolar e extra-escolar.	0	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Ser capaz de estruturar grupos de aprendizagem no decorrer das aulas de Educação Física.	0	1	2	3	4	5

4	Dominar conhecimentos sobre técnicas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física.	0	1	2	3	4	5
5	Ser capaz de manifestar um espírito de autocrítica conducente a uma permanente avaliação da respectiva atuação pedagógica.	0	1	2	3	4	5
6	Dominar conhecimentos que fundamentam a realização de atividade física.	0	1	2	3	4	5
7	Ser capaz de criar e reforçar a motivação para a prática de exercícios físicos numa determinada população.	0	1	2	3	4	5
8	Dominar conhecimentos sobre as necessidades, expectativas e interesses dos sujeitos para perspectivar a intervenção.	0	1	2	3	4	5
9	Ser capaz de planejar programas de prática de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
10	Dominar conhecimentos sobre os mecanismos e processos de aquisição de habilidades motoras.	0	1	2	3	4	5
11	Ser capaz de operacionalizar a transmissão dos conteúdos selecionando as atividades mais adequadas.	0	1	2	3	4	5
12	Dominar conhecimentos metodológicos específicos de alguns esportes individuais e coletivos.	0	1	2	3	4	5
13	Ser capaz de criar um clima favorável de aprendizagem, tornando o ambiente de trabalho agradável.	0	1	2	3	4	5
14	Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações biomecânicas dos exercícios realizados nas aulas.	0	1	2	3	4	5
15	Ser capaz de ajustar ou adaptar os programas de Educação Física às situações particulares do ambiente escolar, selecionando as progressões, métodos e estratégias mais adequadas.	0	1	2	3	4	5
16	Ser capaz de caracterizar e diagnosticar os contextos e sujeitos com quem trabalha.	0	1	2	3	4	5
17	Dominar conhecimentos sobre os efeitos das atividades físicas e/ou exercícios físicos.	0	1	2	3	4	5
18	Ser capaz de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, tempo, materiais) de modo a assegurar uma estrutura de funcionamento pedagógico adequado ao nível e modalidade de ensino.	0	1	2	3	4	5
19	Dominar conhecimentos sobre a programação, planificação e estruturação da Educação Física.	0	1	2	3	4	5

<b>20</b>	Ser capaz de reajustar a sua atuação profissional em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude investigativa e de atualização.	0	1	2	3	4	5
<b>21</b>	Dominar conhecimentos sobre a tematização das principais práticas corporais a fim de transmiti-las nas aulas de Educação Física	0	1	2	3	4	5
<b>22</b>	Ser capaz de despertar o gosto ou interesse dos alunos para a prática de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
<b>23</b>	Dominar conhecimentos sobre as principais características da estrutura e funcionamento do sistema educativo e desportivo.	0	1	2	3	4	5
<b>24</b>	Ser capaz de estabelecer e operacionalizar diferentes níveis de objetivos e programas de atividades físicas para diferentes níveis de ensino da Educação Básica.	0	1	2	3	4	5
<b>25</b>	Dominar conhecimentos sobre o desenvolvimento motor humano.	0	1	2	3	4	5
<b>26</b>	Ser capaz de transmitir de forma lógica, clara e concisa o conteúdo informativo.	0	1	2	3	4	5
<b>27</b>	Dominar conhecimentos sobre técnicas e modelos de ensino que facilitem o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais e aceitáveis.	0	1	2	3	4	5
<b>28</b>	Ser capaz de identificar os erros de execução dos alunos e fornecer-lhes as informações (ou retro-informações) necessárias à sua correção.	0	1	2	3	4	5
<b>29</b>	Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações fisiológicas dos exercícios prescritos ou a prescrever.	0	1	2	3	4	5
<b>30</b>	Ser capaz de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino, bem como, implementar tarefas de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5

Muito obrigado pela sua colaboração.

Atenciosamente

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Matias de Souza

Mda. Nádia da Silva Tessaro

**ANEXO II: Matriz Analítica****A Escala de Auto-Percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos**

- **Dimensão 1 – Conhecimento Profissional (q29 + q25 + q21 + q17 + q14 + q10 + q6 + q27 + q19 + q12 + q4 + q23 + q8 + q2) / 14**

Indicador 1.1 – Conhecimento Disciplinar

$$(q29 + q25 + q21 + q17 + q14 + q10 + q6) / 7$$

Indicador 1.2 – Conhecimento Pedagógico

$$(q27 + q19 + q12 + q4) / 4$$

Indicador 1.3 – Conhecimento do Contexto

$$(q23 + q8 + q2) / 3$$

- **Dimensão 2 – Habilidades Profissionais (q24 + q9 + q26 + q11 + q28 + q16 + q1 + q30 + q18 + q15 + q3 + q22 + q13 + q7 + q20 + q5) / 16**

Indicador 2.1 – Planejamento

$$(q24 + q9) / 2$$

Indicador 2.2 – Comunicação

$$(q26 + q11) / 2$$

Indicador 2.3 – Avaliação

$$(q28 + q16 + q1) / 3$$

Indicador 2.4 – Organização e Gestão

$$(q30 + q18 + q15 + q3) / 4$$

Indicador 2.5 – Incentivação

$$(q22 + q13 + q7) / 3$$

Indicador 2.6 – Autorreflexão

$$(q20 + q5) / 2$$

$$\text{Percepção de Competência} - (q29 + q25 + q21 + q17 + q14 + q10 + q6 + q27 + q19 + q12 + q4 + q23 + q8 + q2 + q24 + q9 + q26 + q11 + q28 + q16 + q1 + q30 + q18 + q15 + q3 + q22 + q13 + q7 + q20 + q5) / 30$$

## REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação da autopercepção de competência profissional em Educação Física e Desportos emerge como a necessidade de aprofundar o estudo sobre o papel exercido pelo componente emocional no trabalho profissional nessa área. Dessa forma, reconhece-se inicialmente que o sucesso profissional depende tanto da utilização adequada de conhecimentos e procedimentos quanto do sentimento de domínio (segurança) manifestado em relação aos conhecimentos e habilidades inerentes ao desempenho profissional da área. Acredita-se também que a competência percebida requer a organização e coordenação de múltiplos processos mentais; que existem diversas dimensões que podem ser avaliadas; que os resultados alcançados pelo indivíduo são mais dinâmicos do que estáticos e podem ser afetados pelos contextos (Nascimento, 1999).

### a) Dimensão 1 - Conhecimento profissional

Indicador 1.1 - Conhecimento disciplinar

É o conhecimento da matéria e dos assuntos de ensino e aprendizagem em Educação Física e Desportos, ou seja, de conceitos específicos, de definições, de princípios e tópicos sobre como o indivíduo aprende, se movimenta e se desenvolve. Compreendem os mecanismos e processos de aprendizagem e comportamento motor, a estrutura das atividades ou tarefas motoras a serem

ensinadas e os fatores biológicos, psicossociais e culturais que afetam o movimento humano.

#### Indicador 1.2. - Conhecimento pedagógico

É o conhecimento sobre concepções e princípios gerais e específicos de gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem. Compreende o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico específico do conteúdo, especialmente os exemplos e demonstrações de formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos outros. É visto também como o conhecimento de princípios básicos do ensino, daquilo que facilita ou dificulta a aprendizagem de temas concretos, das dificuldades mais prováveis dos alunos e das suas concepções e crenças.

#### Indicador 1.3 - Conhecimento do contexto

É o conhecimento de características do contexto ambiental de ensino e aprendizagem sob diferentes dimensões (cultural, social, etc.), bem como da clientela (alunos, atletas, etc.) com a qual se atua. Compreende o conhecimento de características específicas da estrutura e funcionamento do sistema educativo e desportivo, bem como das oportunidades, expectativas e constrangimentos existentes no contexto escolar e extraescolar (clubes, ginásios, academias, hotéis, etc.). Inclui também o conhecimento das principais dificuldades, aspirações, problemas, interesses e necessidades dos sujeitos.

### **b) Dimensão 2 - Habilidades profissionais**

#### Indicador 2.1 - Planejamento

É a habilidade de construção que envolve o domínio de ações de projeção e planejamento de situações de ensino-aprendizagem.

#### Indicador 2.2 - Comunicação

É a habilidade de operacionalizar a transmissão dos conteúdos que pressupõe as ações de estruturação das relações sociais bem como da codificação das mensagens.

### Indicador 2.3 - Avaliação

É a habilidade de análise das atividades desenvolvidas, de observação de desempenhos, de percepção dos resultados obtidos, de averiguação das causas de sucesso e insucesso bem como de caracterização do indivíduo e o contexto de aprendizagem.

### Indicador 2.4 - Organização e gestão

É a habilidade voltada para a organização, implementação e condução das tarefas de aprendizagem. Ela pressupõe as ações de estruturação e transmissão da matéria de ensino, o estabelecimento de objetivos das tarefas, o domínio de técnicas de intervenção pedagógica e de ações de racionalização e gestão de recursos.

### Indicador 2.5 - Incentivação

É a habilidade de influenciar os interesses e os motivos dos sujeitos, de maneira a motivá-los para participação efetiva nas atividades propostas, ultrapassando dificuldades e insuficiências.

### Indicador 2.6 - Autorreflexão

É a habilidade de reflexão e de investigação do próprio trabalho, que demonstra o desenvolvimento do espírito de autocrítica capaz de reajustar a atuação profissional.

## **REFERÊNCIA DO INSTRUMENTO:**

NASCIMENTO, J.V. Escala de auto-percepção de competência profissional em educação física e desportos. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 13(1): 5-21, jan./jun.,1999.