

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**(DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL  
DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA  
ANÁLISE A PARTIR DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO  
PARANÁ**

**LUCAS DE PAULA RODRIGUES**

**MARINGÁ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**(DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS  
UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

Dissertação apresentada por LUCAS DE PAULA RODRIGUES ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Orientador(a): Dr(a): Vânia de Fátima Matias de Souza

MARINGÁ

2021

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

R696d

Rodrigues , Lucas de Paula

(Des)caminhos das políticas de formação inicial docente na licenciatura em educação física : uma análise a partir das universidades estaduais do Paraná / Lucas de Paula Rodrigues . -- Maringá, PR, 2021.

144 f.: il. color., 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 Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Física - Formação inicial docente . 2. Políticas públicas. I. Souza, Vânia de Fátima Matias de , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.12

LUCAS DE PAULA RODRIGUES

**(DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS  
UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza  
(Orientadora) – UEM**

**Prof. Dr. Patric Paludett Flores – UEMG**

**Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira - UEM**

DE PAULA RODRIGUES, Lucas de Paula Rodrigues. **(DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.** 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2021.

## RESUMO

A investigação sobre os (des)caminhos das políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil pressupõe discussões essenciais ao campo da educação, especialmente sobre o entendimento de como o cenário da formação de professores se constitui a partir da sua associação com as políticas públicas, diretrizes curriculares, planos políticos pedagógicos, e as perspectivas dos agentes que atuam diretamente no campo acadêmico, isto é, os coordenadores dos cursos de licenciatura em Educação Física. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa foi analisar como as políticas de formação inicial docente interferem na estruturação curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná e os reflexos desse processo nas ações da formação inicial docente. Este estudo se caracterizou por ser qualitativo do tipo descritivo, estruturado a partir da triangulação de dados, sendo a produção acadêmica sobre as políticas públicas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil, os documentos orientadores e a realidade prática dos cursos de licenciatura em Educação Física. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se da revisão integrativa, análise documental e entrevista semiestruturada. A análise das informações aconteceu por meio da análise de conteúdo. A partir dos dados coletados observou-se que as pesquisas sobre as políticas de formação inicial docente em educação física no Brasil abrangem os conteúdos acerca das ações formativas dos cursos, sobre os currículos e diretrizes de formação, na relação das políticas com as distintas habilitações, e na associação dos cursos de Educação Física com as mudanças e necessidades da sociedade capitalista. Quanto aos documentos norteadores, evidenciou-se a associação entre a declaração de Incheon (2016) com as Diretrizes de formação inicial docente em Educação (CNE/CP nº02/2019 - BNC Formação) e Educação Física (CNE/CES nº06/2018) por meio dos construtos das a) Habilidades/competências; b) Tecnologia/inovação; c) Flexibilidade da formação docente; d) Avaliação na formação docente; e) Formação docente e o mercado de trabalho g) Formação docente e sustentabilidade. Na realidade prática dos cursos de Licenciatura em Educação Física essa relação ocorre por meio dos princípios contidos na construção dos novos currículos, construtos relacionados a flexibilização da formação inicial docente, do incentivo a formação da prática frente a formação do conteúdo e da formação para o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho. Sendo assim, os dados apontam para uma relação entre os campos pesquisados, indicando um movimento que busca subordinar a formação inicial docente em Educação e Educação Física aos princípios advindos da economia e dos meios de produção capitalista, a fim de formar indivíduos “aptos” para responder e se adequar às necessidades e demandas dessa sociedade. Neste caso, o futuro professor da educação básica acaba por se alienar e a formação inicial docente acaba sendo fragilizada, principalmente, diante dos processos de flexibilização e desintelectualização docente, na qual deixa-se de se formar um indivíduo crítico e reflexivo do ser e fazer docente, para formar-se um indivíduo reprodutor e adaptável aos princípios capitalistas.

**Palavras-chave:** Formação Inicial docente, Políticas públicas, Educação Física.

DE PAULA RODRIGUES, Lucas. **PATHWAYS OF POLICIES FOR INITIAL TEACHER EDUCATION IN E PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS FROM THE STATE UNIVERSITIES OF PARANÁ.** 144f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2021.

## ABSTRACT

The investigation of the (mis)paths of initial teacher education policies in Physical Education in Brazil presupposes essential discussions in the field of education, especially about the understanding of how the scenario of teacher education is constituted from its association with public policies, curriculum guidelines, pedagogical policy plans, and the perspectives of agents who work directly in the academic field, that is, coordinators of undergraduate courses in Physical Education. Thus, the purpose of this research was to analyze how initial teacher education policies interfere in the curricular structure of Physical Education courses at state universities in Paraná and the consequences of this process in the actions of initial teacher education. This study was characterized as a qualitative descriptive study, structured based on the triangulation of data: the academic production on public policies of initial teacher education in Physical Education in Brazil, the guiding documents and the practical reality of undergraduate courses in Physical Education. The instruments used for data collection were integrative reviews, document analysis, and semi-structured interviews. The information was analyzed using content analysis. From the data collected it was observed that the research on policies for initial teacher education in physical education in Brazil covers the content about the formative actions of the courses, about the curricula and training guidelines, in the relationship of policies with the different qualifications, and in the association of Physical Education courses with the changes and needs of the capitalist society. Regarding the guiding documents, the association between the declaration of Incheon (2016) with the guidelines for initial teacher education in Education (CNE/CP nº02/2019 - BNC Training) and Physical Education (CNE/CES nº06/2018) was evidenced through the constructs of a) Skills/competencies; b) Technology/innovation; c) Flexibility of teacher education; d) Evaluation in teacher education; e) Teacher education and the labor market g) Teacher education and sustainability. In the practical reality of the Physical Education undergraduate courses, this relationship occurs through the principles contained in the construction of new curricula, constructs related to the flexibility of initial teacher training, the encouragement of practical training compared to content training, and training for the development of skills and competencies for the job. Thus, the data point to a relationship between the fields researched, indicating a movement that seeks to subordinate the initial teacher education in education and physical education to the principles arising from the economy and the means of capitalist production, in order to train individuals "able" to respond and adapt to the needs and demands of this society. In this case, the future basic education teacher ends up being alienated and the initial teaching formation ends up being weakened, especially in face of the flexibilization and teacher disintellectualization processes, in which a critical and reflective individual of being and doing teacher is no longer formed, but a reproductive and adaptable individual to the capitalist principles.

**Key words:** Initial Teacher Education, Public Policy, Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Estruturação da pesquisa.....	24
<b>Figura 2 -</b>	Fluxograma da seleção dos artigos selecionados para a análise final da revisão integrativa.....	26
<b>Figura 3 -</b>	Documentos mencionados na pesquisa documental.....	29
<b>Figura 4 -</b>	Nuvem das palavras chave encontradas nos artigos sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física.....	43
<b>Figura 5 -</b>	Temáticas abordadas nas pesquisas selecionadas.....	45
<b>Figura 6 -</b>	Temáticas decorrentes das entrevistas com os coordenadores.....	89

## LISTA DE QUADROS

	DCNs para a formação de professores da educação	
<b>Quadro 1 -</b>	básica, e para os cursos de graduação em Educação Física, a partir dos anos 2000.....	20
<b>Quadro 2 -</b>	Artigos incluídos para análise completa e extração de dados.....	27
<b>Quadro 3 -</b>	Panorama dos principais autores sobre a temática.....	39
<b>Quadro 4 -</b>	Construtos para a formação inicial docente presentes nos enunciados das Resoluções CNE/CP 6/2018, CNE/CP 2/2019/BNC Formação e na Declaração de Incheon (Agenda Educação 2030).....	71
<b>Quadro 5 -</b>	Perfil dos coordenadores participantes da entrevista.....	87

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Distribuição dos artigos por período de publicação.....	34
<b>Tabela 2 -</b>	Frequência dos artigos por periódicos acadêmicos.....	35
<b>Tabela 3 -</b>	Frequência dos pesquisadores por região e instituição de ensino.....	37
<b>Tabela 4 -</b>	Distribuição dos artigos por procedimentos metodológicos... Frequência das principais temáticas identificadas nos	41
<b>Tabela 5 -</b>	artigos sobre políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.....	44

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBCCE</b>	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde
<b>CNPQ</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CONFED</b>	Conselho Federal de Educação Física
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais.
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ENEM</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>GEEFE</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEEF</b>	Movimento Estudantil de Educação Física
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PPE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>RP</b>	Programa Residência Pedagógica
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TIC</b>	Tecnologias de informação e comunicação
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Trajetória do Pesquisador: Aproximações com o tema investigado.....	13
1.2 Políticas de formação inicial docente em Educação Física: definindo o objeto de investigação.....	16
1.3 Traçando um caminho: Os objetivos da Pesquisa.....	21
1.3.1 Objetivo geral.....	21
1.3.2 Objetivos específicos.....	21
1.4 Por que pesquisar as políticas de formação inicial docente? Justificando o estudo.....	22
2. CAMINHO METODOLÓGICO.....	23
2.1 Tipo de pesquisa.....	23
2.2 Seção 1: Indicativos da revisão integrativa.....	24
2.3 Seção 2: Estruturando a pesquisa documental.....	28
2.4 Seção 3: Entrevistando os atores do processo.....	30
2.5 A análise dos dados.....	32
2.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	33
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	33
3.1 As políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil: Uma revisão integrativa.....	34
3.1.1 Contextualização do cenário das publicações sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.....	34
3.1.2 Mapeamento dos pesquisadores sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.....	36
3.1.3 Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas de políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.....	41
3.1.4 Enfoque temático abordado na produção científica sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.....	43
3.2 Os constructos das políticas de formação inicial docente a partir dos documentos da UNESCO: em foco a Educação Física.....	60
3.2.1 Em pauta, as Resoluções de formação inicial docente para a	

Educação Física CNE/CP 1 e 2/2002, CNE/CES 07/2004, CNE/CP 2/2015, e dos documentos “Declaração Mundial de Educação para Todos”, e “Educação para todos: O compromisso de Dakar” .....	62
3.2.2 Relações estabelecidas entre as Resoluções de formação inicial docente para os cursos de Educação Física CNE/CES 6/2018, CNE/CP 2/2019, e a Declaração de Incheon para a Educação 2030.....	70
3.3 Da abstração à concretização dos ideários das políticas de formação inicial docente: A compreensão dos formadores.....	86
3.3.1 A política de formação no entendimento do coordenador: A hegemonia da normatização.....	89
3.3.2 Das contradições do campo de aplicação das políticas de formação na perspectiva do coordenador: Em foco as DCNs.....	93
3.3.3 Dos processos de implementação das DCNs: os contrassensos das realidades investigadas.....	100
3.3.4 Da teoria política à realidade prática: A relação universidade, escola e o perfil do egresso.....	107
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	133

## 1. INTRODUÇÃO

Pesquisar acerca dos (des)caminhos das políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil pressupõe discussões associadas ao campo da educação, principalmente no entendimento de como o cenário da formação de professores se constitui a partir da sua relação com as políticas públicas, diretrizes curriculares, os planos políticos pedagógicos dos cursos de formação inicial docente, e as perspectivas dos agentes que atuam diretamente no campo acadêmico, mais especificamente, os coordenadores dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Nesse sentido, torna-se ponto chave nesta dissertação entender como ocorre a aproximação das Instituições de Ensino Superior (IES), em especial os cursos de Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná, com as políticas públicas, com foco na formação de professores para a atuação na educação básica. Além disso, faz-se necessário trazer à cena as possibilidades de se desenvolver uma formação inicial com qualidade e significado formativo, tanto para as instituições superiores, quanto para a educação básica, na tentativa de uma valorização dos trabalhadores da educação, bem como das próprias instituições educacionais.

Para uma melhor organização do trabalho, destaca-se que este tópico apresentará, inicialmente, a trajetória pessoal do pesquisador e suas aproximações com o tema proposto, com o intuito de compreender o porquê da escolha deste objeto de estudo. Na sequência, será definido o objeto de investigação da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, e a justificativa científica e social, apresentando os motivos que tornam relevante essa dissertação.

### 1.1 Trajetória do Pesquisador: Aproximações com o tema investigado<sup>1</sup>

Vejo que, para ser de fácil compreensão, torna-se necessário relatar os motivos que me levaram a pesquisar sobre as políticas de formação inicial docente com foco nos cursos de Educação Física. Destaco a necessidade de uma breve apresentação do meu percurso pessoal e profissional percorrido até

---

<sup>1</sup> Para este tópico, será utilizada como forma verbal de escrita a primeira pessoa do singular.

aqui, bem como a influência dessa trajetória ao encontro da temática escolhida para ser pesquisada neste trabalho de dissertação.

Desde o ensino fundamental e médio, o encanto pelas aulas de Educação Física já era significativo para mim. Atividades esportivas, corporais, de exercícios físicos e saúde despertavam o meu entusiasmo e uma enorme satisfação. Em 2010, um ano após o término do ensino médio, prestei o vestibular para Educação Física, e após a aprovação, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física noturno da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Neste período, não entendia muito bem a diferença entre as habilitações que a formação em Educação Física possibilita (bacharel ou licenciado), e não tinha a convicção se atuaria em academias e clubes ou se iria para a área escolar.

No início da graduação, o interesse se configurava na área do Bacharel (academias, clubes, esportes de alto rendimento), mas com o decorrer do curso o gosto pela Licenciatura foi despertando. No ano de 2016, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar – GEEFE/UEM, e, paralelamente aos encontros do grupo, realizava um estágio remunerado no ensino fundamental em escolas da rede pública da cidade de Maringá – PR, no qual fiquei por dois anos (2015 e 2016). Foi nesse período que a preferência pela Licenciatura em Educação Física se intensificou ainda mais, o que definiu, por meio das discussões no grupo de pesquisa e a atuação na prática, a escolha pela Educação Física escolar como área de atuação, sendo a docência a minha profissão.

No ano de conclusão do curso, em 2017, me dediquei ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “As contribuições de Anísio Teixeira para a Educação integral e suas aproximações com o campo da Educação Física”, o qual me aproximou ainda mais da área da educação e, em especial, para o gosto pela tarefa, nada fácil, de pesquisador. Nesse momento, a discussão e a busca pela melhoria da qualidade da formação inicial docente em Educação Física se tornavam as ações principais dos meus estudos e pesquisas.

Após o término do curso, consciente de que a “vida acadêmica” como pesquisador não poderia ser encerrada e, ainda na busca incessante em melhorar a minha qualidade como agente do campo da educação (mantendo meu foco de pesquisa na formação inicial docente), no ano de 2018 passei pela a seleção e fui

aprovado para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), na linha de pesquisa sobre Políticas e Gestão em Educação. Destaco que minha atração por essa linha de pesquisa em específico se constitui por entender a importância e a relação que as políticas públicas têm com/sobre a educação escolar no Brasil e no mundo. Nessa direção, no ano seguinte, ingressei no mestrado em Educação, cheio de angústias e com muita vontade de adquirir novos conhecimentos. O primeiro ano foi um período de muito aprendizado, no qual pude ter contato com excelentes professores e companheiros de estudos que me fizeram ainda mais interessado pela área das Licenciaturas, agora não somente pela Educação Física, mas por todas as áreas de formação docente.

Durante as disciplinas do mestrado, muitas discussões sobre a formação docente e as políticas para o ensino superior deixavam-me inquieto. Entre essas discussões estão: Debates acerca da realidade da formação inicial docente no Brasil e sua associação com as orientações dos organismos internacionais, multilaterais, e com a sociedade capitalista, além da desvalorização da formação inicial docente no Brasil e a influência das políticas públicas na qualidade da educação. Tais inquietações me fizeram repensar no meu período de graduação em Educação Física, no qual a imaturidade acadêmica, aliada a outros fatores, dificultaram o meu entendimento a respeito do cenário das políticas posto na atualidade da formação docente.

A busca sempre incessante pela melhoria da qualidade da educação, e por não ter feito essas reflexões no período da graduação em Educação Física, como fiz no mestrado, contribuíram para que eu optasse por realizar uma pesquisa no âmbito da formação inicial docente e a relação desta com as políticas de formação inicial. Pretendi compreender qual a relação das políticas públicas no cenário e na organização dos cursos de Formação inicial docente em Educação Física, e como os agentes do processo (coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física) entendem essa realidade.

## **1.2 Políticas de formação inicial docente em Educação Física: definindo o objeto de investigação**

Tratar das políticas públicas em educação, com relação à formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Educação Física, subtende traçar um olhar para o tema sob um viés bastante particular, que é a relação dos formadores de professores e a visão que esses estabelecem com as políticas públicas (federais, estaduais e municipais), diretrizes curriculares e a educação básica. Assume-se o fato de que as IES e, em especial, as universidades, encarregadas pela formação docente, são responsáveis por promover o entrelace entre as políticas públicas e as possibilidades de se tecer uma formação com qualidade e significado formativo, tanto para o ensino superior quanto para a educação básica.

Compreender as especificidades que constituem a formação inicial docente é também entender a relação que ela possui com as políticas públicas. Tendo em vista que faz parte das políticas delimitar, planejar, implementar e avaliar as ações que ocorrem nos cursos de formação inicial docente (STAREPRAVO, SOUZA E MILANI, 2019). Neste caso, faz-se necessário definirmos os conceitos e princípios que norteiam as políticas públicas, para que possamos entender na sequência qual a relação e influência que ela exerce sobre a formação docente.

Segundo Souza (2006), diversas são as teorias que buscam definir o que são políticas públicas, porém nenhuma dessas deve ser considerada única. O que de fato deve ser compreendido ao analisar tais teorias é que todas “guiam o nosso olhar para o lócus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos” (SOUZA, 2006, p. 25).

O termo governo, de acordo com o dicionário, pode ser definido como a autoridade governante, que tem por finalidade regular, regulamentar e organizar a sociedade (CULTURAL, 1992). Segundo Hofling, (2001) considera-se o governo como um conjunto de programas e projetos que uma parte da população, entre esses, políticos, técnicos e organismos da sociedade civil apresentam para todos os indivíduos de uma sociedade. Representando assim a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um período estabelecido. No Brasil, os governos são subdivididos em três principais categorias: O governo federal é responsável por todo território nacional,

os governos estaduais, pela organização dos estados brasileiros, e os governos municipais, pelos municípios.

Compreende-se que as políticas públicas rompem com as questões microestruturais, ou seja, as ações que o governo em seu âmbito federal, estadual e municipal, faz ou deixa de fazer, para uma ou outra classe da sociedade. As políticas públicas devem ser compreendidas nos seus aspectos macroestruturais, uma vez que ao trazer como foco todos os movimentos políticos de um governo, suas definições e tomadas de decisões, há existência de fatores macroestruturais, que estão por trás e que norteiam essas ações (HOFLING, 2001).

O Estado e a sociedade apresentam um papel fundamental nas tomadas de decisões políticas. Para Höfling (2001, p. 31) o Estado é o “[...]conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. Se pensarmos em um Estado e sociedade capitalista, que tem como objetivo a manutenção da ordem econômica capitalista, as políticas públicas serão destinadas a responder a essas demandas, e terão como objetivo manter e fortificar a ordem social estabelecida. Da mesma forma, em um Estado e sociedade socialista, as políticas públicas serão destinadas a responder às demandas sociais, isto porque, as políticas públicas podem ser definidas como o Estado em atividade, nas palavras de Höfling (2001, p. 31) “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade[...]”.

As políticas de formação inicial docente, objeto de estudo deste trabalho, estão inseridas nas políticas educacionais, e podem ser definidas como as ações e tomadas de decisões que o governo realiza em relação à formação de professores para a educação básica (SAVIANI, 2012). As políticas educacionais, por sua vez, são caracterizadas como as políticas referentes a todos os setores, etapas e modalidades da educação (SILVA MOREIRA, 2015). Elas fazem parte das políticas públicas de cunho social, tendo a responsabilidade de, pelo menos na teoria, diminuir as desigualdades sociais ocasionadas pela expansão socioeconômica que afligem a sociedade capitalista.

Ainda, segundo Höfling (2001), as políticas sociais e conseqüentemente a educação situam-se no interior de um tipo particular de Estado, sendo que assumem diferentes feições conforme as diferentes concepções de sociedade e de Estado. Nesse sentido, as políticas sociais e a educação são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.

Para que ocorra uma formação inicial docente de qualidade, que possa atender aos objetivos a ela estabelecidos, são necessárias primordialmente políticas públicas que valorizem as instituições educacionais, bem como os trabalhadores da educação. Deste modo, as políticas públicas educacionais para a formação de professores devem responder e ir ao encontro do sentido e significado da formação docente, que em linhas gerais é caracterizada como a formação de professores para o trabalho no magistério, os quais são encarregados de educar as novas gerações (GARCIA, 2005).

Mais do que qualificar profissionalmente e legalmente o sujeito para o exercício da docência, a formação inicial docente tem o objetivo de formar ou pelo menos colaborar para a formação do professor para além das habilidades técnicas, tendo em vista que a formação inicial docente não pode ser considerada uma atividade mecânica (PIMENTA, 2012). Ela, por sua vez, deve contribuir para que o professor em formação adquira conhecimentos, valores e atitudes, capacitando-os para avaliar, refletir e transformar suas práticas docentes, a partir das necessidades e desafios desencadeados no trabalho docente, a fim de colaborar para a construção de sua identidade como professor.

Subentende-se que a formação inicial docente necessita desenvolver nos professores a capacidade de aliar os conhecimentos teóricos da educação à didática, objetivando identificar a educação como realidade social e entender a real função do trabalho docente, “[...] que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 2012, p. 75).

Observa-se, a partir dos estudos de Catani, Oliveira e Dourado (2001) e Evangelista, Moraes e Shiroma (2002), que a partir do final da década de 1990 as políticas educacionais do Brasil, em especial as de formação docente, começam a apresentar uma nova realidade. Tal situação ocorre, porque nesse período as

políticas educacionais começam a sofrer interferências externas dos chamados organismos internacionais e multilaterais, dentre eles destacam-se o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Os organismos internacionais e multilaterais passam a elaborar diversas conferências e documentos destinados à educação, assumindo um papel de ministérios de educação, estando por muitas vezes, à frente das políticas públicas educacionais mundiais e principalmente dos países da América Latina (MAUÉS, 2003). Ressalta-se que as orientações dos Organismos internacionais não são consideradas ações diretas e lineares, elas podem ocorrer em maior ou menor proporção, conforme o consenso de cada país, levando em consideração diversos fatores sociais, econômicos e políticos (CAMPOS, 2013).

Essas interferências surgem com o propósito de fazer com que a educação e, conseqüentemente, a formação inicial docente comecem a se moldar a fim de educar o sujeito para uma conjuntura de sociedade neoliberal e de trabalho flexível. Os espaços educacionais devem assumir a responsabilidade de desenvolver novas práticas de gestão e organização, além de novos processos metodológicos, formativos e avaliativos, a fim de preencher a demanda de mão de obra para o mercado de trabalho, mantendo e fortalecendo as relações entre o Estado e o Capital.

Essa conexão ocorre em razão da nova conjuntura de políticas educacionais, orientadas pelas conferências e documentos dos organismos internacionais, em especial a UNESCO, que alicerça a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica a partir dos anos 2000. As primeiras foram as Resoluções CNE/CP n.º 1 e 2 homologadas em fevereiro de 2002, (BRASIL, 2002a; 2002b), que por sua vez influenciaram à resolução CNE/CES n.º 7 de março de 2004, (BRASIL, 2004), destinada exclusivamente aos cursos de Educação Física. A segunda DCN para a formação inicial docente foi à resolução CNE/CP n.º 2 instituída em julho de 2015, (BRASIL, 2015), que por sua vez levou à criação da Resolução CNE/CES n.º 6 de 2018, sendo esta própria para a graduação em Educação Física. A terceira e mais

atual, é a resolução CNE/CP nº 2, homologada em dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), conforme se visualiza no Quadro 1.

**Quadro: 1** - DCNs para a formação de professores da educação básica, e para os cursos de graduação em Educação Física, a partir dos anos 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 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.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.	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)
<b>DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	
RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7, 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.
RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências

Fonte: O autor

As Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002a, 2002b, 2015, 2019) têm como objetivo instituir princípios, fundamentos e procedimentos para a formação de professores que atuarão em todas as modalidades e etapas de ensino da educação básica, refletindo assim na formação inicial docente em Educação Física. Nessa direção, os cursos de licenciatura passam a direcionar suas ações de modo a atender as demandas

dessas diretrizes, que por sua vez são induzidas pelos princípios dos organismos internacionais, com objetivo de manter e fortificar a ordem econômica estabelecida (capitalismo) (HOBOLD, 2020).

Partindo desses direcionamentos e reflexões que as políticas para formação inicial docente possibilitam, sobretudo buscando compreender como a qualidade da formação inicial dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil se apresenta, surgem as seguintes inquietações: Como se reflete as orientações dos organismos internacionais nas políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil? Será que as políticas de formação inicial docente em Educação Física são adequadas às necessidades e demandas observadas pelos coordenadores que atuam na organização dos cursos de Licenciatura em Educação Física? Como os cursos de formação inicial docente em Educação Física das universidades estaduais do Paraná estão direcionando seus currículos e processos formativos, isto é, esses cursos atendem a quais demandas profissionais?

### **1.3 Traçando um caminho: Os objetivos da Pesquisa**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

- Analisar como as políticas de formação inicial docente interferem na estruturação curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná e os reflexos desse processo nas ações da formação inicial docente.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Traçar o panorama da produção do conhecimento sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil no período de 2000 a 2020, identificando como o tema encontra-se no subcampo científico.
- Apresentar as relações e influências dos documentos da UNESCO nas Diretrizes de formação inicial docente e em Educação Física no Brasil no período de 2000 a 2020.

- Verificar a compreensão dos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física acerca da influência das políticas de formação inicial docente no processo de delineamento das ações desenvolvidas para a qualidade da formação do futuro profissional.

#### **1.4 Por que pesquisar as políticas de formação inicial docente? Justificando o estudo**

Esse estudo busca alicerçar e fortalecer o debate acadêmico referente a qualidade da formação inicial docente, trazendo subsídios de como as políticas de formação inicial docente em Educação Física vêm se estabelecendo desde o início do século XXI e as mudanças que ocorreram nesse período. Outrossim, procura-se apresentar qual a influência que os cursos de licenciatura em Educação Física sofrem a partir das Diretrizes de formação inicial de professores para a Educação Básica<sup>2</sup> e das Diretrizes para a graduação em Educação Física<sup>3</sup>, que por sua vez se inclinam às orientações dos organismos internacionais e da sociedade capitalista. Dessa forma, procura-se auxiliar no entendimento de como de fato as políticas públicas interferem na realidade da formação inicial docente em Educação Física, e como os agentes das IES, (coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física), fazem parte e compreendem essa realidade.

Espera-se contribuir com o cenário das produções acadêmicas sobre as políticas públicas associadas aos interlocutores do processo de formação inicial docente em Educação Física, trazendo à tona a visão da aplicabilidade das políticas públicas na prática de quem está vivendo o cotidiano formativo. Isto é, propõe-se apresentar o entendimento dos coordenadores das IES estaduais de formação inicial docente em Educação Física do estado do Paraná sobre as políticas públicas, e como elas sustentam ou não suas ações docentes. Busca-se dessa forma, compreender e discutir essas percepções, correlacionado com as áreas macroestruturais das políticas públicas, como o Estado, a sociedade contemporânea, a legislação vigente e a influência dos Organismos internacionais e Multilaterais.

---

<sup>2</sup> Diretrizes de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: CNE/CP nº 1 e 2 – 2002 (BRASIL, 2002), CNE/CP nº 2 – 2015 (BRASIL, 2015) e a CNE/CP nº 2 – 2019 (BRASIL, 2019)

<sup>3</sup> Diretrizes para a Graduação em Educação Física CNE/CES nº 07 de Março de 2004 (BRASIL, 2004) e CNE/CES nº 6 – 2018 (BRASIL, 2018)

Por fim, essa pesquisa poderá auxiliar na compreensão das políticas públicas educacionais em relação aos professores em formação (que atuarão na educação básica). Tal entendimento se torna relevante, uma vez que, ao adquirir esse conhecimento, o futuro professor poderá facilitar suas ações como docente, intervindo nos saberes necessários para proporcionar melhores momentos de aprendizagem aos alunos, principalmente, contribuindo para a formação humana e social dos mesmos, com foco na emancipação do sujeito por meio da escola e do conhecimento, o que impactará na melhoria da educação e conseqüentemente da sociedade atual. Compreende-se que esses conhecimentos poderão auxiliar e embasar futuras reivindicações por políticas públicas que vão ao encontro da valorização dos trabalhadores da educação, bem como das instituições educacionais.

## **2. CAMINHO METODOLÓGICO**

### **2.1 Tipo de pesquisa**

A presente pesquisa se caracteriza por ser qualitativa do tipo descritiva. Gil (2002, p. 42) destaca que este tipo de pesquisa tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. O foco central desta dissertação será a realidade da formação inicial docente nos cursos de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual do Paraná, e a relação dessa realidade com as políticas de formação inicial docente.

Para responder ao objetivo deste estudo, o mesmo se encontra estruturado a partir de 3 seções de levantamento de dados (Figura 1). A primeira seção é responsável por compreender as políticas de formação em Educação Física no campo da produção acadêmica; a segunda traçará uma articulação no campo das legislações e documentos orientadores da formação docente; e a terceira seção se encarregará de levantar, a partir dos depoimentos dos coordenadores, a

influência das políticas de formação docente nos cursos de Licenciatura em Educação Física das IES estaduais do Paraná.

**Figura 1 - Estruturação da pesquisa**



Fonte: o autor

Para melhor compreensão da organização de cada seção, abaixo serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para cada uma das três seções de coleta de dados. Destaca-se que a primeira será configurada por uma revisão integrativa de literatura; a segunda se caracteriza por ser uma pesquisa documental; e a terceira por ser uma pesquisa de campo. Para a análise dos dados levantados nas três seções, utilizaremos a análise de conteúdo, técnica de pesquisa utilizada principalmente em materiais do tipo qualitativo, a qual é apresentada no item 2.5 deste tópico.

## **2.2 Seção 1: Indicativos da revisão integrativa**

Realizar uma revisão sobre a formação inicial docente no Brasil torna-se interessante para que possamos, primordialmente, compreender como as políticas tem se configurado nas pesquisas científicas realizadas no campo da formação de professores. Além disso, busca-se entender qual a relação das políticas de formação inicial docente com a organização e a identidade dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil. Na primeira seção desta dissertação, apresenta-se a revisão integrativa com foco nos artigos acadêmicos publicados sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no país.

A revisão integrativa segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008, p.759) “[...] permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo [...]”. Para as autoras, a revisão integrativa deve seguir os seguintes passos: 1) identificação do tema e seleção de questão problema; 2) a busca da literatura; 3) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; 4) identificação dos estudos selecionados; 5) categorização dos estudos selecionados; 6) análise e interpretação dos resultados; 7) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

As buscas das literaturas ocorreram no período de 30 de junho de 2020 a 03 de julho de 2020 e foram conduzidas por dois pesquisadores de forma independente. As buscas aconteceram diretamente nas bases de dados do Scielo e da Capes periódico, utilizando a combinação dos descritores: “Formação” AND “Educação Física”. Para a inclusão dos estudos foram empregados os seguintes critérios: a) artigos sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil; b) artigos originais; e, c) artigos publicados entre 2002 e 2020<sup>4</sup>.

Foram excluídos da revisão os artigos que apresentassem os seguintes critérios: a) artigos que não contemplam o tema selecionado; b) artigos duplicados; c) artigos indisponíveis na íntegra ou com impossibilidade de acesso; d) artigos fora do período selecionado de análise; e) anais de eventos (cartas ao editor, números suplementares).

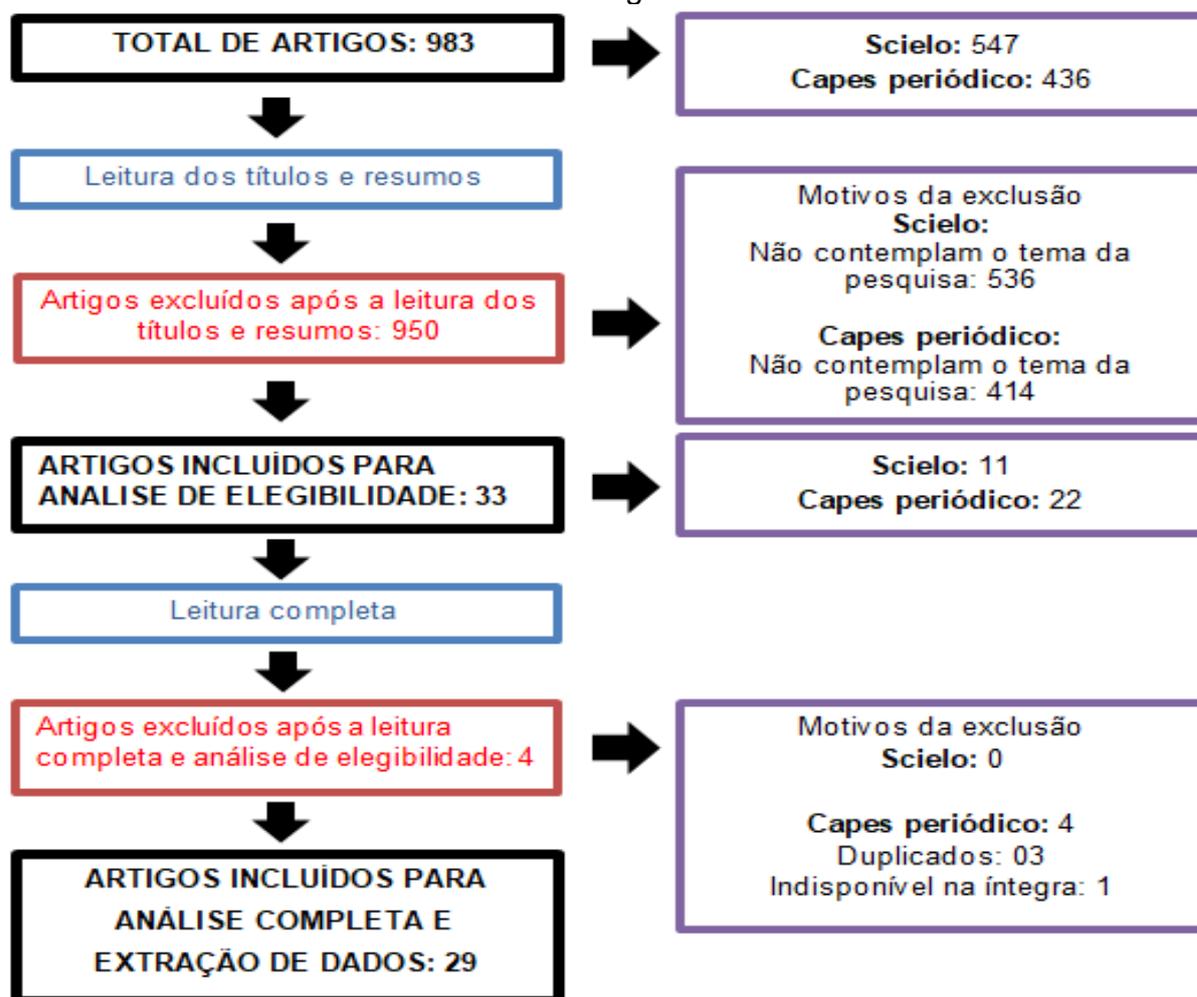
No primeiro momento ocorreu a leitura dos títulos e resumos de todos os artigos identificados. No segundo momento foi realizada a leitura na íntegra dos artigos selecionados e a análise de elegibilidade dos mesmos. Os dois pesquisadores realizaram simultaneamente a leitura completa dos estudos determinando a sua elegibilidade, as divergências foram resolvidas por consenso e, em caso de não acordo, foi utilizado um terceiro pesquisador.

Sendo assim, após o processo de seleção e elegibilidade dos estudos, conforme demonstrado na Figura 2, foram incluídos 29 artigos para análise completa e extração de dados.

---

<sup>4</sup> Utilizou-se desse período de busca, visto que a partir de 2002 são apresentadas as principais diretrizes para a formação inicial docente no Brasil. Para essa revisão foram utilizados os estudos publicados até o dia 03 de julho de 2020.

**Figura 2** - Fluxograma da seleção dos artigos selecionados para a análise final da revisão integrativa.



Fonte: O Autor.

A partir da utilização da combinação dos descritores “Formação” AND “Educação Física”, nas bases de dados selecionadas, foram encontrados 983 estudos, destes 547 na base de dados do Scielo e 436 na Capes periódico. Após leitura, por pares, dos títulos e resumos dos estudos encontrados, foram excluídos 950 por não contemplar o tema da pesquisa, 536 do Scielo e 414 da Capes Periódico, resultando assim em 33 artigos para a leitura na íntegra e análise de elegibilidade.

Conforme os critérios do processo de elegibilidade utilizados na pesquisa, foram excluídos 3 artigos por serem duplicados e 1 artigo por estar indisponível na íntegra, ambos encontrados na *Capes Periódico*, resultando assim em 29 artigos (Quadro 2) para análise completa e extração de dados finais.

**Quadro 2: Artigos incluídos para análise completa e extração de dados**

ARTIGO	TÍTULO	AUTORES
1	A educação física no currículo da formação de professores primários no Rio Grande do Sul (1877-1927)	Lyra, Mazo e Negócio (2018)
2	A identidade desejada na formação inicial em Educação Física	Nunes e Neira (2018)
3	A oferta da formação de professores em Educação Física na modalidade de educação a distância no Brasil	Silva e Gawryszewski (2019)
4	Produção acadêmica na iniciação científica: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como locus de produção do conhecimento	Oliveira et al. (2017)
5	Análise das grades curriculares dos cursos superiores de Educação Física do Brasil sob a perspectiva da praxiologia motriz	Moreno et al. (2018)
6	As implicações do subprojeto cultura esportiva da escola-PIBID/EDF para a formação inicial em Educação Física	Weiter e Sawitzki (2014)
7	Aspectos curriculares da formação em Educação Física para a docência na Educação Infantil	Ornel Nunes, Poulsen e Duek (2020)
8	Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em Educação Física na América Latina	Santos, Paula e Stieg (2019)
9	Colômbia, Brasil, Argentina e Chile: estágio supervisionado e orientações pedagógicas.	Zuluaga, Iaochite e Souza Neto (2017)
10	Diretrizes curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação?	Alves e Figueiredo (2014)
11	Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação	Veronez et al. (2013)
12	Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho	Silva Souza, Fuchs e Ramos (2014)
13	Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial	Lacerda e Costa (2012)
14	Formação inicial e iniciação a docência: uma análise a partir do subprojeto PIBID Educação Física	Callai, Jesus e Sawitzki (2017)
15	Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento	Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014)
16	Implicações das atuais políticas educacionais na formação de professores em Educação Física: um estudo sobre a subjetividade do professor	Silva, Klein e Cavazotti (2015)
17	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Impactos na formação profissional no estado de Minas Gerais	Rocha, Santos Coelho e Toledo (2019)
18	Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física	Marques e Figueiredo (2014)
19	O currículo de formação dos cursos de Educação Física: Novas rupturas ou antigas continuidades	Mendes e Prudente (2011)
20	O embate de projetos na definição das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do MEEF para formação de professores	Titton, Tranzilo e Alves (2005)
21	O ensino e aprendizagem no curso de Educação Física na modalidade a distância	Purificação et al. (2018)
22	O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física	Benites, Souza Neto e Hunger (2008)
23	O programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática	Monteiro et al. (2020)
24	Organização curricular dos cursos de Educação Física no Paraná: características da licenciatura e do bacharelado	Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014)
25	Formação de professores de Educação Física: a atualidade do embate político	Dias e Teixeira (2010)
26	Re - investimento na integralidade da formação do licenciado em educação física	Rocha e Nascimento (2017)
27	Reflexões sobre a formação de professores de Educação Física no PIBID	Lima Doarth, Lima e Souza (2015)
28	Reflexões sobre o nível de conhecimentos específicos dos estudantes de licenciatura em Educação Física no Enade 2014	Barros et al. (2020)
29	Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo	Silva, Souza e Checa (2010)

Fonte: O autor

No Quadro 2 são apresentados os 29 artigos selecionados para a análise final e extração completa dos dados. Para uma melhor apresentação e discussão dos resultados os artigos foram nomeados de 1 a 29

### 2.3 Seção 2: Estruturando a pesquisa documental

O foco dessa segunda seção foi entender os (des)encontros dos imperativos legais sobre a formação inicial docente em Educação Física contidos nos documentos internacionais elaborados pela UNESCO, a partir da conferência mundial para a Educação de Jomtien em 1990, e dos fóruns de Dakar em 2000 e de Incheon em 2015, e como esses documentos se colocam ao encontro das Diretrizes e Resoluções CNE/CP nº 1 e 2 de Fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2 de Julho de 2015 e a atual CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, todas destinadas a formação docente das Licenciaturas, e as CNE/CES nº 07 de Março de 2004 e CNE/CES nº 6 – 2018 exclusivas aos cursos de graduação em Educação Física. Optou-se por analisar a UNESCO pelo fato de que esse organismo internacional e multilateral vem tendo centralidade nos embates e influências acerca das políticas educacionais e de formação inicial docente no Brasil.

Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa documental, que, segundo Severino (2017), tem como característica primordial a utilização de fontes primárias, consideradas matérias primas por não terem passado por nenhum tratamento analítico. De acordo com Gil (2002), na pesquisa documental devem ser consideradas as seguintes fases: a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados; f) confecção das fichas e redação do trabalho; g) construção lógica e redação do trabalho.

Utilizou-se como fonte primária para análise o documento da UNESCO<sup>5</sup>: “Educação 2030: Rumo a uma educação de Qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” desenvolvido a partir do fórum mundial de educação que ocorreu em 2015 na cidade de Incheon, Coreia do Sul. Paralelamente a esse documento emitido pela UNESCO, como forma de delinear as ações para a educação mundial na atualidade, foi realizado também uma análise da resolução CNE/CP N° 2 de 2019<sup>6</sup> destinada à formação inicial docente,

---

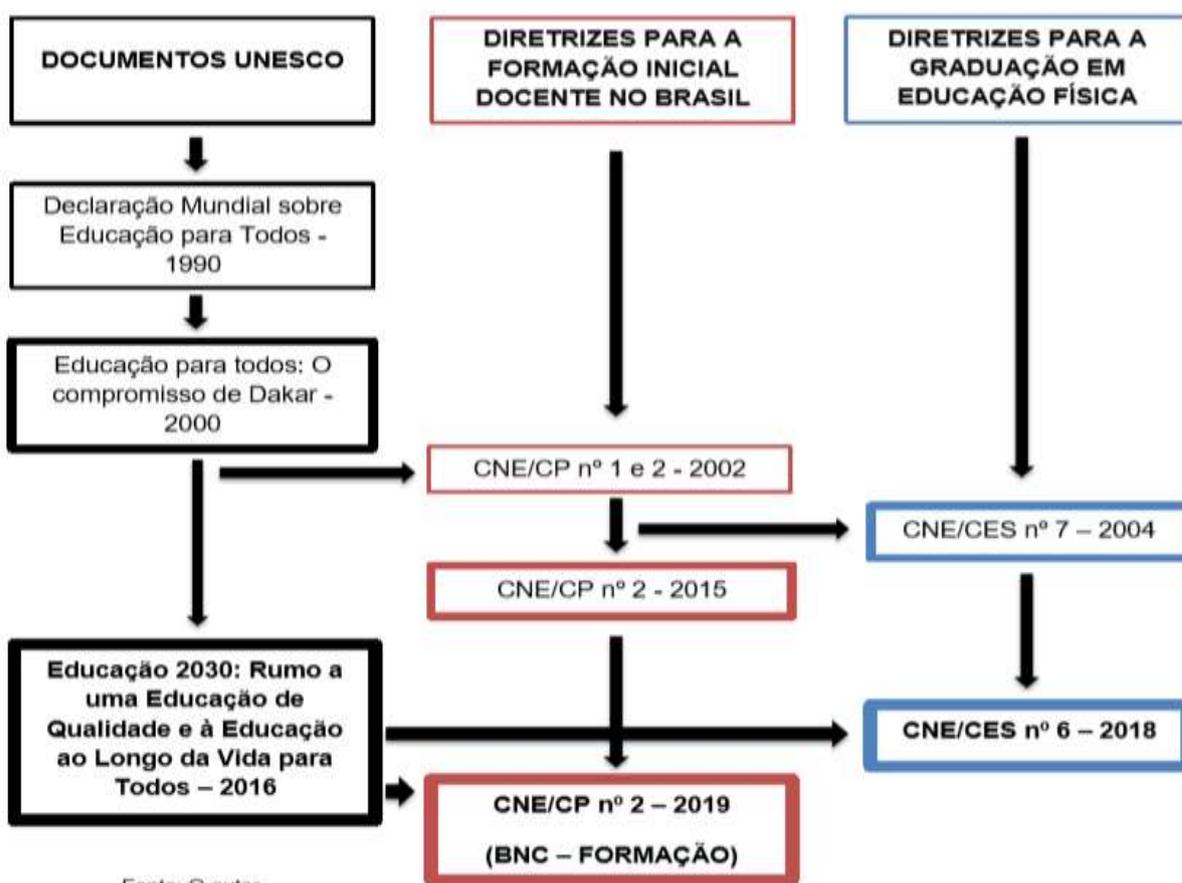
<sup>5</sup> “Educação 2030: Rumo a uma educação de Qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” a partir do fórum de Incheon, é considerado o documento mais atual emitido pela UNESCO após um fórum mundial de educação, por isso a sua escolha para análise. Ressalta-se que os documentos oriundos das conferências e fóruns mundiais de Jomtien e Dakar anteriores à de Incheon serão citados durante as discussões por terem influenciado de forma linear esse último documento.

<sup>6</sup> A CNE/CP nº2 de 2019 e a CNE/CES nº 6 DE 2018 são as diretrizes mais atuais para a formação docente e para a formação em Educação Física respectivamente, por isso serão

que constitui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da educação básica (BNC - Formação) e da resolução CNE/CES Nº 6 DE 2018, a qual foi designada exclusivamente aos cursos superiores de formação em Educação Física.

Inicialmente, apresenta-se uma contextualização histórica dos documentos internacionais elaborados pela UNESCO e das Diretrizes para a formação inicial docente no Brasil (Figura 3). Na sequência analisa-se, a partir da pesquisa documental, qual é a concepção/identidade da formação docente pregada pelo documento “Educação 2030: Rumo a uma educação de Qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016), e como essas ideias aproximam-se ou distanciam-se das Resoluções CNE/CES Nº 6 DE 2018, e da CNE/CP Nº2 de 2019 que também são constituídas pela BNC – Formação.

**Figura 3 - Documentos mencionados na pesquisa documental.**



utilizadas para a análise dessa seção. As Resoluções CNE/CP nº 1 e 2 de Fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2 de Julho de 2015 para a formação docente, e a CNE/CES nº 07 de Março de 2004 exclusiva para os cursos de Educação Física serão citadas ao longo do texto a fim de melhorar as discussões.

Conforme demonstrado na figura 3, nessa subseção utilizou-se para a análise os documentos elaborados pela UNESCO intitulados: “Declaração Mundial sobre educação para Todos” (UNESCO, 1990), “Educação para todos: O compromisso de Dakar” (UNESCO, 2000), e “Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade e à Educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016). Paralelamente aos documentos da UNESCO, apresentam-se também as Resoluções CNE/CP nº 1 e 2 – 2002 (BRASIL, 2002), CNE/CP nº 2 – 2015 (BRASIL, 2015) e a CNE/CP nº 2 – 2019 (BRASIL, 2019), todas destinadas a formação inicial de professores para a educação básica, assim como as Resoluções CNE/CES nº 7 – 2004 (BRASIL, 2004) e a CNE/CES nº 6 – 2018, destinadas exclusivamente aos cursos de graduação em Educação Física.

#### **2.4 Seção 3: Entrevistando os atores do processo**

O foco desse estudo se construiu na busca por entender a relação das políticas públicas com a realidade da formação inicial docente em Educação Física no Brasil. Sendo assim, nesta terceira seção, procura-se analisar a compreensão dos agentes que atuam diretamente na gestão e organização da formação Inicial docente em Educação Física das IES estaduais do Paraná sobre as políticas públicas.

Dessa forma, optou-se em convidar para participar das entrevistas os coordenadores<sup>7</sup> dos cursos de formação inicial docente em Educação Física das IES estaduais do Paraná - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Campus Ivaiporã, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Foram entrevistados os atuais coordenadores dos cursos, pois eles estão passando pelo processo de transformação dos currículos oriundos da atual Diretriz CNE/CES nº6 – 2018 (BRASIL, 2018) e a CNE/CP nº 2 – 2019 (BRASIL, 2019). Buscou-se analisar

---

<sup>7</sup>. A opção por entrevistar os coordenadores veio pelo fato de que na maioria das vezes, são esses agentes que estão à frente das mudanças ocasionadas na formação docente proveniente das políticas públicas. Serão entrevistados os atuais coordenadores dos cursos, pois esses estão passando pelo processo de mudança dos currículos oriundos da atual diretriz CNE/CP nº 2 – 2019 (BRASIL, 2019).

suas compreensões acerca da realidade das políticas de formação inicial docente no Brasil, e como elas orientam suas ações, dos docentes e da estruturação e organização dos currículos dos cursos. Para manter o sigilo da identidade dos coordenadores, eles foram identificados com números de 1 a 8.

Para a coleta de dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada (Apêndice A) como instrumento de coleta. O roteiro da entrevista se configura a partir dos indicativos definidos por Richardson (2017), o qual a caracteriza como entrevista guiada:

A entrevista guiada, permite, ao entrevistador, utilizar uma "guia" de temas a serem explorados durante o transcurso da entrevista. As perguntas não estão pré-formuladas, são feitas durante o processo e a ordem dos temas tampouco está preestabelecida (RICHARDSON 2017, p.210).

O roteiro da entrevista foi construído pelo pesquisador a partir de uma matriz analítica<sup>8</sup> (Apêndice B), sendo validado seguindo as indicações de Varanda, Benites e Souza Neto (2019), na qual os autores indicam que o processo de validação pode ser dividido em duas etapas (Apêndice C). A primeira etapa se constituiu pela validação de conteúdo, na qual inicialmente foi solicitado a participação de cinco professores (mestres ou doutores) especialistas na área de formação de professores de Educação Física e/ou na área das Políticas Públicas educacionais, para que avaliassem as perguntas da entrevista seguindo os critérios de avaliação: organização, objetividade, clareza, facilidade de leitura e compreensão do conteúdo.

Para avaliar cada pergunta, o professor especialista precisou elencar uma nota de 0 a 4, sendo 0 caso não atendesse ao critério avaliado e 4 caso a pergunta atendesse plenamente o critério. Ressalta-se que os professores puderam realizar sugestões para as questões. Destaca-se que cada questão precisava obter uma média maior que 50% para não ser excluída da entrevista. Após a devolutiva dos cinco professores (mestres e doutores), o pesquisador realizou uma comparação das notas aplicadas por eles nas perguntas, bem como, uma análise das considerações realizadas em cada questão. Após esse

---

<sup>8</sup> Ressalta-se que o roteiro da entrevista, a matriz analítica e o teste para validação do conteúdo encontram-se no apêndice dessa dissertação.

processo, observou-se que todas as questões obtiveram uma nota acima dos 50% de aprovação, portanto, foram validadas. Por outro lado, surgiram algumas sugestões para as questões, sendo que todas as recomendações foram acatadas pelo pesquisador, a fim de elevar a qualidade das perguntas e conseqüentemente da entrevista.

A segunda parte da validação se configurou em um teste piloto. Após a validação pelos professores, a entrevista foi aplicada a um coordenador com características semelhantes ao público alvo do estudo, mas que não participou da pesquisa de forma efetiva. Com os dados coletados no teste piloto, realizou-se uma análise para verificar se o participante conseguiu responder todas as perguntas sem dificuldades, caso fosse constatado que o mesmo não compreendeu uma determinada questão, mudanças poderiam ser realizadas na formulação da mesma. Após a análise da entrevista piloto, o pesquisador concluiu que não seriam necessárias mudanças, tendo em vista que o coordenador conseguiu entender com clareza todas as questões, bem como, suas respostas atenderam aos objetivos propostos nesta pesquisa. Deste modo, as questões mantiveram-se sem alterações.

As entrevistas semiestruturadas com os coordenadores das universidades estaduais do Paraná foram realizadas por meio da plataforma on-line do “Google Meet”, entre os dias 16/02/2021 a 24/03/2021 e tiveram uma duração, em média, de 30 a 40 minutos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pelo pesquisador, as informações foram utilizadas apenas para realização da pesquisa, sendo que se manteve o sigilo do nome de cada coordenador, bem como, da IES que ele pertence.

## **2.5 A análise dos dados**

As informações obtidas nas três seções da pesquisa foram analisadas com base na análise de conteúdo, seguindo os procedimentos metodológicos utilizados a partir da perspectiva qualitativa: categorização, inferência, descrição e interpretação (GOMES, 2010). Destaca-se que, este tipo de análise se constitui como uma técnica de análise de comunicação, tanto escrita quanto dita, que tem por finalidade a interpretação da mensagem, de modo objetivo e subjetivo.

Como possibilidade de ampliar a discussão dos dados, na apresentação e estruturação dos resultados, segue-se os pressupostos da técnica sugerida por Richardson (2017), o qual a define como análise de conteúdo por temática. A análise por temática consiste em isolar temas e extrair as partes que serão utilizadas, a partir da problemática da pesquisa. Normalmente, os dados encontrados são divididos por temas principais e secundários. Os temas principais definem o conteúdo da parte analisada da pesquisa, já os temas secundários são as inúmeras questões decorrentes do tema principal.

Para apresentação e discussão dos dados, foi acrescida a estatística básica de Frequência (f) e porcentagem (%). A estatística básica é definida como uma ramificação da matemática aplicada, isto é, uma metodologia ou técnica científica utilizada para se trabalhar com elementos e dados de pesquisa. Sendo assim, como um dos principais objetivos da estatística é resumir os dados ou valores que uma ou mais variáveis possam assumir, a fim de se ter uma síntese dessas variáveis, são usados, principalmente, tabelas e quadros de frequência e de porcentagem, que fornecerão informações das variáveis estudadas (CARVALHO, 2008).

## **2.6 Aspectos éticos da pesquisa**

Ressalta-se que esta pesquisa segue todos os passos éticos que cabe a uma pesquisa científica e todos os dados colhidos foram utilizados apenas para a produção da dissertação. Para a pesquisa de campo, inicialmente, entrou-se em contato com os coordenadores dos cursos, no qual foi explicado as questões pertinentes à pesquisa, bem como realizada a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) Ressalta-se que só participaram da pesquisa os coordenadores que assinaram o TCLE. Para manter o sigilo dos coordenadores, destaca-se que seus nomes não são mencionados. Por fim, acrescenta-se que esse estudo integra o projeto de pesquisa guarda-chuva “Da Educação a Educação Física: políticas, perspectivas e ações formativas na atualidade”, do Centro de Ciências da Saúde (CCS/UEM), aprovado pelo comitê de ética da universidade sob o Parecer n.º 4.501.175.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 As políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil: Uma revisão integrativa

Conforme demonstrado na metodologia, após a utilização da combinação dos descritores “Formação” AND “Educação Física”, nos bancos de dados eletrônicos do Scielo e do Portal Capes Periódico, foram identificados 29 artigos originais, publicados no período de 2002 a 2020, cujo tema central é sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

A partir desse processo, os artigos elegíveis foram submetidos a uma análise completa e extração dos dados por meio da análise por temáticas (RICHARDSON, 2017). Os resultados e as discussões dessa análise final foram divididos em quatro categorias de análise: a) contextualização do cenário das publicações; b) mapeamento dos pesquisadores que produziram os artigos sobre políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil; c) procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas; e d) definição e caracterização dos enfoques temáticos abordados nas produções científicas analisadas.

##### 3.1.1 Contextualização do cenário das publicações sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

Nessa primeira categoria. Busca-se apresentar o cenário das publicações científicas sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física, contextualizando como a produção acadêmica sobre essa temática vem se estabelecendo com o passar dos anos no Brasil. Dessa forma, na Tabela 1 é exibida a frequência dos estudos por período de publicação, sendo que os artigos foram divididos e classificados em quatro períodos, levando em consideração o ano de sua publicação.

**Tabela 1 - Distribuição dos artigos por período de publicação.**

<b>PERÍODO</b>	<b>f (%)</b>
2002 a 2005	1 (3%)
2006 a 2010	3 (10%)
2011 a 2015	12 (42%)
2016 a 2020	13 (45%)

Fonte: o autor

Nítidos dados evidenciam que as pesquisas associadas às políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil apresentam um aumento significativo nos últimos anos, principalmente a partir da última década, na qual se encontram 25 estudos dos 29 encontrados nessa revisão, totalizando 87% dos artigos selecionados. Esse resultado demonstra que o interesse por parte dos pesquisadores em compreender e analisar essa temática vem se tornando uma ação em ascensão. Tal consideração corrobora com as falas de Kunz (2003) e Schütz (2011), uma vez que ambos citam que a Educação Física com o passar dos anos vem alcançando um desenvolvimento muito significativo com relação às produções científicas.

Outro fator que pode vincular-se ao aumento das pesquisas, é o fato de que elas resultam principalmente das mudanças ocasionadas na organização dos cursos de Licenciatura em Educação Física, a partir dos novos currículos e das atuais Diretrizes da formação inicial docente. Essas ações, ligadas às políticas, interferem diretamente no cenário da formação docente, e por isso tornam-se objeto de investigação de pesquisadores e de estudos científicos da área (MARQUES, 2014). Seguindo na contextualização do cenário das publicações, a tabela 2 apresenta a frequência dos estudos em revistas acadêmicas, são expostos os periódicos acadêmicos que no período de 2002 a 2020 publicaram artigos sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

**Tabela 2 – Frequência dos artigos por periódicos acadêmicos.**

<b>REVISTAS</b>	<b>f (%)</b>
Motrivivência	7 (24%)
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	3 (10%)
Educação e Pesquisa	2 (7%)
Práxis Educativa	1 (3,44%)
Revista Brasileira de Educação	1 (3,44%)
Revista Espaço Pedagógico	1 (3,44%)
Zero a Seis	1 (3,44%)
ETD - Educação Temática Digital	1 (3,44%)
Acción Motriz	1 (3,44%)
Revista Historia de la Educación Latinoamericana	1 (3,44%)
Educación Física y Ciencia	1 (3,44%)
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	1 (3,44%)
REVÉS – Revista Relações Sociais	1 (3,44%)
Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores	1 (3,44%)
Revista Observatório	1 (3,44%)
Revista Holos	1 (3,44%)
Revista Educação Física/UEM	1 (3,44%)
Revista Interfaces da Educação	1 (3,44%)
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	1 (3,44%)
Revista Motriz	1 (3,44%)

Fonte: O autor

A partir dessa análise constata-se que apenas os periódicos *Motrivivência*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, e *Educação e Pesquisa* apresentaram mais de um artigo sobre o tema investigado. As três revistas juntas somam 12 publicações, ou seja, 41% dos estudos encontrados, sendo que, dentre elas, destaca-se o predomínio da *Revista Motrivivência* com 7 artigos, totalizando 24% da produção selecionada. Ainda foram encontradas outras 17 revistas com uma publicação cada, e que juntas somam 59% dos artigos identificados.

Verifica-se, no geral, um quantitativo expressivo de revistas acadêmicas com publicações sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil. Porém, evidencia-se que apenas 3, isto é, 15% das revistas encontradas, apresentaram mais de uma publicação sobre essa temática. Essa realidade pode ser explicada por conta dos periódicos em questão publicarem artigos sobre diferentes temáticas de diversas áreas de estudos.

Para um melhor entendimento do cenário das produções científicas sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil, faz-se necessário compreender também a realidade dos pesquisadores que tiveram como objetivo a realização desses estudos. Tendo essa concepção, a próxima seção dessa revisão objetiva compreender tal realidade.

### **3.1.2 Mapeamento dos pesquisadores sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.**

A fim de colaborar para a análise das produções científicas sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil, é apresentado, nessa seção, um mapeamento dos pesquisadores que realizaram os estudos encontrados nessa revisão.

Conforme demonstrado na Tabela 3, os pesquisadores foram classificados, inicialmente, com base na frequência por regiões do Brasil (Sul, Sudeste, Nordeste, Centro Oeste e Norte), e, como foram encontrados autores que são de outros países, estes foram classificados pela sua nação. Já em um segundo momento foram distribuídos a partir das Instituições de Ensino, nas quais se encontram atualmente. Os dados da pesquisa (Regiões e Instituições de Ensino Superior) utilizados no mapeamento foram retirados diretamente do Currículo Lattes de cada pesquisador, a busca ocorreu no dia 21/07/2020.

**Tabela 3 - Frequência dos pesquisadores por região e instituição de ensino<sup>9</sup>**

<b>REGIÃO</b>	<b>f (%)</b>
SUL	40 (49%)
SUDESTE	23 (28%)
NORDESTE	7 (8%)
CENTRO-OESTE	6 (7%)
NORTE	1 (1%)
ESPAÑA	3 (4%)
COLÔMBIA	1 (1%)
PORTUGAL	1 (1%)

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	<b>f (%)</b>
Universidade Federal de Pelotas	11 (13%)
Universidade Federal de Santa Maria	08 (10%)
Universidade Estadual de Maringá	05 (6%)
Universidade Federal do Espírito Santo	05 (6%)
Universidade federal de Santa Catarina	04 (5%)
Universidade Estadual Paulista	03 (4%)
Universidade do estado de Santa Catarina	03 (4%)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	03 (4%)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	02 (2,5%)
Universidade Federal de Lavras	02 (2,5%)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	02 (2,5%)
Universidade São Judas Tadeu	02 (2,5%)
Universidade de Lleida	02 (2,5%)
Universidade Estadual de Campinas	02 (2,5%)
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	02 (2,5%)
Universidade Federal do Rio de Janeiro	02 (2,5%)
Centro Universitário de Mineiros	01 (1%)
Centro Universitário Internacional	01 (1%)
Universidade Federal do Paraná	01 (1%)
Universidad de Caldas	01 (1%)
Universidade de Caxias do Sul	01 (1%)
Universidade de Coimbra	01 (1%)
Universidade de Las Palmas de Gran Canaria	01 (1%)
Universidade de São Paulo	01 (1%)
Universidade Estadual de Goiás	01 (1%)
Universidade Estadual de Londrina	01 (1%)
Universidade Federal do Amazonas	01 (1%)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	01 (1%)
Universidade Paulista	01 (1%)
Faculdade Maria Milza	01 (1%)
Faculdades Integradas de Ribeirão Pires	01 (1%)
Instituto Federal de Santa Catarina	01 (1%)
Instituto Federal Farroupilha	01 (1%)
Instituto Federal Fluminense	01 (1%)
Universidade do Estado da Bahia	01 (1%)
Universidade do Estado de Minas Gerais	01 (1%)
Universidade do Sul de Santa Catarina	01 (1%)
Universidade Estadual de Feira de Santana	01 (1%)
Universidade Federal da Paraíba	01 (1%)
Universidade Federal de Mato Grosso	01 (1%)

Fonte: O autor

<sup>9</sup> Os dados foram retirados do Currículo Lattes dos pesquisadores no dia 21/07/2020.

Observa-se que dos 82 pesquisadores identificados, 49% estão vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES) da região Sul do país, e outros 28% estão localizados nas Instituições da região Sudeste. Observa-se uma predominância dessas duas regiões nas produções sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil. Esse resultado pode ser justificado, pelo fato dos programas de Pós-Graduação do Brasil se situarem, em sua maioria, nas regiões Sul e Sudeste do país. Além disso, é nessas duas regiões que estão distribuídos o maior número de docentes e discentes de cursos de graduação em Educação Física, o que pode também gerar uma maior quantidade de investimento e fomento à pesquisa científica (GEOCAPES, 2019).

Do mesmo modo, foram identificados, minoritariamente, pesquisadores associados a instituições das regiões Nordeste (8%), Centro- Oeste (6%) e Norte (1%). Destacando que a região Norte apresenta a menor quantidade de cursos de Pós-Graduação do país, e não possui nenhum curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Física (GEOCAPES, 2019). Ressalta-se ainda que 6% dos pesquisadores identificados nesse mapeamento são vinculados a IES Internacionais.

Quanto ao mapeamento dos pesquisadores por Instituições, evidencia-se que esses, estão vinculados com maior frequência à Universidade Federal de Pelotas (13%), Universidade Federal de Santa Maria (10%), Universidade Estadual de Maringá (6%), Universidade Federal do Espírito Santo (6%) e Universidade Federal de Santa Catarina (5%), salientando que essas 5 Universidades juntas possuem 40% dos pesquisadores identificados.

Além dessas, foram encontradas outras 31 Instituições Brasileiras, e que se somadas, possuem 54% dos pesquisadores com publicações sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil. Destaca-se ainda, a presença de autores vinculados à “Universidade de Lleida” e de “Las Palmas” na Espanha, à “Universidad de Caldas” na Colômbia e à “Universidade de Coimbra” em Portugal, Instituições Internacionais que apresentaram 6% dos pesquisadores encontrados.

No geral, considera-se que há uma quantidade ampla de pesquisadores com publicações científicas sobre a temática. Porém, essa quantia se dilui quase que completamente quando é exposto os autores com mais de um estudo

publicado sobre a temática. Dos pesquisadores encontrados nesta revisão, somente uma minoria apresentou mais de um artigo relacionado ao tema. Sendo assim, no Quadro 3 são destacados os pesquisadores com mais de uma publicação sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil, seus grupos de pesquisas, suas instituições e regiões.

**Quadro 3 – Panorama dos principais autores sobre a temática<sup>10</sup>**

<b>Autores</b>	<b>Publicações</b>	<b>Grupo de Pesquisa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Região</b>
Ieda Parra Barbosa Rinaldi	2	Grupo de Pesquisa Gímnica: Formação intervenção e escola	Universidade Estadual de Maringá UEM	Sul
Juliana Pizani	2	Grupo de Pesquisa Gímnica: Formação intervenção e escola  Sôma - Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento.	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Sul
Rosalvo Luis Sawitzki	2	Grupo Pátio de Estudos Qualitativos Sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física  Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Iniciação à Docência e Formação Continuada	Universidade Federal de Santa Maria UFSM.	Sul
Samuel de Souza Neto	2	Núcleo de estudos e pesquisas em Educação Física: Formação profissional e campo do trabalho.  Grupo de pesquisa docência, formação de professores e práticas de ensino.	Universidade Estadual Paulista UNESP	Sudeste
Zenólia Christina Campos Figueiredo	2	Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física PRÁXIS	Universidade Federal do Espírito Santo UFES	Sudeste

Fonte: o autor

Nota-se que dos 82 pesquisadores identificados nesta revisão, somente Ieda Parra Barbosa Rinaldi (Universidade Estadual de Maringá), Juliana Pizani (Universidade Federal de Santa Catarina), Rosalvo Luis Sawitzki (Universidade Federal de Santa Maria), Samuel de Souza Neto (Universidade Estadual

<sup>10</sup> Os dados dos autores foram retirados da página do Currículo Lattes.

Paulista), e Zenólia Christina Campos Figueiredo (Universidade Federal do Espírito Santo) apresentaram mais de um artigo publicado sobre as Políticas de formação Inicial Docente em Educação Física no Brasil. Evidenciando que 3 deles estão localizados na região Sul e 2 na região Sudeste.

Ao investigar esses pesquisadores, foram identificadas algumas particularidades em seus perfis. Todos são doutores, graduados em Educação Física, docentes em universidades públicas brasileiras, fazem parte de grupos de pesquisas associados ao CNPQ, e estão vinculados às áreas da Educação ou da Educação Física. Observa-se ainda, que mesmo que todos esses pesquisadores sejam vinculados à área da Educação ou da Educação Física, ambos transitam por diversas subáreas de estudos e de trabalho. Essa transição, segundo Consaltér (2019), é tida como um dos principais fatores para a pouca frequência de pesquisadores com mais de um artigo publicado sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil, tendo em vista que o campo da educação abrange diversas subáreas com características e objetos de estudos distintos.

Outra condição importante a ser considerada, são os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas sobre a temática aqui estudada. Ao averiguar os autores com mais de uma publicação sobre o tema, percebe-se que todos são doutores e vinculados a grupos de pesquisas científicas da área. Ou seja, essa qualificação pode ter auxiliado para que suas pesquisas apresentassem um rigor metodológico mais aguçado, o que determina uma boa avaliação e, conseqüentemente, aprovação nos periódicos acadêmicos. Isso ocorre porque os conceitos sólidos de ciência adquiridos no decorrer do processo de pós-graduação e nos grupos de estudos permitem que os cientistas desenvolvam pesquisas de alto nível, que conseqüentemente levarão a produções científicas de alto padrão (VOLPATO, 2015).

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o rigor metodológico é de suma importância para a qualidade e frequência dos estudos, a próxima seção desta revisão apresenta os procedimentos metodológicos aplicados nos artigos sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

### 3.1.3 Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas de políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

A metodologia de uma pesquisa é extremamente importante para que ela obtenha relevância, bem como, seja validada e comprovada. De acordo com Consaltér (2019), a pesquisa em educação e conseqüentemente em Políticas Educacionais deve produzir um saber rigoroso, e ser orientada por procedimentos metodológicos rígidos e reconhecidos.

Em muitas ocasiões, os artigos científicos são avaliados negativamente pelos periódicos acadêmicos por não apresentarem um rigor metodológico adequado e esperado. Dessa forma, compreender quais os procedimentos metodológicos adotados nos estudos sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil, torna-se fundamental para a melhoria de futuras publicações sobre esse tema. Sendo assim na tabela 4 são exibidos os resultados referentes à caracterização e análise metodológica dos artigos selecionados nesta revisão.

**Tabela 4** - Distribuição dos artigos por procedimentos metodológicos

<b>Caráter da Pesquisa</b>	<b>f (%)</b>	<b>Tipo de Pesquisa</b>	<b>f (%)</b>
Qualitativa	29 (100%)	Pesquisa Documental	16 (55%)
		Pesquisa Documental + Bibliográfica	6 (21%)
		Pesquisa de Campo	3 (10%)
		Pesquisa Campo + Documental	2 (7%)
		Pesquisa de Campo + Bibliográfica	1 (3%)
		Pesquisa Bibliográfica	1 (3%)

Fonte: O autor

A partir desses dados, constata-se que todos os artigos encontrados nessa revisão são de caráter Qualitativo. Esse predomínio de pesquisas qualitativas no campo da Educação, e conseqüentemente da área pedagógica de Educação Física, pode ser explicado, pois esse tipo de pesquisa transforma os colaboradores de um estudo em coautores e protagonistas dos procedimentos metodológicos. Desse modo, a pesquisa qualitativa demonstra uma maior pertinência e eficácia no trato dos problemas de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, em particular no campo da educação e da Educação Física, onde tais problemas superam os aspectos descritivos empregues em desenhos de investigação empírico-analíticos (GOELLNER et al., 2010).

Quanto à frequência por tipo de pesquisa, destaca-se a supremacia da pesquisa documental, tendo em vista que 83% dos artigos identificados utilizaram a análise de documentos como procedimento de coleta de dados, seja como a única fonte de dados ou acompanhado de outros métodos. A pesquisa documental é utilizada, e valorizada, nas diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois dela se pode extrair e resgatar uma riqueza de informações. Segundo (SÁ-SILVA, 2009, p. 2) “[...] a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros [...]”.

Aproximadamente 80% dos artigos identificados sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil são pesquisas teóricas de cunho documental e/ou bibliográfica. Isso pode ser explicado porque ambos os métodos utilizam procedimentos de análise muito semelhantes, o que difere os dois é a natureza das fontes, enquanto um analisa materiais que não receberam nenhum tratamento analítico, o outro analisa materiais já elaborados como livros, teses e artigos científicos (GIL, 2008).

Percebe-se a escassez de estudos publicados utilizando como metodologia a pesquisa de campo, já que apenas 20% dos artigos detectados utilizaram procedimentos metodológicos relacionados a esse tipo de pesquisa. Nesse sentido, enfatizamos a importância de novos estudos que busquem trazer a relação teórica das políticas com a realidade e o cenário prático dos cursos de licenciatura em Educação Física, alinhando as pesquisas documentais e bibliográficas com as de campo. Afirma-se isso, tendo em vista que os estudos de campo apresentam algumas vantagens frente a outros tipos de pesquisas, pois ao ser desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos, considerando que o pesquisador exibe maior nível de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais verdadeiras (GIL, 2002).

Além da compreensão dos procedimentos metodológicos aplicados nos artigos, essa revisão busca também expor os principais temas abordados nos estudos aqui selecionados. Sendo assim, a quarta e última categoria apresenta os resultados referentes aos enfoques temáticos abordados nas pesquisas sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

### 3.1.4 Enfoque temático abordado na produção científica sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

Após exibir a contextualização do cenário das publicações, os principais pesquisadores, e os procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas, a quarta e última seção visa apresentar quais foram os enfoques temáticos abordados nos estudos publicados sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil, no período de 2002 a 2020.

Nesse sentido, são exibidas inicialmente as palavras chaves mais utilizadas nos artigos. Para tanto, foi realizado o procedimento denominado “Nuvem de Palavras”, no qual a técnica de construção dessa nuvem consiste em usar letras de tamanhos e fontes distintas, conforme a frequência das palavras encontradas, a fim de compreender quais as mais utilizadas em um determinado texto (VILELA, 2018). Selecionou-se as palavras chaves dos 29 artigos desta revisão, considerando sua frequência (Figura 4). Destaca-se que as palavras maiores são aquelas mais evidenciadas, e as menores, as menos evidenciadas

**Figura 4** - Nuvem das palavras chave encontradas nos artigos sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física.



Fonte: O autor

Ao verificar essa figura, percebe-se que as palavras chaves mais utilizadas foram: “Educação Física, formação de professores, formação docente, currículo, diretrizes curriculares, formação inicial, PIBID e avaliação”. Ainda foram encontradas, em menor quantidade, as palavras: “mercado de trabalho, políticas públicas, legislação, Educação Física à distância e formação humana”. Nesse sentido, nota-se que as palavras aqui citadas, em maior ou menor quantidade, são os conceitos chaves de investigação para os pesquisadores, que entre 2002 a 2020 realizaram produções acadêmicas sobre políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

A partir das palavras chaves utilizadas nos textos, e levando em consideração o foco e o objeto de investigação dos estudos encontrados, são apresentadas na Tabela 5 as principais temáticas abordadas nas pesquisas sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil e suas respectivas frequências.

**Tabela 5** - Frequência das principais temáticas identificadas nos artigos sobre políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

<b>Temática</b>	<b>f (%)</b>
Ações formativas na formação inicial docente em Educação Física.	11 (38%)
Diretrizes de formação inicial docente em Educação Física	06 (21%)
Relações entre as habilitações na Educação	05 (17%)
Currículos de formação docente em Educação Física	04 (14%)
Relação formação inicial docente e Sociedade	03 (10%)

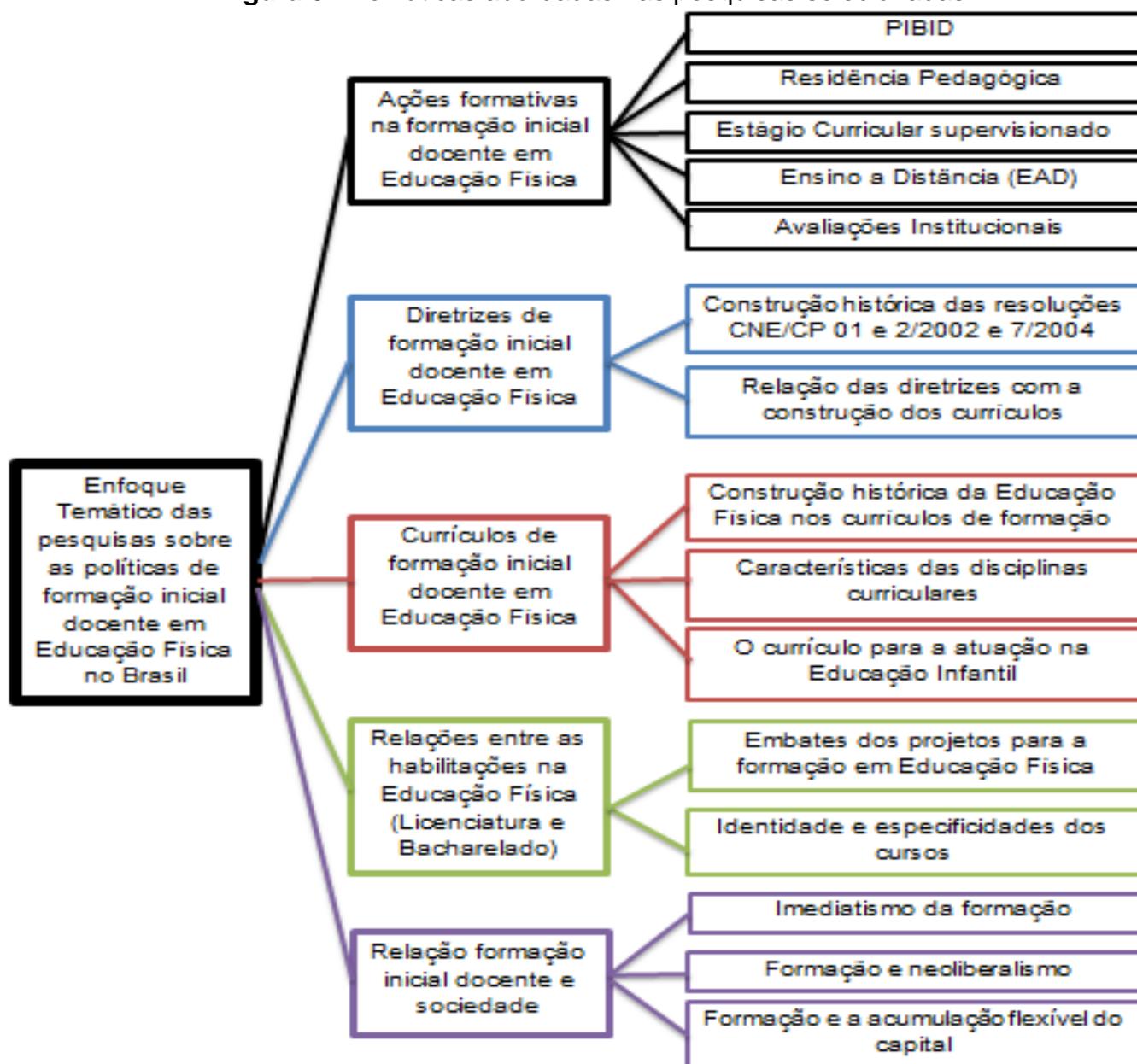
Fonte: O autor

Constata-se que a temática caracterizada pelas ações formativas nos cursos de formação inicial docente em Educação Física, foi o enfoque que apresentou a maior frequência dos artigos selecionados, isto é, 38 % do total. Esse resultado corrobora com a pesquisa de Amaral e Pereira (2009), a qual considera que os estudos sobre as políticas de formação em Educação Física em sua maioria preconizam as estruturas governamentais e os programas de ação. Ainda, foram identificadas categorias relacionadas às Diretrizes de formação inicial docente em Educação Física, aos artigos sobre os currículos dos cursos de

formação inicial, estudos destinados a comparar as habilitações em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), e aos trabalhos sobre a relação formação inicial docente e Sociedade, sendo que juntos somaram 68 % do total.

Para a apreciação do conteúdo desses estudos, utilizou-se a análise por temática de Richardson (2017), na qual os artigos foram classificados em temáticas principais e secundárias (Figura 5). Nessa direção, destaca-se que a primeira é responsável por definir o conteúdo da parte investigada, e a segunda determina as questões decorrentes do tema principal.

**Figura 5** - Temáticas abordadas nas pesquisas selecionadas



Fonte: O autor

O primeiro enfoque temático tem por característica apresentar as ações formativas na formação inicial docente em Educação Física. Tais ações podem ser consideradas como os programas de formação docente, que na maioria das vezes são elaborados ou influenciados pelos governos e pelas políticas educacionais. Os artigos condicionados a essa temática tiveram como objetivo analisar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Residência Pedagógica (RP), o Estágio Curricular Supervisionado, quando relacionado com a legislação, e as ações de formação associadas aos cursos de Educação Física na modalidade da Educação a Distância (EAD) e às avaliações institucionais.

As pesquisas de Welter e Sawitzki (2014), Lima Doarth, Lima e Souza (2015), Oliveira et al. (2017) e Callai, Jesus e Sawitzki (2017) analisaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa foi criado a partir do Decreto n. 7.219 (BRASIL, 2010) e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de efetivar a relação entre a Universidade e a escola. Os artigos tiveram como objetivo investigar a importância desse programa para a formação inicial docente em Educação Física no Brasil.

Em linhas gerais, os estudos consideram que o PIBID é um programa muito importante para os discentes ingressarem na carreira como professores da educação básica, pois oportunizam experiências da realidade e do cenário que eles irão enfrentar como docentes. Outrossim, proporcionam momentos de reflexão desses participantes quanto à sua práxis pedagógica, e colaboram para a superação da dicotomia teoria e prática, apresentadas comumente nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Por outro lado, os resultados mostram a importância de novos estudos que busquem investigar lacunas ainda existentes no programa, como a relação dos participantes com o campo de atuação (escola) e de formação (Universidade), e a qualidade dos espaços para debates e discussões advindas das ações e reflexões práticas.

Corroborando com essa análise, o estudo de Monteiro et al. (2020) investigou o Programa Residência Pedagógica, viabilizado por meio da portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018, edital nº 06/2018 – CAPES, publicado em 29/05/2018 (BRASIL, 2018), que visa a concessão de bolsas para os discentes

dos cursos de licenciatura que já tenham cursado no mínimo 50% da graduação, com o intuito de melhorar a formação docente e ampliar o vínculo entre a universidade e a escola.

Ao investigar o cenário da Residência Pedagógica no curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior Público do Estado do Paraná, os autores consideraram que esse programa, por mais que apresentasse algumas fragilidades durante o seu processo, apresentou-se como satisfatório para os discentes daquela universidade. O projeto proporcionou que os discentes conhecessem o cenário prático da escola, participando de boa parte da rotina das aulas de Educação Física. A troca de experiências entre os discentes e os professores do programa, tanto os da universidade quanto os da escola, contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos participantes, pois estes puderam ter novas experiências quanto ao planejamento, aplicação e avaliação das aulas de Educação Física.

Foram identificados, também, artigos com ênfase nas ações formativas do Estágio Curricular Supervisionado e a relação dessas com as políticas de formação docente. Nesse sentido, encontram-se os estudos de Silva, Souza e Checa (2010) e Zuluaga, laochite e Souza Neto (2017). O Primeiro procurou investigar como as Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, a CNE/CP nº 07/2004 e a CNE/CP nº 02/2007 influenciaram o estágio de instituições privadas de São Paulo, o segundo objetivou discutir aspectos intrínsecos das políticas nas práticas pedagógicas do estágio.

O estudo de Silva, Souza e Checa (2010), ao pesquisar sobre a situação do Estágio Curricular Supervisionado nas instituições privadas de formação inicial em Educação Física do município de São Paulo, afirma que essas atendem as exigências mínimas contidas na legislação, quanto à carga horária, período e conclusão do estágio. Por outro lado, tais instituições apresentam, em seus estágios, problemas associados à quantidade excessiva de estudantes estagiários em relação aos orientadores, a falta de debates e reflexões decorrentes das ações práticas, e a redução do professor supervisor ao mero papel de checar a veracidade dos documentos, quando seu papel, primordialmente, deveria ser o de auxiliar os estudantes pedagogicamente. Esses

fatores são de extrema importância para a formação, mas não são enfatizados pelas legislações atuais.

Características semelhantes foram encontradas na pesquisa de Zuluaga, Iachite e Souza Neto (2017), que ao discutir os aspectos inerentes ao Estágio Curricular Supervisionado de universidades de quatro países diferentes (Brasil, Colômbia, Chile e Argentina), concluem que essa ação formativa vai ao encontro das construções teóricas identificadas nas leis, legislações, regulamentos e diretrizes governamentais. Outrossim, observam que a nível de governo, as orientações pedagógicas para a formação inicial docente, e, conseqüentemente, para o estágio, buscam responder primordialmente às demandas da economia, do trabalho e da sociedade capitalista, frente às necessidades de uma formação pedagógica e humana.

Com relação às ações formativas presentes nos cursos de Educação Física a Distância e sua associação com as Políticas Públicas, foi identificado o artigo de Silva e Gawryszewski (2019), que realizou um panorama dos cursos de Educação Física EAD por todo o país no período de 2006 a 2017. Os resultados dessa investigação apontam para um avanço contínuo de matrículas nessa modalidade, principalmente na inserção dessa categoria nas Instituições de Ensino Privado do país. Sendo que esse movimento pode ser explicado pelo processo de Privatização que as Instituições de Ensino Superior vêm passando nos últimos anos, fomentado principalmente pelas políticas públicas sustentadas nos ideários neoliberais.

Auxiliando na investigação, o estudo de Purificação et al. (2018) procurou compreender como são construídas as ações formativas de um curso de Educação Física EAD em uma universidade pública brasileira. Os autores constataram algumas fragilidades que prejudicaram diretamente na qualidade do curso. Destaca-se a falta de treinamento dos docentes e discentes para o acesso do ambiente online, a pouca interação e troca de experiências entre docentes e discentes, a falta de acompanhamento sistematizado nos ambientes online, e de supervisão nos períodos de estágio, além de uma mínima valorização do vínculo ensino, pesquisa e extensão.

A partir dessas discussões, observa-se que por um lado, como mostrou o estudo de Silva e Gawryszewski (2019), houve um aumento significativo dos

cursos de Educação Física Licenciatura EAD no decorrer dos últimos anos, principalmente pelo fomento das Instituições privadas e das atuais políticas públicas, porém, por outro, nota-se que se esses cursos não possuem um bom preparo, como ressaltou o estudo de Purificação et al. (2018), essa modalidade acaba por precarizar e deteriorar a formação inicial docente em Educação Física.

A última temática secundária decorrente das ações formativas em Educação Física, agrupam os estudos de Santos, De Paula e Stieg (2019) e Barros et al. (2020) que tiveram por objetivo apresentar os conceitos relacionados à temática da avaliação. O trabalho de Santos, De Paula e Stieg (2019) buscou investigar como a avaliação institucional e de sistemas<sup>11</sup> são prescritas nos currículos de formação em Educação Física no Brasil. Por sua vez, o estudo de Barros et al. (2020) realizou uma análise sobre o desempenho dos estudantes de Educação Física Licenciatura na avaliação dos estudantes e Instituições de Ensino Superior do Brasil – ENADE, realizada em 2014.

O trabalho de Santos, De Paula e Stieg (2019) constatou que nos currículos com disciplinas sobre a avaliação institucional, os conteúdos dividem-se entre a definição, os critérios, os instrumentos e os procedimentos característicos desse tipo de avaliação. Acerca da avaliação de sistemas, foram encontradas disciplinas que buscavam discutir as diversas provas de larga escala nacionais e internacionais, entre elas, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Especificamente sobre a avaliação dos estudantes e Instituições de Ensino Superior do Brasil – ENADE, o estudo de Barros et al. (2020) realizou uma análise sobre o desempenho dos estudantes de Educação Física Licenciatura na prova realizada em 2014. Segundo os autores, os resultados apresentados apontam que os cursos de formação inicial docente em Educação Física no Brasil necessitam de uma maior atenção, bem como maiores e melhores investimentos.

---

<sup>11</sup> A avaliação institucional é definida como um processo que visa negociar patamares adequados de aprimoramento, com base nos problemas concretos vivenciados pela instituição de ensino, enquanto a avaliação de sistemas visa um acompanhamento global das redes de ensino, com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. (SANTOS, DE PAULA E STIEG, 2019, P 100).

Isso porque, as falhas apresentadas pelos estudantes na avaliação podem estar relacionadas aos desafios enfrentados por eles nos cursos de Educação Física, entre os quais está a falta de valorização da formação docente. O estudo indica ainda, que as lacunas exibidas na avaliação vão além do cenário da Formação Inicial, ou seja, perpassam por falhas em todas as etapas de formação, do ensino básico ao superior. (BARROS ET AL. 2020).

Quando o assunto são as avaliações externas, o que se pode observar é que essas têm aumentado consideravelmente nos últimos anos. Há quem indique<sup>12</sup> que as avaliações externas são ações advindas das Políticas de *accountability*, e que apoiado nos conceitos de eficiência, competitividade e produtividade neoliberal, buscam fiscalizar, controlar, e regular o cenário educacional, influenciando principalmente a atuação dos professores coordenadores e diretores, que perdem a autonomia e precisam direcionar suas disciplinas a essas avaliações (OLIVEIRA, 2014).

A segunda temática principal identificada, nessa revisão, destinou-se aos estudos com foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Educação Física no Brasil. Dela resultam duas temáticas secundárias, a primeira agrupa os artigos que investigaram a construção histórica das Diretrizes, e a segunda os trabalhos que analisaram a relação delas com a construção dos currículos de formação em Educação Física.

Em relação à construção histórica das Diretrizes de formação inicial docente, identificou-se os estudos de Benites, Souza Neto e Hunger (2008), Veronez et al. (2013) e Silva Souza, Fuchs e Ramos (2014). Todas as pesquisas analisaram os debates e proposições pertinentes à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais CNE/CP 01/2002 e 02/2002 destinadas à formação inicial docente para a educação básica, e a CNE/CP 7/2004 destinada exclusivamente aos cursos de formação em Educação Física.

O trabalho de Benites, Souza Neto e Hunger (2008) buscou analisar a construção histórica das DCNs para a Educação Física no período de 1939 a 2004. Essa investigação apontou para dois ciclos das Diretrizes, o primeiro

---

<sup>12</sup> FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas críticas*, v. 20, n. 43, p. 529-548, 2014.

correspondente ao período de 1939 a 2001 e o segundo a partir de 2002, com a promulgação das Diretrizes CNE/CP 01 e 02/2002 e da CNE/CP 7/2004 (BRASIL, 2002a; 2002b; 2004). Os autores consideram que, em partes, a criação dessas Diretrizes foi um passo importante para a formação em Educação Física, especialmente em relação às resoluções anteriores.

Por outro lado, o estudo não deixa de tecer críticas sobre as mesmas DCNs, pois avalia que tais resoluções propõem em demasia as competências técnicas, o que acaba por preconizar uma formação apoiada primordialmente nos princípios do saber fazer. Sendo que essas concepções acabam por tornar a formação inicial docente rasa e superficial, no sentido em que se conhece um pouco de tudo, porém não se obtêm o conhecimento específico sobre nada (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Com uma análise mais crítica em relação à criação das DCNs CNE/CP 01 e 02/2002, e CNE/CP 7/2004, os artigos de Veronez et al. (2013) e Silva Souza, Fuchs e Ramos (2014) consideram que essas diretrizes foram um retrato das mudanças neoliberais que ocorreram no Brasil a partir do início da década de 1990. Influenciada diretamente pelos Organismos Internacionais, a criação dessas diretrizes teve como objetivo primordial responder às demandas do mercado de trabalho e das transformações dos meios de produção capitalista. Além do mais, essas diretrizes sustentaram as ações de fragmentação e divisão dos conteúdos e do curso de Educação Física, pois nelas foi determinada a obrigatoriedade da separação em duas habilitações (Bacharelado e licenciatura).

Constata-se que essas diretrizes propagam o ensino por competências, além da flexibilização e do aligeiramento dos cursos de licenciatura em Educação Física, ações que resultam no enfraquecimento e na precarização da formação inicial docente. Tais princípios vão de encontro aos conceitos de ensino defendidos pelos autores, já que esses partem dos pressupostos de uma formação docente generalista, omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, e que busque contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática (VERONEZ et al., 2013; SILVA SOUZA; FUCHS; RAMOS, 2014).

Na categoria secundária sobre a associação das diretrizes e a construção dos currículos de formação inicial, foram incluídos os estudos de Mendes e Prudente (2011) Alves e Figueiredo (2014) e Marques e Figueiredo (2014). Os

três artigos buscaram analisar como os currículos de licenciatura em Educação Física interpretam e retratam as normativas contidas nas Diretrizes de formação inicial docente.

Mendes e Prudente (2011) analisaram cinco cursos de Licenciatura em Educação Física de Instituições Superiores localizadas na região Centro-Oeste de Minas Gerais. Os autores constataram que as instituições, tanto nos seus currículos como nas falas de seus coordenadores, apresentam visões e interpretações distintas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. Melhor dizendo, “[...] percebe-se que elas são constantemente interpretadas e compreendidas das mais diversas formas, dependendo dos atores envolvidos e do contexto no qual se está inserido [...]” (MENDES; PRUDENTE, 2011 p. 82). Ademais, nota-se que essas múltiplas interpretações refletiram na organização das ações formativas dos cursos, tendo em vista que foram encontradas divergências quanto à duração e carga horária das disciplinas, nas concepções sobre a prática como componente curricular, nas ações do Estágio Curricular Supervisionado, e nas atividades científicas culturais.

Considerações semelhantes foram identificadas na pesquisa realizada por Alves e Figueiredo (2014) que analisou os currículos de três cursos de Licenciatura em Educação Física do estado do Espírito Santo, sendo duas instituições privadas e uma instituição pública. Dessa forma, os autores buscaram compreender como são interpretadas as Diretrizes Curriculares Nacionais por tais matrizes, e observaram que:

Os currículos analisados apresentaram diferentes e ambíguas formas de interpretação das Diretrizes curriculares para os cursos de educação física e confirmam o campo de manobra, omissões, interpretações e materialização de dimensões epistemológicas e políticas, para além daquelas sugeridas nas orientações legais (ALVES; FIGUEIREDO, 2014, p.40).

Por fim, destacam-se os resultados encontrados no trabalho de Marques e Figueiredo (2014), cujo objetivo foi verificar o processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Educação Física de uma Universidade Pública de Minas Gerais, essa reformulação está atrelada às CNP/CP n°1 e n°2 2002 e CNE/CP n°7/2004. Os autores constataram que as alterações contidas no currículo dessa instituição, por mais que tenham levado em consideração as

normativas presentes nas diretrizes, foram construídas em conexão com as concepções de Educação Física defendidas pelo curso, sua tradição e identidade, além das normas da Universidade e a produção científica da área. Esses princípios proporcionaram uma interpretação das diretrizes a partir das referências que o próprio curso obteve ao longo de sua existência dentro da Universidade.

Chegando ao fim dessa temática principal, cujo enfoque está nas Diretrizes de formação inicial docente, consegue-se observar, a partir dos estudos de Benites, Souza Neto e Hunger (2008), Veronez et al. (2013) e Silva Souza, Fuchs e Ramos (2014), que as Diretrizes curriculares de formação podem ser entendidas como uma construção social, que é organizada a partir de disputas de interesses no âmbito científico e político. Portanto, analisar esse cenário torna-se uma tarefa um tanto quanto complicada, sendo fundamentais novas produções científicas sobre a temática.

Do mesmo modo, a partir das investigações de Mendes e Prudente (2011), Alves e Figueiredo (2014) e Marques e Figueiredo (2014), considera-se que as Diretrizes podem interferir e serem interpretadas de diferentes formas pelos currículos dos cursos de Educação Física, sendo que tais interpretações vão ao encontro das distintas convicções, princípios e interesses das instituições de ensino e dos atores do processo. Isso reforça as conclusões de que as Diretrizes são documentos que permitem distintas interpretações, a partir das diferentes concepções de educação, de Educação Física e de formação docente.

A terceira temática principal é destinada aos artigos que propuseram investigar os currículos de formação inicial docente em Educação Física no Brasil. Nela são apresentadas três temáticas secundárias, a primeira enfatizando a construção histórica da Educação Física nos currículos de formação inicial docente, a segunda caracterizando as disciplinas e os conteúdos curriculares vigentes, e a terceira analisando os currículos com um olhar voltado para a atuação na educação infantil.

Referente à construção histórica da Educação Física nos currículos de formação inicial, foi encontrado o estudo de Lyra, Mazo e Begossi (2018), que buscou averiguar como a disciplina instituiu-se historicamente nos currículos de formação do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1877 a 1977. Observa-

se que a Educação Física foi se estabelecendo de forma sutil, lenta e não linear. Inicialmente foi inserida por meio da disciplina de ginástica, que na sequência tornou-se parte da disciplina de pedagogia. Ressalta-se que, nesse momento, os cursos de formação inicial docente preparavam o professor para trabalhar com a Educação Física na escola, e não como professor específico da disciplina.

Os autores consideram ainda, que a Educação Física, por meio da disciplina de ginástica, de fato, se consolidou nos currículos de formação docente após o decreto lei n.2.224 de 1916, no qual teve seu espaço e tempo delimitado, acarretando numa valorização de suas funções. Nos dizeres de Lyra, Mazo e Begossi (2018, p.17): “Essa atmosfera revelou que a presença da Educação Física ampliou-se no arranjo curricular na medida em que foi considerada como um elemento de transformação nos debates educacionais modernos [...]”.

Sobre a caracterização das disciplinas curriculares, o estudo de Moreno et al. (2018) analisou as grades curriculares vigentes nos cursos de formação inicial docente em Educação Física no Brasil. Ao investigar qual a frequência dos conteúdos considerados de formação geral, especializada e de exclusividade da educação física nesses currículos, constatou que há uma grande variação nos conteúdos das disciplinas que compõem as grades curriculares dos cursos, principalmente quanto aos conteúdos próprios da Educação Física.

Os resultados apontaram também para uma disparidade na organização das disciplinas ofertadas por essas instituições, diferenças essas relacionadas à quantidade de créditos, horas e frequência de cada disciplina. Sendo assim, os pesquisadores concluíram que por mais que existam parâmetros curriculares que regulem a formação inicial docente em Educação Física no Brasil, as tomadas de decisões, principalmente quanto à construção dos currículos dos cursos, são estruturadas pelas próprias instituições, a partir de suas concepções e princípios institucionais, levando em consideração a conjuntura local e de mercado na qual elas estão inseridas (MORENO et al. 2018).

Por fim, na temática secundária acerca dos currículos de formação inicial docente em Educação Física para a atuação na Educação infantil foram identificados os estudos de Lacerda e Costa (2012) e Ornel Nunes, Poulsen e Duek (2020), cujos objetivos foram investigar as matrizes curriculares dos cursos

de licenciatura em Educação Física, e como essas propiciam a formação para a atuação na educação Infantil.

Ao investigar a matriz curricular do Curso de Educação Física de uma Universidade do Estado da Bahia, o artigo de Lacerda, Costa (2012) observou que, no geral, o currículo dessa instituição é destinado à atuação nos diversos campos da Educação Física, e atende as demandas da formação quanto aos aspectos históricos, pedagógicos, e de políticas educacionais. Especificamente quanto à Educação Infantil, o estudo mostrou que o currículo apresenta limitações disciplinares e os conteúdos são rasos e insuficientes. O artigo indica a possibilidade de uma reorganização curricular, que vise atender as especificidades da Educação Infantil com disciplinas e conteúdos que auxiliem nas interações entre o professor e o aluno, e que contribuam com os conhecimentos peculiares e pertinentes para a atuação nessa etapa de ensino.

Recomendações semelhantes foram apresentadas no estudo de Ornel Nunes, Poulsen e Duek (2020) que, ao analisar as matrizes curriculares de Educação Física de três universidades da região Sul do Brasil, encontraram ambiguidades nos conteúdos pertinentes à atuação na Educação Infantil. Os autores defendem a organização de novos currículos, que objetivem responder às demandas específicas dessa etapa do ensino, alinhando os conteúdos disciplinares à produção científica da área, e que promovam disciplinas teórico-práticas que atenda as necessidades da Educação Infantil.

A quarta temática principal é direcionada às habilitações dos cursos de formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado). Dela resultam duas temáticas secundárias, a primeira, é destinada a compreender os embates dos projetos de formação em Educação Física, e a segunda visa investigar a identidade e as características dessas duas habilitações.

No que se refere aos embates dos projetos de formação em Educação Física, são identificados os estudos de Tilton, Tranzilo e Alves (2005) e Dias e Teixeira (2010). Esses artigos possuíram como objetivo analisar as proposições acerca da homologação da Resolução CNE/CP 07/2004 (BRASIL, 2004), Diretriz que criou normas exclusivas para formação em Educação Física e foi utilizada como alicerce para a obrigatoriedade da separação do curso em Licenciatura e Bacharelado.

O trabalho de Tilton, Tranzilo e Alves (2005) apresenta um comparativo entre as propostas apresentadas pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) frente à posição defendida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) na homologação da resolução CNE/CP 07/2004 (BRASIL, 2004). De acordo com os autores, os embates para homologação dessa Diretriz foram construídos em torno das discussões acerca da definição da área de formação (licenciatura e bacharelado), e da contextualização do objeto de estudo (Cultura corporal do Movimento<sup>13</sup> ou Atividade Física).

Segundo o estudo, o CONFEF e o CBCE, ao concordar com a proposta da Comissão de Especialistas do Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pela criação das Diretrizes, defenderam a fragmentação dos currículos de Educação Física, apoiando a divisão dos conteúdos e dos cursos em licenciatura e bacharelado. O MEEF por sua vez, foi contra a resolução CNE/CP 07/2004 (BRASIL, 2004), pois considerou que sua estruturação e homologação não contaram com as contribuições de estudantes, professores e pesquisadores da área. Além disso, o grupo defendia licenciatura ampliada e a cultura corporal do movimento como conteúdo único da Educação Física.

Contribuindo para a discussão, o estudo de Dias e Teixeira (2010) exhibe os comportamentos apresentados pelo CONFEF e pelo MEEF, após a promulgação da Resolução CNE/CP 07/2004 (BRASIL, 2004) e consequente divisão das habilitações (licenciatura e bacharelado). Os autores consideram que o CONFEF passou a movimentar-se cada vez mais para consolidar a fragmentação das habilitações, principalmente na divisão dos campos de conhecimento e de atuação profissional. O MEEF, por sua vez, continuou realizando ações no sentido de fomentar o debate, a fim de acabar com a divisão da Educação Física, tornando-a uma só.

Na temática secundária sobre a identidade e especificidades dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado, foram agrupados os estudos de Pizana e Barbosa Rinaldi (2014a) e Pizani e Barbosa Rinaldi (2014b), nos quais o objetivo foi compreender como são estabelecidas as normativas e a organização

---

<sup>13</sup> O termo cultura corporal do movimento é definido como todo movimento corporal historicamente criado pelo homem (BETTI, 2007).

dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado de Instituições de Ensino Superior localizadas no estado do Paraná. Foi selecionado também o trabalho de Rocha, Santos Coelho e Toledo (2019), que buscou correlacionar as características dessas duas habilitações (licenciatura e bacharelado) em doze Instituições de Ensino Superior da região sudeste de Minas Gerais.

Na pesquisa de Pizani e Barbosa Rinaldi (2014a) foram realizadas análises dos planos políticos pedagógicos dos cursos, bem como entrevistas com os coordenadores. Segundo os autores, observa-se que as habilitações (bacharelado e licenciatura) apresentaram uma falta de identidade própria, principalmente no plano político pedagógico, tendo em vista que nesses textos não foram encontradas características suficientes que pudessem diferenciar tais habilitações, além de não apresentarem os eixos norteadores da formação.

No entanto, a identidade dos cursos e os eixos norteadores foram apontados pelos coordenadores entrevistados, denotando que há uma discrepância entre a construção dos planos políticos pedagógicos com a fala de seus coordenadores. Fato que pode ser explicado pela falta de experiência dos atores no processo da construção dos currículos para a Licenciatura e Bacharelado, tendo em vista que essas ações são razoavelmente novas.

O estudo de Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014b) procurou identificar nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado como ocorre a distribuição das disciplinas por área do conhecimento. Sendo que, de acordo com a resolução CNE/CP 07/2004 (BRASIL, 2004), os currículos devem ser construídos a partir dos conhecimentos de formação ampliada (relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano e produção do conhecimento), e de formação específica (cultural do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógica) (BRASIL, 2004).

Os resultados dessa pesquisa demonstraram que as disciplinas de formação específica, utilizando os conteúdos da cultura do movimento humano, foram as que apresentaram a maior carga horária nos currículos dos cursos, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Nota-se também, que as disciplinas relacionadas aos aspectos técnicos-instrumentais apresentaram uma maior carga horária no curso de Bacharelado, enquanto as disciplinas didático-pedagógicas apareceram em maior quantidade na licenciatura, indicando perspectivas

diferentes na organização das duas habilitações. Destaca-se, que não foram encontradas diferenças na carga horária dos cursos quanto às disciplinas de formação ampliada.

Sobre a Licenciatura e o Bacharelado, o artigo de Rocha, Santos Coelho e Toledo (2019) constatou que são mínimas as diferenças quanto à carga horária e os conteúdos presentes nos currículos dessas habilitações. Tendo em vista que as diferenças encontradas ficaram por conta, apenas, da presença de disciplinas pedagógicas, no currículo da licenciatura, e disciplinas de aperfeiçoamento, no bacharelado. Sendo que, ao averiguar a grande semelhança entre os currículos de formação inicial, os pesquisadores consideram ser infundada a divisão da formação e dos campos de atuação do professor de Educação Física.

Em linhas gerais, observa-se, a partir dos artigos sobre a relação entre as habilitações na Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), que as discussões sobre a fragmentação ou não do curso estão longe de terminar, e que novos embates científicos e políticos sobre o assunto acontecerão. Dessa forma, cabe aos pesquisadores da área a atenção para as mudanças que ocorrerão na formação em Educação Física, advindas desses acontecimentos.

A quinta e última temática principal apresenta os artigos com foco na relação da formação inicial docente em Educação Física e as mudanças ocasionadas na sociedade. A partir dela, surgem as temáticas secundárias relacionadas ao imediatismo da formação em Educação Física no Brasil, a relação da formação com o neoliberalismo, e a influência da acumulação flexível do capital na formação inicial docente em Educação Física.

O estudo de Rocha e Nascimento (2017) buscou apresentar posições acerca do imediatismo da formação em Educação Física no Brasil, apontando soluções que assegurem uma educação integral, na qual os cursos de Educação Física formem o professor em sua totalidade e não se limite unicamente a uma formação qualificadora de habilitação.

Em síntese, o que os autores apontam é que os argumentos utilizados para diminuir o imediatismo presente nos cursos de Educação Física passam inicialmente pelos princípios da associação entre a Formação Docente e as exigências maiores da humanidade. Isso significa que um curso de Educação Física que queira promover uma formação inicial docente integral deve responder

e ir ao encontro das mais altas demandas da formação humana<sup>14</sup>. Além disso, há a necessidade de que os docentes participem e tomem a frente da organização das matrizes curriculares dos cursos, e que defendam uma formação que proponha o equilíbrio entre os diversos conteúdos que envolvam os saberes, as habilidades, e atitudes docentes. (ROCHA; NASCIMENTO, 2017).

Na temática secundária sobre a formação e a sociedade neoliberal, o estudo de Nunes e Neira (2018) investigou a ligação entre os programas e ações existentes em um curso de Educação Física de uma instituição privada de São Paulo com os princípios advindos do neoliberalismo<sup>15</sup>. Conforme os resultados, o conjunto de atividades presentes nessa Instituição aponta para uma formação docente atrelada aos pressupostos empresariais e mercadológicos. Isso porque tais ações e programas tendem a formar a subjetividade do sujeito a partir dos conceitos de meritocracia, performance, eficiência e eficácia. Princípios que favorecem a racionalidade neoliberal, bem como a consolidação da sociedade capitalista.

Por fim, o estudo de Silva, Klein e Cavazotti (2015), que faz referência à temática secundária sobre a formação e a acumulação flexível do capital, apontou que os documentos norteadores e as políticas de formação inicial docente em Educação e em Educação Física, são influenciados pelas mudanças ocorridas nos meios de produção capitalistas. Isso ocorre porque as políticas de formação inicial docente como um todo, apresentam-se atreladas aos princípios da acumulação flexível do capital<sup>16</sup>.

Segundo o estudo, esse movimento reflete na formação inicial docente os conceitos exigidos pela sociedade capitalista e pelos meios de produção flexíveis. Desse modo, é exigido e atribuído ao indivíduo a responsabilidade pelo seu

---

<sup>14</sup> A formação humana segundo Tonet (2007) é definida pelo processo da apropriação do patrimônio material e espiritual construído e acumulado pela humanidade em cada momento histórico.

<sup>15</sup> O neoliberalismo, de acordo com Anderson (1995), pode ser definido como fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, nascendo na região da Europa e da América do Norte logo após a Segunda Guerra Mundial. O neoliberalismo surgiu como uma resposta teórica e política ao estado intervencionista e de bem estar social, e se constitui a partir dos princípios da propriedade privada, economia de mercado, concorrência, mercado competitivo e da meritocracia.

<sup>16</sup> “A acumulação flexível do capital é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2003 P.140).

sucesso ou fracasso escolar, bem como se faz a defesa de formação na qual os alunos precisam estar preparados para se adequarem às mudanças sociais, e serem flexíveis e adaptáveis à sociedade capitalista. Essas características podem ser vistas, na realidade, por meio do aligeiramento, fragmentação e flexibilização dos cursos e também pela formação da prática em detrimento da formação do conteúdo.

A partir dos resultados apresentados nessa seção, percebe-se que as pesquisas sobre as políticas de formação docente em Educação Física englobam vários assuntos, desde as ações formativas nos cursos (PIBID, Residência Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado), passando pela análise dos currículos e diretrizes dos cursos, até chegar à relação da formação inicial docente com as mudanças sociais.

Consta-se também, que, em sua maioria, os estudos sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física procuram discutir e correlacionar seus objetos principais com as mudanças ocorridas na sociedade capitalista. Sendo assim, torna-se de extrema importância o entendimento de como ocorre essa associação. Partindo desse pressuposto, na segunda seção desta dissertação será apresentada a relação das políticas de formação inicial docente com as mudanças na sociedade capitalista, em especial, a visão e as ações dos organismos internacionais (UNESCO) no desenvolvimento de políticas educacionais e de formação inicial docente em Educação Física.

### **3.2 Os constructos das políticas de formação inicial docente a partir dos documentos da UNESCO: em foco a Educação Física.**

Após a análise e apresentação das pesquisas acerca das políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil a partir dos anos 2000, a subseção 3.2 apresenta como as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica se correlacionam com as políticas públicas educacionais por meio da sua relação com os documentos emitidos pelos organismos internacionais e multilaterais. Procura-se analisar as concepções de formação docente

empregadas por esses organismos e como elas influenciam as atuais políticas e Diretrizes de formação docente no Brasil.

Especificamente, busca-se compreender a associação das Resoluções CNE/CES nº 6 – 2018 (BRASIL, 2018) e a CNE/CP nº 2 – 2019 (BRASIL, 2019) com os constructos contidos no documento “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade e à Educação ao Longo da Vida para Todos” (UNESCO, 2016), elaborado após o fórum mundial de Educação realizado na cidade de Incheon na Coreia do Sul em 2015. Anteriores ao fórum de Incheon tiveram o fórum de Dakar no ano de 2000 e a conferência de Jomtien em 1990, ambos organizados pela UNESCO em parceria com diversos organismos internacionais e multilaterais. Essas conferências e fóruns foram organizados com intuito de discutir conjunturas econômicas, sociais e políticas, que movimentam os cenários educacionais das nações (SOUZA E KERBAUY, 2018), isto é, buscaram traçar metas e objetivos para a educação e, conseqüentemente, para a formação inicial docente dos países, em especial, os subdesenvolvidos, dos quais o Brasil faz parte.

Para atender ao propósito aqui exposto, no primeiro momento será apresentado a trajetória histórica das DCNs para os cursos de formação inicial docente em Educação Física no Brasil, a partir dos anos 2000, e das conferências e fóruns mundiais de educação para todos, elaborados pela UNESCO no mesmo período. Após, será realizado um cotejamento entre a atual Diretriz de formação inicial docente em Educação Física (CNE/CES nº 6 – 2018), a Diretriz para a formação inicial de professores (CNE/CP nº 2 – 2019/BNC-FORMAÇÃO)<sup>17</sup> e a Declaração de Incheon para a Educação 2030.

---

<sup>17</sup> Ressalta-se que as Diretrizes CNE/CES nº 6 – 2018, exclusiva para a graduação em Educação Física, e a CNE/CP nº 2 – 2019/BNC- FORMAÇÃO, destinada aos cursos de formação de professores para a educação básica, ainda estão sendo implementadas nos cursos de Educação Física, isto é, os cursos estão em processo de implantação, portanto, algumas instituições de ensino ainda seguem as normativas anteriores.

**3.2.1 Em pauta, as Resoluções de formação inicial docente CNE/CP 1 e 2/2002, CNE/CES 07/2004, CNE/CP 2/2015, e os documentos Internacionais “Declaração Mundial de Educação para Todos” e “Educação para todos: O compromisso de Dakar”.**

Antes da apresentação estrutural dos documentos internacionais e suas relações com as Diretrizes de formação inicial docente atual, entende-se como sendo necessária a contextualização histórica acerca de sua estruturação temporal, que culmina na organizabilidade apresentada nos anos 2000, isso porque, principalmente no início da década de 1990, a organização desses documentos e legislações foram de suma importância para o percurso da formação inicial docente no Brasil e influíram sobre as políticas de formação inicial docente, bem como na realidade atual dos cursos de licenciatura em Educação Física. Ressalta-se que a Educação Física, enquanto curso de formação inicial docente, se sustenta tanto nas Diretrizes específicas, quanto nas resoluções e documentos de formação de professores para a educação básica.

Para tanto, será utilizado como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), uma vez que são as duas principais leis que regulam e normatizam o cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, além de serem utilizadas como base para resoluções e diretrizes educacionais a partir dos anos 2000.

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em cinco de Outubro de 1988 (BRASIL, 1988), considerada a lei máxima e suprema do Brasil, trouxe pontos relevantes para a formação docente do país, como a importância da valorização da profissão docente, a defesa pelo plano de carreira para os professores do ensino público, piso salarial para os trabalhadores da educação, e o ingresso nos setores educacionais públicos apenas por concursos públicos. (BRASIL, 1988).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) decretada em 1996, utilizando como base os princípios presentes na constituição de 1988, definiu que, para atender as demandas de todos os níveis e modalidades de ensino, a formação dos profissionais da educação deveria ter como fundamento a associação entre teorias e práticas, até mesmo por meio da

capacitação dos professores em exercício, além da busca por aproveitar a formação e as experiências antecedentes dos indivíduos em instituições de ensino e em outras atividades.

A LDBEN (lei n.9394/96) instituiu que a formação inicial para atuação como docente na educação básica deveria ocorrer obrigatoriamente em nível superior, em Universidades ou Institutos Superiores de educação, por meio dos cursos de licenciatura e de graduação plena, sendo aceitável aquela formação para o magistério, aplicada em nível médio, na modalidade normal, apenas no atendimento a educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Outrossim, promulgou a obrigatoriedade de 300 horas de práticas de ensino para todos os cursos de formação docente, exceto para a formação docente superior (BRASIL, 1996).

Estabeleceu-se que os Institutos Superiores ficariam responsáveis pelos programas de formação dos professores da educação básica, pelos programas para portadores de diploma que quisessem tornar-se professores da educação básica, e por fomentar e organizar os programas de formação continuada para os profissionais dos diversos níveis de ensino (BRASIL,1996).

Segundo Dourado (2002) a tramitação da LDBEN foi consequência dos conflitos no campo estatal e dos desdobramentos por ele assumidos na organização das relações sociais. Além disso, foi decorrente das mudanças tecnológicas sob a defesa ideológica da globalização e da economia. Ainda, conforme Dourado (2002 p. 242):

A LDBEN reserva à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandardizados.

As primeiras DCNs de formação docente para a educação básica, após a LDBEN, foram as Resoluções CNE/CP 1 e 2, homologadas em 18 e 19 de Fevereiro de 2002 respectivamente. Freitas (2002) afirma que o conteúdo dessas diretrizes aborda conceitos relacionados a competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, disposição da carga horária dos cursos,

avaliação dos cursos, e organização institucional e pedagógica das instituições de formação, apresentando assim um novo perfil para a formação docente brasileira.

Esse novo perfil de formação pregado pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2 – 2002, de acordo com Veronez et.al (2013), foi um retrato das mudanças neoliberais que ocorreram no Brasil a partir do início da década de 1990. A criação dessas diretrizes, conforme os autores analisam, teve como objetivo principal responder às demandas do mercado de trabalho e ir ao encontro das transformações dos meios de produção e da sociedade capitalista.

As Diretrizes de formação CNE/CP nº 1 e 2 - 2002 foram utilizadas como base para a Diretriz CNE/CP Nº7- 2004, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004). Os constructos da homologação da DCN CNE/CP 07/2004 foram elaborados em torno das discussões sobre a definição da área de formação (licenciatura e bacharelado) e do objeto de estudo da Educação Física (cultura corporal do movimento ou Atividade física).

Destaca-se, que a partir da diretriz citada tornou-se obrigatório a fragmentação e a divisão das habilitações em Educação Física (TITTON; TRANZILO; ALVES, 2005). A divisão de habilitações já vinha sendo estabelecida em documentos anteriores, como na resolução dos cursos de Educação Física de 1987 (BRASIL, 1987), porém foi a partir dessa diretriz que a divisão entre licenciatura e bacharelado tornou-se obrigatória.

Do mesmo modo, Silva Souza, Fuchs e Ramos (2014) afirmam que a resolução CNE/CP Nº 7/2004 além de sustentar as ações de fragmentação e divisão dos conteúdos e do curso de Educação Física, propagou o ensino por competências, a flexibilização e o aligeiramento dos cursos. Ainda, segundo os autores, essas ações acabam por enfraquecer e precarizar a formação inicial docente em benefício das demandas do mercado de trabalho e da economia vigente.

No ano de 2015 foi aprovado e instituído novas Diretrizes curriculares nacionais, revogando as Diretrizes de 2002, essa nova resolução definiu 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 [...]” (BRASIL, 2015, p.1). A

resolução CNE/CP n.º 2/2015, embora tenha sido publicada no ano de 2015, foi discutida pela comissão bicameral (constituída por membros da Câmara de Educação Básica e da Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação) desde meados de 2004. Durante esse período, vários foram os titulares do Ministério da Educação, implicando em sucessivas mudanças nas secretarias executivas e órgãos vinculados ao MEC, além de várias mudanças na composição da Comissão Bicameral de Formação de Professores indicados pelo Conselho Nacional de Educação (VOLSI, 2016).

Segundo Dourado (2015), a resolução CNE/CP 2/2015 surge com o propósito de garantir uma maior organização para a formação inicial e continuada dos professores para a educação básica, além de contemplar as necessidades apontadas pelos pesquisadores do campo da licenciatura e das deliberações resultantes da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 e 2014. De acordo com o autor:

[...] as referidas DCNs se direcionam à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a partir da definição de base comum nacional articulada a essas dinâmicas formativas. Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns. (DOURADO, 2015, p.315).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física emitidas em 18 de dezembro de 2018, por meio da resolução CNE/CES Nº 6 (BRASIL, 2018), apresentaram como disposições gerais a utilização de carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, a delimitação da motricidade, movimento humano e cultura do movimento corporal como objeto de estudo, e a articulação entre formação inicial e continuada.

A DCN supracitada passou a estabelecer que a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas. Resultando no fato de que na etapa I (etapa comum), com uma carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas,

ambos terão o mesmo núcleo de formação geral, estudando as mesmas disciplinas. Já na etapa II (Etapa Específica), também com uma carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas, eles terão acesso aos conhecimentos específicos do bacharelado ou da licenciatura. Ressalta-se que fica determinado que a partir do início do 4º (quarto) semestre os graduados devem escolher a formação que pretendem seguir na Etapa Específica: bacharelado ou licenciatura (BRASIL, 2018).

Com relação à formação de professores para a educação básica, tem-se em vigência a Diretriz CNE/CP nº2/BNC – Formação, emitida em 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Essa resolução, além de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a resolução CNE/CP nº2/BNC – Formação evidencia a aceitação dos princípios de habilidades e competências para a construção dos currículos das licenciaturas, ao mesmo tempo em que demonstra um silêncio em relação às discussões da formação continuada e da valorização profissional. Nesse sentido, evidenciam-se nas prepositivas transcritas nos dispositivos legais das Diretrizes para a formação de professores, que essas indicam sobremaneira a tendência neoliberal, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, podendo gerar um crescente controle do ser e do fazer docente.

Paralelamente a criação das Diretrizes de formação inicial docente para a educação básica e para a graduação em Educação Física, conforme demonstrado na Figura 3, começam a surgir conferências<sup>18</sup> e fóruns<sup>19</sup> internacionais para a educação mundial. Em parceria com diversos organismos internacionais e multilaterais, entre eles o Banco Mundial, a UNICEF, e a OCDE, as conferências e fóruns mundiais de educação organizados pela UNESCO tiveram como objetivo traçar metas e princípios para a educação e

---

<sup>18</sup> As conferências normalmente são reuniões com a intencionalidade de informar sobre um tema e nas quais o conferencista é uma autoridade com amplo conhecimento sobre o objeto apresentado, podendo ser de carácter técnico, científico ou artístico.

<sup>19</sup> Os fóruns costumam ser encontros menos técnicos e com a intenção de engajar um público sobre algum problema. Os mediadores têm a função de incitar a manifestação de opiniões diferentes sobre o assunto em debate para que da reunião surja novas ideias e sugestões para contornar, amenizar ou até mesmo solucionar um problema.

consequentemente para a formação inicial docente dos países. Considerar-se-á o pressuposto que essas conferências e fóruns tiveram estreita ligação com as políticas de formação inicial docente no Brasil a partir da década de 1990, que por sua vez influíram sobre as Diretrizes de formação docente para a educação básica e, consequentemente, para a formação em Educação Física. (OLIVEIRA GOMES; ALMEIDA JUNIOR, 2019).

A primeira conferência mundial para a educação organizada pela UNESCO foi realizada em março de 1990 em Jomtien na Tailândia, intitulada “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”. Tal conferência firmou um compromisso para o decênio de 1990, cujo enfoque era a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990). A conferência de Jomtien aprovou a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, documento que segundo Dalla Corte, Sarturi, Nunes (2018) conta com 10 artigos que fazem menção aos direitos de todos à educação básica e aos deveres dos países para com as necessidades básicas de aprendizagem. Além disso, configurou-se como uma conferência que propôs a difusão das políticas educacionais internacionais, impulsionando a reformulação das legislações de Educação de diversas nações, assim como a reconstrução de seus planos educacionais a partir dos princípios e conceitos norteadores da Conferência.

Em linhas gerais, a conferência de Jomtien buscou difundir e fortalecer a ideia de que para solucionar os problemas e necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, seria essencial um conjunto de medidas que auxiliassem no acesso, permanência e sucesso escolar, entre as quais, ações de atenção à formação e atuação dos professores (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018).

Dez anos após a conferência de Jomtien, mais especificamente em abril de 2000, na cidade de Dakar no Senegal, ocorreu o fórum mundial de educação para todos, que resultou no documento emitido pela UNESCO intitulado “Educação para todos: O compromisso de Dakar”.

O marco de ação do Fórum de Dakar, como o próprio documento diz,

[...] é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de educação para todos sejam alcançadas e mantidas. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias

no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais [...] (UNESCO, 2000, p. 8).

O marco de ação do fórum perpassa pela ideia de que a melhor forma dos países alcançarem as metas e objetivos da qualidade educacional é por meio de parcerias com a iniciativa privada, e com a utilização de financiamentos advindos de instituições e agências internacionais e regionais, como é caso do Banco Mundial e do Banco Regional de Desenvolvimento.

Com foco especialmente nos professores e na formação docente, o documento afirma que os países precisam criar formas inovadoras para identificar, atrair e capacitar bons profissionais, e os professores passam a ter uma nova função:

Essas estratégias devem consagrar o novo papel dos professores no preparo dos alunos para uma economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia. Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos. (UNESCO, 2000, p.25)

Observa-se, que o texto defende a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para a capacitação de professores e que, para uma aprendizagem efetiva, as tecnologias de informação e comunicação devem ser associadas às tecnologias tradicionais, sendo que essas são representadas aqui por materiais como: giz, quadro negro, livros impressos, cadernos, mesas e cadeiras.

O relatório de Dakar também enfatiza os conceitos de avaliações educacionais. Percebe-se que há a defesa de um conceito de avaliação voltado para os princípios da classificação e responsabilização, na qual os países precisam se comprometer em

[...] implementar sistemas de avaliação do desempenho dos docentes e de mensuração de qualidade e dos níveis de êxito na profissão, com base em padrões básicos em consenso com as associações de professores e as organizações sociais [...] (UNESCO, 2000,p.35).

As premissas que norteiam os documentos de Jomtien (1990) e Dakar (2000), quando o assunto são os professores e a formação inicial, passam pela

defesa da formação pela e para a tecnologia, do ensino apoiado primordialmente na forma de aplicar o conteúdo a ser aplicado, da ênfase nas avaliações de desempenho e qualidade dos professores, além do ensino para entender as “exigências” das mudanças dos meios de produção e da economia.

Considerações semelhantes são defendidas por Maués (2003) ao afirmar que as reformas educacionais, tais como as conferências mundiais de educação de Jomtien (1990) e Dakar (2000) apresentam configurações semelhantes, pois são baseadas em princípios similares. Princípios que buscam tornar a educação o motor do crescimento econômico, aproximando-a do modelo empresarial, a fim de responder às demandas e à lógica do mercado.

Os indicadores das reformas educacionais e os constructos das conferências organizadas pela UNESCO passam pelos conceitos de universitarização/profissionalização, ênfase na formação prática e tecnológica, aproveitamento das experiências, formação contínua e a pedagogia das competências. Essas concepções apontam para uma formação docente ligada à “[...] lógica de mercado, orientada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, torna-se mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história.” (MAUÉS, 2003, p. 108).

Atualmente, o fórum mundial de educação ocorreu no ano de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul - o fórum de Incheon, comumente conhecido, foi organizado pela UNESCO, em parceria com outros organismos internacionais e multilaterais, entre eles o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a ONU Mulheres. Esse fórum teve como resultado o documento “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade e à Educação ao Longo da Vida para Todos”, que tem como objetivo estabelecer uma nova visão para a educação mundial para os próximos 15 anos, por meio da implementação de uma nova “agenda” para a educação dos países, em especial os subdesenvolvidos (UNESCO, 2016).

Após a contextualização histórica das legislações, diretrizes e documentos internacionais, que balizaram a formação inicial docente para a educação básica

e, conseqüentemente, a formação em Educação Física a partir da década de 1990, serão analisados os atuais documentos e diretrizes que norteiam os cursos de formação inicial docente, como também os cursos de Educação Física Licenciatura no Brasil, a fim de elevar a compreensão da relação e associação dos constructos contidos nesses textos.

### **3.2.2 Relações estabelecidas entre as Resoluções de formação inicial docente para os cursos de Educação Física CNE/CES 6/2018 CNE/CP 2/2019, e a Declaração de Incheon para a Educação 2030.**

Expõem-se nessa seção os constructos contidos na Declaração de Incheon para a educação 2030 e sua relação com as Diretrizes vigentes para a formação docente em Educação Física no Brasil. Emitido no ano de 2016, o documento “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade e à Educação ao Longo da Vida para Todos” foi considerado a declaração mais atual elaborada pela UNESCO após um fórum para a educação mundial das nações. O documento veio com o objetivo de afirmar a visão do movimento global Educação para Todos, que teve início em Jomtien em 1990 e foi reafirmado em Dakar no ano de 2000.

Conjuntamente à declaração de Incheon, apresentar-se-á a Diretriz atual para a formação inicial de professores para a educação básica CNE/CP 2/2019 - BNC Formação e a Diretriz vigente de Formação em Educação Física CNE/CES 6/2018 (Quadro 4), buscando analisar as associações dos ditames contidos nesses documentos. As categorias elegidas entre as sustentadas pelos pressupostos da análise de conteúdo (RICHARDSON, 2017) foram: habilidades/competências, tecnologia/ inovação, flexibilidade da formação, avaliação na formação, formação e o mercado de trabalho e formação e sustentabilidade.

**Quadro 4:** Construtos para a formação inicial docente presentes nos enunciados das Resoluções CNE/CP 6/2018, CNE/CP 2/2019/BNC Formação e na Declaração de Incheon (Agenda Educação 2030).

Enunciados da Declaração de Incheon – Agenda 2030	Enunciados CNE/CP 02/2019 e BNC Formação	Enunciados CNE/CP 06/2018
<p align="center"><b>Habilidades/competências</b></p> <p>A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de <b>habilidades</b> básicas em alfabetização e matemática, bem como <b>habilidades</b> analíticas e de resolução de problemas, <b>habilidades</b> de alto nível cognitivo e <b>habilidades</b> interpessoais e sociais (UNESCO, 2016, p.4).</p> <p>[...] é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, <b>das habilidades e das competências</b> adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal (UNESCO, 2016, p.4).</p>	<p align="center"><b>Habilidades/competências</b></p> <p>As <b>competências</b> gerais docentes, bem como as <b>competências específicas</b> e as <b>habilidades</b> correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (BRASIL, 2019, p. 02).</p> <p>VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de <b>competências</b>, de <b>habilidades</b>, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, p. 05).</p>	<p align="center"><b>Habilidades/competências</b></p> <p>§ 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de <b>habilidades e competências</b> (BRASIL, 2018, p.5).</p>
<p align="center"><b>Tecnologia/Inovação</b></p> <p>[...] também nos empenhamos com o fortalecimento da ciência, da <b>tecnologia</b> e da <b>inovação</b>. <b>Tecnologias de informação e comunicação (TIC)</b> devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços (UNESCO, 2016, p.5).</p> <p>Desenvolver políticas e programas para a oferta de uma educação terciária a <b>distância</b> de qualidade, com financiamento adequado e o uso de <b>tecnologias</b>, incluindo a <b>internet</b>, <b>cursos online</b> abertos massivos e outras modalidades que alcancem os padrões de qualidade para melhorar o acesso. (UNESCO, 2016, P.16).</p>	<p align="center"><b>Tecnologia/Inovação</b></p> <p>5. Compreender, utilizar e criar <b>tecnologias digitais de informação e comunicação</b> de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação [...] (BRASIL, 2019, p.13).</p> <p>Emprego pedagógico das <b>inovações e linguagens digitais</b> como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; (BRASIL, 2019, P 05).</p> <p>2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as <b>tecnologias digitais, os conteúdos virtuais</b> e outros <b>recursos tecnológicos</b> e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes [...] (BRASIL, 2019, P 17).</p>	<p align="center"><b>Tecnologia/Inovação</b></p> <p>[...] atividades relacionadas ao uso de <b>tecnologias de informação e comunicação</b> visando à aquisição e à apropriação de recursos de aprendizagem capazes de ampliar a abrangência com os objetos de aprendizagem, interpretar a realidade estudada e criar conexões com o meio econômico e social; (BRASIL, 2018, p.9).</p>

Flexibilidade da formação docente	Flexibilidade da formação docente	Flexibilidade da formação docente
<p>É importante que se ofereçam percursos de aprendizagem <b>flexíveis</b> e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da <b>educação informal</b> (UNESCO, 2016, p. 4).</p> <p>Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e <b>as competências flexíveis</b> de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia (UNESCO, 2016, p. 7).</p> <p>Oferecer modos alternativos de educação e aprendizagem para crianças e adolescentes fora da escola, tanto no nível primário quanto no secundário, e estabelecer programas de equivalência e de transição, reconhecidos e acreditados pelo Estado, para garantir <b>flexibilidade na aprendizagem formal e não formal</b>, inclusive em situações de emergência (UNESCO, 2016, p. 14).</p>	<p>[...] aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, <b>flexibilização curricular</b>, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros; [...] (BRASIL, 2019, p. 04).</p> <p>Competência geral N°5 BNC-Formação: “Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, <b>flexibilidade</b>, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2019, p. 13).</p>	<p>A organização curricular do curso de graduação em Educação Física deverá abranger atividades integradoras de aprendizado, com <b>carga horária flexível</b> inserida nas atividades determinadas no PPC do curso (BRASIL, 2018, p. 9).</p>
Avaliação na formação docente	Avaliação na formação docente	Avaliação na formação docente
<p>Decidimos desenvolver sistemas de <b>monitoramento e avaliação nacionais</b> abrangentes para produzir evidências sólidas que orientem a formação de políticas e a gestão dos sistemas de educação, e também assegurem a <b>prestação de contas</b> (UNESCO, 2016, p. 6).</p> <p>Apoiar o desenvolvimento de sistemas de <b>avaliação</b> mais sólidos para a EDS e a ECG e, desse modo, <b>avaliar</b> resultados de aprendizagem cognitivos, socioemocionais e comportamentais usando ferramentas existentes e comprovadas quando possível, identificando necessidades para o desenvolvimento de novas ferramentas, incluindo uma ampla gama de países e regiões, bem como levando em consideração o trabalho do Instituto de Estatística da UNESCO e de outros parceiros (UNESCO, 2016, p. 22).</p>	<p>[...] <b>avaliação</b> da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das <b>avaliações</b> educacionais [...] (BRASIL, 2019, p. 04).</p> <p>[...] <b>avaliação</b> como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias (BRASIL, 2019, p. 05).</p>	<p>Art. 26 O <b>processo avaliativo</b> do curso de graduação em Educação Física, além dos aspectos já dispostos nesta Resolução, deverá integrar a <b>avaliação do egresso</b> por meio de sistema institucional desenvolvido pelas IES que ofertam o curso (BRASIL, 2018, p. 10).</p> <p>Art. 27 A implantação e desenvolvimento das DCNs do Curso de Graduação em Educação Física deverão ser <b>acompanhadas, monitoradas e avaliadas</b>, visando ao seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2018, p. 10).</p>

Formação docente e o mercado de trabalho	Formação docente e o mercado de trabalho	Formação docente e o mercado de trabalho
<p>Meta 4.4: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o <b>emprego</b>, o <b>trabalho decente</b> e o <b>empreendedorismo</b> (UNESCO, 2016, p. 17).</p> <p>Em um <b>mercado de trabalho</b> que muda rapidamente; do <b>desemprego</b> cada vez maior, principalmente entre jovens; do envelhecimento da <b>força de trabalho</b> em alguns países; da migração; e de avanços tecnológicos, todos os países têm enfrentado a necessidade de desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as competências das pessoas para um <b>trabalho decente</b>, o <b>empreendedorismo</b> e a vida (UNESCO, 2016, p. 17).</p> <p>O foco muito estreito em habilidades específicas para o <b>trabalho</b> reduz as habilidades dos alunos de se adaptar às demandas em constante <b>mudança do mercado de trabalho</b>. Portanto, para além da aquisição de habilidades específicas para o <b>trabalho</b>, deve-se dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível - como <b>resolução de problemas</b>, <b>pensamento crítico</b>, <b>criatividade</b>, <b>trabalho em equipe</b>, <b>comunicação</b> e <b>resolução de conflitos</b> (UNESCO, 2016, p. 17).</p>	<p>[...] o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da <b>autonomia</b>, da capacidade de <b>resolução de problemas</b>, dos processos investigativos e criativos, do <b>exercício do trabalho coletivo</b> e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das <b>possibilidades de suas soluções práticas</b>; (BRASIL, 2019, p. 04).</p> <p>3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a <b>solucionar problemas</b>, <b>tomar decisões</b>, <b>aprender durante toda a vida</b> e <b>colaborar para uma sociedade em constante mudança</b> (BRASIL, 2019, p. 19).</p>	<p>Art.16 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão, ainda, incluir as seguintes atividades:</p> <p>C) Pesquisa e estudo das relações entre <b>educação e trabalho</b>, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 07).</p>
Formação docente e sustentabilidade	Formação docente e sustentabilidade	Formação docente e sustentabilidade
<p>Meta 4.7: Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o <b>desenvolvimento sustentável</b>, inclusive, entre outros, por meio da educação para o <b>desenvolvimento sustentável</b> e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o <b>desenvolvimento sustentável</b> (UNESCO, 2016, p. 21).</p> <p>Em um mundo globalizado com desafios sociais, políticos, econômicos e ambientais mal resolvidos, é essencial uma educação que ajude a construir <b>sociedades pacíficas e sustentáveis</b> (UNESCO, 2016, p. 21).</p> <p>A atenção renovada ao propósito e à relevância da educação para o desenvolvimento humano e a <b>sustentabilidade econômica, social e ambiental</b> é uma característica definidora da agenda da Educação 2030 (UNESCO, 2016, p. 07).</p>	<p>(Competência docente N°09): Exercitar a <b>empatia</b>, o diálogo, a <b>resolução de conflitos</b> e a <b>cooperação</b>, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos <b>direitos humanos</b>, com acolhimento e valorização da <b>diversidade de indivíduos</b> e de <b>grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades</b>[...] (BRASIL, 2019, p. 13).</p> <p>(Competência docente N°10): Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, <b>resiliência</b>, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, <b>sustentáveis</b> e <b>solidários</b>, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019, p. 13).</p>	<p>Art.06:[...] conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, <b>meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais</b> e outros (BRASIL, 2018, p. 3).</p> <p>[...] pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, <b>educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental</b>, entre outras temáticas centrais da <b>sociedade contemporânea</b>. (BRASIL, 2018, p. 06).</p>

Conforme demonstrado no Quadro 4, a primeira categoria de análise encontrada nos documentos pauta-se nos conceitos de habilidades e competências. A declaração de Incheon afirma que há a necessidade de caminhos de aprendizagem que valorizem o “[...] reconhecimento, validação e certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal” (UNESCO, 2016, p.4).

A resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BRASIL, 2019) e conseqüentemente a BNC Formação também apresentam constructos ligados às habilidades e competências, como no parágrafo único do Artigo 3 da Base nacional comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação), o qual define que a mesma é composta por competências docentes gerais e específicas, bem como pelas habilidades correspondentes a elas (BRASIL, 2019). Igualmente é exposto conceitos de habilidades e competências na resolução CNE/CES 6/2018 exclusiva para os cursos de Educação Física, tendo em vista que ao caracterizar o período do estágio curricular supervisionado, a resolução cita a necessidade que esse período de formação tem de atribuir habilidades e competências aos discentes (BRASIL, 2018).

Os construtos contidos na declaração de Incheon, assim como, nas declarações mundiais de educação anteriores, que por sua vez refletem nas políticas educacionais brasileiras, mostram que as instituições educacionais aparecem associadas a um discurso de mobilidade social, prosperidade econômica e direito de todos. Encontra-se nos conceitos de habilidades e competências educacionais uma solução para formar indivíduos com habilidades sociais em detrimento da formação de indivíduos com conhecimentos científicos atuantes na sociedade. Esse discurso possibilita compreender a escola, a educação e a formação docente como ferramentas para suprir as necessidades de mercado, isso significa que o discurso ideológico pautado em habilidades e competências sugere a formação de indivíduos com um mínimo de formação para atender as demandas mercadológicas (RAIOL; COSTA; GUIMARÃES, 2021).

Tais concepções reforçam as falas de Dias e Lopes (2003), que afirmam que os conceitos de habilidades e competências difundidas nos documentos oficiais de formação docente e por vezes refletidos nas políticas educacionais,

apresentam-se com o intuito de atender as demandas de uma formação de professores flexível e sujeita a avaliações permanentes. O ensino por competências transforma o foco da aprendizagem, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ser valorizados apenas como meios para a constituição de competências. Isto é, em um currículo pautado na construção de competências, “[...] o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta” (COSTA, 2006, p. 53).

Para Freitas (2002) os princípios de habilidades e competências presentes nos documentos orientadores da educação e formação docente a partir da década de 1990 não se concretizam por meio dos avanços teóricos e práticos dos campos pedagógicos e educacionais, mas sim a partir de exigências dos organismos oficiais impulsionadores das reformas educacionais, visando a adequação da educação às mudanças do trabalho e dos meios de produção capitalista.

Em síntese, o que a pedagogia pautada nos princípios de competências e habilidades prega é uma mudança no sentido ideológico tanto da formação docente como da educação em geral, com o objetivo de diminuir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, tendo em vista que eles não são considerados úteis para o mercado de trabalho. A pedagogia da competência valoriza os conceitos de saber executar ou saber fazer em detrimento do conhecimento, já que esses princípios permitem uma formação flexível, polivalente e que atenda às exigências imediatas dos meios de produção, resultando assim num alinhamento direto das instituições educacionais à lógica do mercado (MAUÉS, 2003).

A segunda categoria elencada a partir dos documentos analisados é a relação da formação inicial docente com a tecnologia e a inovação. Na declaração de Incheon observa-se que há um apreço pela inovação e pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), como forma de fortalecer o acesso e a qualidade dos serviços educacionais (UNESCO, 2016). O documento propõe ainda o desenvolvimento de políticas e programas de formação inicial docente a distância com a utilização das tecnologias, e de todas as modalidades que delas resultam, a fim de melhorar, por um lado, o

acesso aos sistemas educacionais, e por outro, como o próprio documento cita “[...] diminuir a lacuna entre o que é ensinado em instituições de educação terciária, incluindo universidades, e o que economias e sociedades demandam [...]” (UNESCO, 2016, p.16).

Na resolução CNE/CP 02/2019 - BNC Formação (BRASIL, 2019), os conceitos de Inovação e de tecnologia são difundidos e apresentados como recursos para o desenvolvimento da formação inicial docente. Os cursos de formação docente para a educação básica devem ter como um de seus fundamentos educativos a utilização pedagógica das inovações e linguagens digitais, como meio para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências ligadas à BNCC e ao mundo contemporâneo (BRASIL, 2019). Outro ponto está descrito na meta 5 da BNC–Formação, a qual propõe como competência docente a necessidade de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p.13).

Igualmente, na resolução CNE/CES 06/2018 o uso das tecnologias de informação e comunicação é apresentado e defendido como um recurso para o currículo da graduação em Educação Física que visa “[...] ampliar a abrangência com os objetos de aprendizagem, interpretar a realidade estudada e criar conexões com o meio econômico e social;” (BRASIL, 2018, p. 9).

A partir dos trechos sobre a tecnologia e inovação retirados dos três documentos, pode-se analisar que em ambos os excertos, sua utilização está ligada aos meios econômicos, sociais e contemporâneos. A relação da educação e formação docente com os conceitos de tecnologia e inovação são exibidas nas políticas educacionais com maior ênfase desde a década de 1990. Isso ocorre pois os organismos internacionais a partir desse período determinam aos países, principalmente os subdesenvolvidos, que para o estabelecimento de créditos e empréstimos internacionais, os mesmos precisam adicionar as tecnologias de informação e comunicação como um dos componentes centrais das políticas educacionais, a fim de responder aos determinantes econômicos impostos pela globalização e consequente

revolução científica e tecnológica (FONSECA 1998). O uso dos conceitos de tecnologia e inovação, bem como a utilização das (TIC) na educação e na formação inicial docente, vão desde a superação das “tecnologias antigas” (quadro, giz e materiais impressos), às respostas para os diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões sociais, econômicas e políticas (BARRETO, 2002).

Os conceitos de inovação e tecnologia difundidos pelos organismos internacionais, em especial a UNESCO, e refletidos nas Diretrizes de formação inicial docente brasileira pautam-se em princípios de que a qualidade educacional é adquirida a partir das mudanças nos processos de aprendizagem e não nos conteúdos ou conhecimentos educacionais, sendo que esses processos precisam ser inovadores e com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Os professores necessitam utilizar e dominar essas tecnologias de ensino, a fim de aprimorar suas aulas, bem como carecem de preparar seus alunos para uma sociedade globalizada e tecnológica.

Observa-se nesse movimento posto, que há uma narrativa de que a qualidade educacional é sustentada nos processos e não nos conteúdos, na qual os professores mais qualificados não são aqueles que detêm um maior conhecimento e que busque transmitir esse conhecimento, mas sim aqueles considerados “show mens” em suas aulas, e que independente do conhecimento transmitido, procure por meio da tecnologia ter uma metodologia arrojada e inovadora. Considera-se isso um retrocesso para a educação, pois de nada adianta ter um processo inovador e tecnológico de aprendizagem, se o conteúdo for raso, superficial e não contribuir para emancipação e formação humana.

Sobre a formação inicial docente, observa-se que, amparado na narrativa da utilização das tecnologias de informação e comunicação, há nos últimos anos um aumento significativo na oferta dos cursos de licenciatura a distância, principalmente fomentados pelas instituições privadas e pelas políticas públicas educacionais. Entretanto, é importante reforçar a tese de que se não houver um bom preparo dos cursos, a valorização dos conteúdos, e a capacitação e valorização dos professores para trabalhar com a EAD, a formação inicial docente e conseqüentemente a educação em geral, mais uma

vez, será levada a uma precarização e deterioração, acarretando em um retrocesso educacional.

A terceira categoria apresentada é referente à flexibilização da formação docente. Na declaração de Incheon percebe-se que a flexibilização da educação e, conseqüentemente, da formação docente é tida como necessária e importante, levando em consideração que o documento aponta como fundamental o desenvolvimento de caminhos flexíveis de ensino e aprendizagem. Ademais, nota-se que o documento indica como essencial o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos tanto por meio da educação formal, quanto da educação informal (UNESCO, 2016). Além disso, a declaração aponta que é dever da educação o desenvolvimento, em seus alunos, das necessidades e competências flexíveis para as demandas da sociedade (UNESCO, 2016).

A Resolução CNE/CP 02/2019/BNC-formação também exhibe construtos ligados à flexibilização da educação e da formação inicial docente, tendo em vista que na meta 5 da BNC-Formação é apresentada, como uma das 10 competências gerais da formação docente, a importância de:

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019, p.13).

Na resolução CNE/CES 06/2018, a ideia de flexibilização da formação aparece no artigo 45, na qual, ao apresentar as Diretrizes gerais dos cursos de graduação em Educação Física, exige que a organização curricular dos cursos de formação devem “[...] abranger atividades integradoras de aprendizado, com carga horária flexível inserida nas atividades determinadas no PPC do curso” (BRASIL, 2018, P.9), dessa forma reitera conceitos de flexibilização na/da formação inicial docente.

Segundo Silva, Klein e Cavazoti (2015), as políticas educacionais, como um todo, apresentam-se atreladas aos princípios da acumulação flexível do capital. Esse movimento reflete na educação e conseqüentemente na formação inicial docente os conceitos preteridos pela sociedade capitalista que está em

constante mutação. Isso significa que, primeiramente, é atribuído ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar, a partir dos conceitos de eficiência, eficácia e meritocracia. Do mesmo modo, defende-se uma formação em que os estudantes carecem estar preparados para se adequarem às mudanças sociais, isto é, serem flexíveis e adaptáveis à sociedade capitalista. Essas características podem ser vistas, na realidade, por meio do aligeiramento, fragmentação e flexibilização dos cursos, pela formação da prática em detrimento da formação do conteúdo, e por meio dos princípios decorrentes do “aprender a aprender”<sup>20</sup>.

Tais perspectivas corroboram com os estudos de Catani, Oliveira e Dourado (2001) e Maués (2003), já que esses autores afirmam que em decorrência das mudanças que ocorreram na sociedade, principalmente com a introdução de novas tecnologias, e com a reestruturação produtiva do capitalismo global, ocasionado pelo esgotamento dos meios de produções rígidos e a substituição por produções mais flexíveis, passaram a exigir a formação de um novo indivíduo (trabalhador) mais flexível, eficiente e polivalente, refletindo assim no ideário de flexibilização contidos nas políticas e Diretrizes de formação inicial docente.

Os indícios destacados nesta categoria demonstram que os documentos internacionais de educação e as políticas públicas de formação docente, ao propagar uma formação docente flexível, partem do pressuposto que ao formar o professor diante desta concepção, o professor também formará um aluno flexível, polivalente, capaz de servir e se adaptar a um mercado de trabalho e uma sociedade flexível. Por outro lado, desprezam os princípios da educação para a emancipação, formação humana, e para o desenvolvimento de indivíduos ativos e transformadores da sociedade.

A quarta categoria identificada nos documentos de formação inicial docente, analisados, faz menção aos princípios da Avaliação. Na declaração de Incheon, a avaliação é tida como passo fundamental para a qualidade da

---

<sup>20</sup> O conceito do “aprender a aprender” é oriundo dos quatro pilares para educação do século XXI, apresentados por Delors (1998) em parceria com a UNESCO, e se resume em aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. Em linhas gerais, os princípios do aprender a aprender fazem com que a escola passe do papel de ensinar os conhecimentos, para o papel de ensinar o indivíduo a buscar o seu próprio conhecimento.

educação e das políticas educacionais dos países. Para Shiroma e Zanardini, (2020), o monitoramento e acompanhamento dos resultados educacionais por meio das avaliações é uma constante na declaração de Incheon. As concepções de avaliação podem ser observadas, com ênfase, no trecho em que o documento cita a importância do desenvolvimento de “[...] sistemas de monitoramento e avaliação nacionais abrangentes para produzir evidências sólidas que orientem a formação de políticas e a gestão dos sistemas de educação, e também assegurem a prestação de contas”. (UNESCO, 2016, p.6).

Do mesmo modo, na Resolução CNE/CP 02/2019 a avaliação é vista como parte integrante do processo de formação docente, já que no seu Art. 8 delimita que os cursos de formação inicial docente devem ter como um de seus fundamentos pedagógicos a avaliação, sendo que ela deve proporcionar o “[...] diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias” (BRASIL, 2019, p.05).

A resolução apresenta como função do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborar um novo instrumento de avaliação dos cursos de formação docente e de desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, com base nos constructos contidos na resolução (BRASIL, 2019). Ou seja, uma avaliação da formação docente com base nos pressupostos das habilidades, competências, flexibilidade e sustentabilidade.

Em relação a caracterização da avaliação na Diretriz de formação inicial docente em Educação Física, a resolução CNE/CES 06/2018 aponta que o processo avaliativo deve integrar, dentre várias questões, a avaliação do egresso, por meio de um sistema institucional elaborado pelas próprias Instituições de Ensino Superior. Destaca que a implantação e o desenvolvimento das diretrizes homologadas por essa resolução devem ser monitorados, acompanhados e avaliados, buscando o aprimoramento (BRASIL, 2018).

Observa-se que os conceitos de avaliação da Agenda para a Educação da Unesco 2030 e das DCNS CNE/CES 6/2018 e CNE/CP 2/2019 estão associados aos princípios das Políticas de Responsabilização ou

*accountability*. As políticas de responsabilização tornam-se até aqui um dos fatores primordiais nas políticas educacionais brasileiras, sendo que, em linhas gerais, podem ser definidas como as ações que responsabilizam os dirigentes escolares, bem como as instituições de ensino pelos resultados dos alunos (BROOKE 2006).

As políticas de responsabilização ocorrem a partir das avaliações nas diversas modalidades e níveis educacionais. Mais do que avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, esse tipo de avaliação tem como objetivos primordiais patrulhar os conteúdos que os docentes estão aplicando para seus alunos, privilegiar conteúdos a serem ensinados, considerando que os professores tendem a enfatizar os conteúdos cobrados nas avaliações, ranquear os sistemas de ensino e as instituições educacionais, bem como comparar os sistemas públicos e privados (OLIVEIRA 2014).

utilizam-se das avaliações como estratégia para criticar os sistemas educacionais (principalmente os públicos), seus currículos e organização, além de serem usadas como justificativa para mudanças de políticas educacionais, inclusive em relação aos docentes e a formação deles. Ademais, considera-se que as avaliações, ao utilizar os princípios das políticas de responsabilização ou *accountability*, buscam o desenvolvimento dos conceitos de meritocracia, eficiência e eficácia, a fim de manter e fortalecer os princípios do neoliberalismo nos sistemas de educação.

A quinta categoria encontrada nos documentos refere-se à relação da formação inicial docente e o mercado de trabalho. Na declaração de Incheon observa-se essa associação na Meta 4.4, na qual a declaração menciona que até 2030 deve-se “[...] aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo” (UNESCO, 2016, p. 17).

Além da meta 4.4, cuja citação é exclusivamente sobre a associação da educação com o trabalho, observa-se, nos meandros entrelaçados aos discursos contidos na Declaração, trechos que expõem concepções sobre essa relação, demonstrando qual o tipo de indivíduo (trabalhador) a educação precisa ser capaz de formar, o que acarretará numa formação docente voltada para essas percepções. Em linhas gerais, a Declaração perpassa a ideia de se

formar um indivíduo que se adapte e sejam resilientes às transformações que ocorrem no mercado de trabalho, mudanças que resultam da falta de emprego, da flexibilidade dos meios de produção, do envelhecimento da força de trabalho, da migração e dos avanços tecnológicos.

Deste modo, para um mercado de trabalho em constante mudança, que os indivíduos precisam coadunar e se adaptar a essas transformações, a declaração de Incheon prega a necessidade do ensino e do desenvolvimento de “[...] habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível, como a resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos (UNESCO, 2016, p. 17).

Na resolução CNE/CP 2/2019, observa-se que os constructos que norteiam a associação entre a formação docente e o mercado de trabalho retratam os mesmos princípios identificados na declaração de Incheon. Isso porque, a BNC-Formação aponta como um dos objetivos da prática profissional docente o papel de criar ambientes de aprendizagem, incentivando os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, e aprender durante toda a vida, a fim de coadunar e se adaptar às constantes transformações da sociedade (BRASIL, 2019), concepções que também são defendidas no documento elaborado pela UNESCO. Por fim, na resolução CNE/CES 6/2018 a relação formação e o mercado de trabalho é defendida como atividade a ser incluída nos currículos e nos cursos de Licenciatura em Educação Física (Art.16) por ser uma temática central da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018).

Os conceitos de educação voltados ao mercado de trabalho, defendidos pela declaração de Incheon e refletidos nas políticas e Diretrizes atuais de formação de professores para educação básica e de formação inicial docente em Educação Física, submetem a educação às mudanças nos meios de produção e nas relações de trabalho capitalista, e disseminam no senso comum que os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente ao mercado de trabalho que muda rapidamente.

As políticas e Diretrizes de formação inicial docente ao pregar um ensino-aprendizado baseado em princípios como: resolução de problemas, aprender durante a vida (inclusive no local de trabalho), formação flexível, educação informal, desenvolvimento de habilidades cognitivas e não

cognitivas/transferíveis, empreendedorismo, entre outros, buscam formar um indivíduo (trabalhador) que acima de tudo consiga se adaptar e responder às demandas de uma sociedade que, devido a agenda neoliberal, globalização e a flexibilização das relações de trabalho na era digital, tem aumentado a quantidade de trabalhos temporários e de curto prazo, além de trabalhadores autônomos, *freelancers* e de plataformas on-line (SHIROMA; ZANARDINI, 2020).

Segundo Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018) as políticas relacionadas à formação inicial docente a partir da década de 1990 têm como objetivo ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do mercado de trabalho, alicerçado em novos padrões de produção e na reestruturação das formas de acumulação do capital. Desse modo, adequar a escola e a universidade à hegemonia da acumulação do capital e das mudanças nos padrões de produção, em especial a flexibilização das relações de trabalho, requer o desenvolvimento de ações como a flexibilização curricular, a educação a distância, a interlocução entre a educação básica e superior, inclusão e equidade social, e a diversificação das fontes de financiamento para a educação. Esses princípios e discursos aparecem comumente nos documentos e diretrizes analisados nesta dissertação.

A sexta e última categoria identificada nos documentos é a relação da formação e a sustentabilidade. Na declaração de Incheon observa-se esse conceito muito difundido durante todo o texto e especialmente na meta 4.7, que propõe como objetivo:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016, p. 21).

Em outros excertos, a declaração apresenta como papel essencial da educação o auxílio na construção de sociedades pacíficas e sustentáveis, a fim de solucionar os problemas resultantes da globalização e dos desafios sociais, políticos, econômicos e ambientais, mal resolvidos. Além disso, exhibe como uma das características definidoras da agenda para a educação 2030 a

valorização da educação para o desenvolvimento humano e para a sustentabilidade econômica, social e ambiental (UNESCO, 2016).

A resolução CNE/CP 02/2019 e a BNC-Formação também apresentam em seus textos associações entre a formação inicial docente e as noções de sustentabilidade. Tais construtos podem ser observados nas competências gerais docentes 09 (nove) e 10 (dez) do texto base da BNC-Formação. Na competência geral docente número nove é mencionada a necessidade de a formação inicial docente conceber um professor que seja capaz de “[...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais [...]” (BRASIL, 2019, p.13). Do mesmo modo, na competência docente número dez é estabelecido que o professor deve agir e incentivar a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, e que suas tomadas de decisões devem ser amparadas em “[...] princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores” (BRASIL, 2019, p.13).

Destacam-se também os trechos relacionados à formação docente e sustentabilidade na Resolução CNE/CES 06/2018, já que de acordo com os Artigos 6 (seis) e 16 (dezesesseis) fica definido que assuntos e conhecimentos associados ao meio ambiente, sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania e educação ambiental, deverão ser incluídos como atividades pertinentes aos currículos e aos cursos de formação inicial docente em Educação Física no Brasil. (BRASIL, 2018).

Observa-se que várias são as perspectivas que regem os conceitos e discursos de educação para a sustentabilidade defendida pela declaração de Incheon e que são reproduzidas nas atuais Diretrizes de formação inicial docente e de formação em Educação Física. Para Shiroma e Zanardini, (2020), os princípios da educação sustentável, difundidos por tais documentos, têm sido orientados mundialmente como forma de conter o desequilíbrio da produção capitalista e de diminuir um possível aumento da pobreza nas gerações atuais e futuras, sendo que ambos os desafios poderiam comprometer a produção da mais valia, que é essencial para o movimento do

capitalismo. Então, ao propor ações que visem a diminuição da pobreza, principalmente nos países periféricos e subdesenvolvidos, os organismos internacionais têm a preocupação de aliviar a pobreza primordialmente por motivos econômicos e não humanitários.

Ademais, os princípios e discursos de sustentabilidade apresentados pautam-se na defesa de uma educação que promova o desenvolvimento do capital de forma sustentável, isso porque é constatado pelos organismos internacionais a necessidade de se manter minimamente as reproduções das condições sociais de trabalho, já que tais relações foram postas em risco pelo avanço destrutivo do capitalismo neoliberal. Isso significa que até para serem explorados os “[...] indivíduos dependem de condições mínimas de saúde e educação, de modo que partiu do baluarte do capital para assegurar a reprodução das relações sociais de produção, uma revisão das políticas de desenvolvimento [...]” (SHIROMA, ZANARDINI, 2020).

Ao observar, tanto na agenda para a educação 2030 (declaração de Incheon), como nas Diretrizes de formação inicial docente, slogans como “Educação sustentável”, “educação para os direitos humanos”, “promoção de uma cultura de paz e não violência”, “cidadania global”, “valorização da diversidade cultural”, “resiliência” e “educação socioemocional”, percebe-se que a educação é defendida como meio para formar um indivíduo tolerante, conivente e resiliente aos desafios e aos impactos que cercam e resultam do capitalismo neoliberal, como a desigualdade social, a degradação dos bens naturais, o conflito de classes, as doenças psicossociais e psicoemocionais e a emigração.

Do mesmo modo, observa-se que ao apresentar trechos enfatizando a importância da educação para o pleno emprego e a erradicação da pobreza, e como papel chave na obtenção de trabalhos decentes, aumento de renda e geração de ganhos de produtividade, a educação é vista não como objeto principal dos documentos, mas sim como um vetor para o crescimento econômico. Ou seja, a educação não é defendida como objeto fim para o desenvolvimento e emancipação humana, mas sim um meio para o desenvolvimento econômico dentro de uma sociedade capitalista, mostrando que ainda vivemos uma educação tecnicista maquiada por um discurso progressista e crítico.

Diante da análise dos documentos internacionais e das legislações que balizam a formação de professores para a educação básica e conseqüentemente a formação inicial docente em Educação Física, percebe-se que eles estão atrelados aos princípios e discursos oriundos do neoliberalismo, das mutações nos meios de produção capitalista e do crescimento econômico do capital. Os processos educacionais, como um todo, passam a ser defendidos e utilizados como vetor para o crescimento econômico, possuindo papel central na organização e desenvolvimento do capitalismo, bem como são apresentados como responsáveis por produzir um equilíbrio social, tendo a função, quase que exclusiva, de reparar as mazelas ocasionadas pelo avanço destrutivo do capitalismo. Percebe-se que tais políticas, desprezam a função principal dos processos educacionais, que é a de contribuir para a emancipação e formação humana, gerando indivíduos autônomos que contribuam para a melhoria e transformação da sociedade.

Partindo dessa análise, considera-se que entender o cenário e os caminhos que as políticas educacionais apresentam no decorrer dos tempos torna-se um dos primeiros passos na busca de sua melhoria, bem como na melhoria e valorização da formação inicial docente, da educação e da formação humana como um todo. Sendo assim, analisar como a formação inicial docente do Brasil reflete os discursos e princípios apresentados pelas políticas educacionais, e como os agentes que estão à frente dos cursos de licenciatura compreendem essa relação, torna-se demasiadamente importante para os debates acerca da qualidade educacional e da formação de professores. É por isso que na próxima seção dessa dissertação busca-se analisar como as políticas públicas estão sendo refletidas e interpretadas na organização e no cotidiano prático formativo dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

### **3.3 Da abstração a concretização dos ideários das políticas de formação inicial docente: A compreensão dos formadores.**

Conforme delimitado na metodologia, a terceira seção desta dissertação busca analisar como as políticas educacionais estão sendo refletidas na prática cotidiana e formativa dos cursos de formação inicial docente em Educação Física, e como os agentes que estão à frente desses cursos entendem essa associação. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os

coordenadores dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná<sup>21</sup>. Sendo assim, apresenta-se no Quadro 5 o perfil dos coordenadores que participaram das entrevistas.

Quadro 5: Perfil dos coordenadores participantes da entrevista

<p><b>COORDENADOR 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduado em Educação Física plena.</li> <li>- Mestre em Educação.</li> <li>- Doutor em Educação Física.</li> <li>- Atua nas linhas de pesquisa sobre formação, saberes e desenvolvimento profissional, prática pedagógica, ação e intervenção profissional em Educação Física.</li> <li>- Teve pouco contato com as políticas públicas, o maior contato é atualmente a partir das discussões das novas diretrizes e dos novos currículos de formação em Educação Física.</li> </ul>	<p><b>COORDENADOR 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduado em Educação Física plena.</li> <li>- Mestre e Doutor em Educação Física</li> <li>- Atua nas linhas de pesquisa sobre psicologia do esporte, controle e aprendizagem motora e treinamento desportivo.</li> <li>- Pouco contato com as políticas durante a formação, quanto à gestão teve contato quando era coordenador de uma instituição de ensino superior privada, atualmente tem contato com as políticas por meio das discussões sobre a implantação das atuais diretrizes e dos currículos de Formação em Educação Física.</li> </ul>	<p><b>COORDENADOR 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduado em Educação Física plena.</li> <li>- Doutor em Educação.</li> <li>- Atua nas linhas de pesquisa sobre ensino e aprendizagem, motricidade humana, fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.</li> <li>- Teve contato com as políticas no período de graduação e pós graduação, atualmente tem contato pois atua em áreas associadas às políticas, além do mais tem aproximações a partir das discussões sobre a organização dos atuais currículos de formação em Educação Física.</li> </ul>	<p><b>COORDENADOR 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduado em Educação Física plena.</li> <li>- Mestre e Doutor em Educação Física na área de aprendizagem e desenvolvimento motor.</li> <li>- Pós-doutor na área da Atividade Física e Saúde.</li> <li>- Atua nas linhas de pesquisa sobre atividade física e saúde de escolares, epidemiologia da atividade física, saúde e formação de professores.</li> <li>- Teve pouco contato com as políticas públicas durante a formação, atualmente tem contato por meio das discussões sobre as atuais diretrizes de formação em Educação Física.</li> </ul>
<p><b>COORDENADOR 5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduada em Educação Física plena.</li> <li>- Mestre em Educação Física na área da Biomecânica.</li> <li>- Doutora em Educação na área de História da Educação.</li> <li>- Atua nas linhas de pesquisa sobre corpo, cultura e identidade, educação, cultura e diversidade, educação do corpo, arte e história da educação.</li> <li>- Teve contato maior com as políticas no período do doutorado, atualmente orienta trabalhos nas áreas que envolvem a relação das políticas com as manifestações culturais.</li> </ul>	<p><b>COORDENADOR 6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduada em Educação Física plena.</li> <li>- Mestre em Engenharia de produção na área de Ergonomia e saúde do trabalhador.</li> <li>- Doutora em Educação Física na área de Atividade Física e Saúde.</li> <li>- Pós-doutora na área de Ciências da Saúde.</li> <li>- Atua nas linhas de pesquisa sobre qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho, avaliação e reabilitação funcional, movimento humano e saúde.</li> <li>- Pouco contato com as políticas no período de formação, teve contato com a gestão de pessoas durante o mestrado na área da engenharia. Atualmente tem contato por meio das discussões sobre as atuais diretrizes e currículos de formação em Educação Física.</li> </ul>	<p><b>COORDENADOR 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formado em Educação Física plena.</li> <li>- Mestre em Educação Física.</li> <li>- Doutor em Ciências Sociais</li> <li>- Pós-doutor em Ciências da Saúde.</li> <li>- Atua nas linhas de pesquisa sobre esporte, lazer e sociedade, estudos bibliométricos e cientométricos na produção do conhecimento, atividade física, qualidade de vida, saúde e bem-estar.</li> <li>- Teve contato com as políticas durante a formação, atualmente, atua diretamente com disciplinas de graduação e pós-graduação relacionadas às políticas públicas educacionais.</li> </ul>	

Fonte: o autor, com base no currículo lattes disponibilizado na plataforma e nas entrevistas.

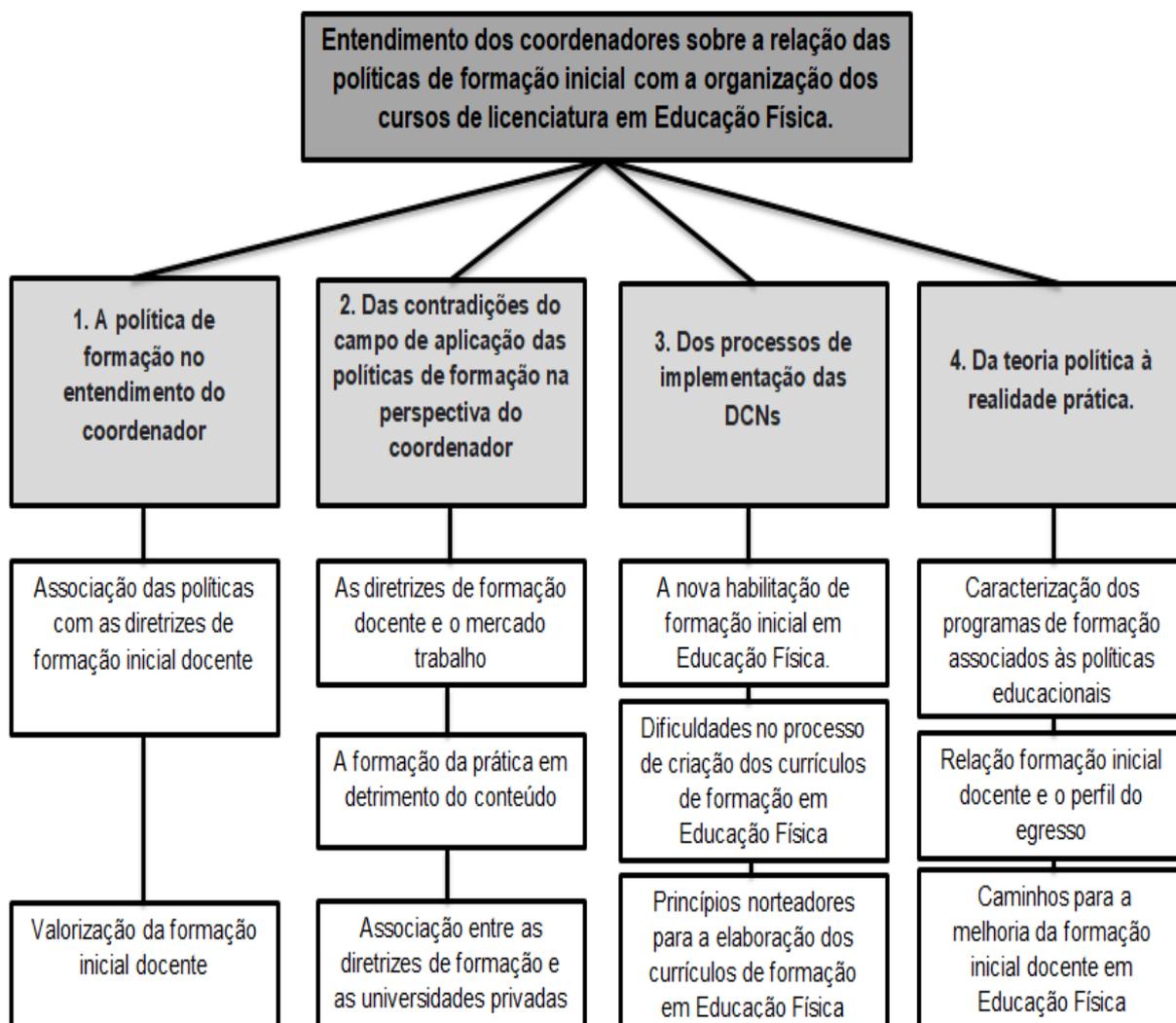
<sup>21</sup> Das oito universidades analisadas, apenas uma não respondeu ao contato feito pelo pesquisador, portanto não participou da pesquisa.

Observa-se que há uma grande diversificação nos perfis dos coordenadores atuais dos cursos de Educação Física das universidades estaduais do Paraná. Essa divergência ocorre principalmente pelas diferenças em suas formações, considerando que foram identificados coordenadores com formação nas áreas de Educação, Educação Física, Ciências Sociais e Engenharia. Do mesmo modo, nota-se que os coordenadores encontram-se atuando em diferentes subáreas de ensino, tendo em vista que foram identificadas linhas de pesquisas sobre políticas públicas, cultura e diversidade, intervenção profissional, psicologia do esporte, atividade física e saúde, desenvolvimento e aprendizagem motora, entre outras. Dos sete entrevistados, apenas três são de áreas vinculadas às políticas educacionais, que são os coordenadores 3, 5 e 7. Os coordenadores 2, 4 e 6 são vinculados à área da atividade física e saúde, enquanto o coordenador 1 é associado à área de intervenção profissional e saberes profissionais.

Considera-se que as respostas dadas pelos entrevistados foram influenciadas por sua relação ou não com o tema investigado, ou seja, as políticas de formação inicial docente, levando em consideração que quatro dos sete coordenadores tiveram pouco ou nenhum contato com as políticas antes das discussões sobre as atuais Diretrizes de formação inicial e os novos currículos de Educação Física. As entrevistas apontaram divergências em respostas e entendimentos sobre o tema, tais discussões serão apresentadas nesta seção e sempre que possível serão associadas com o perfil dos coordenadores.

A análise e apresentação do conteúdo das entrevistas foram amparadas na análise por categoria de Richardson (2017), na qual foram separadas em categorias principais e secundárias (Figura 6), sendo que essas categorias foram estruturadas a partir da interpretação e análise das falas e respostas dos coordenadores entrevistados sobre as políticas de formação inicial docente.

**Figura 6** - Temáticas decorrentes das entrevistas com os coordenadores.



Fonte: O autor.

Conforme apresentado, as categorias principais que emergiram das entrevistas foram: a) A política de formação no entendimento do coordenador; b) Das contradições do campo de aplicação das políticas de formação na perspectiva do coordenador, c) Dos processos de implementação das DCNs; e d) Da teoria política a realidade prática.

### **3.3.1 A política de formação no entendimento do coordenador: A hegemonia da normatização.**

A primeira temática principal elencada manifesta-se com o objetivo de compreender o entendimento dos coordenadores sobre as políticas de

formação inicial docente. Partindo dessa temática, surgem falas que nos direcionam para categorias secundárias sobre a relação das políticas com a valorização da formação docente e a associação das políticas com as atuais Diretrizes e Resoluções de formação inicial docente.

Sobre tal assunto, a primeira categoria secundária emerge das respostas que correlacionaram o entendimento das políticas com a valorização da formação inicial docente em Educação Física, nesse sentido reiteramos as falas dos coordenadores 4 e 5.

Das políticas públicas, eu posso te falar de 5 anos para cá, que é o tempo que eu estou aqui. Nós sofremos muito com as políticas públicas estaduais. Você deve conhecer a nossa realidade, nós não tivemos nenhum dissídio, uma reposição salarial desde 2015, nenhuma. Então nosso salário é congelado desde lá. Já sobre as políticas públicas de investimento dentro da universidade e do nosso curso, eles são muito restritos (COORDENADOR 4)

Acho que o que temos visto é um movimento de políticas que têm determinado teor e perspectiva muito no sentido da deslegitimação do trabalho docente, precarização da formação [...]”. “Bom, sim as políticas são importantes, agora, qual é o teor das políticas que nós temos tido atualmente, essa é a questão a se pensar” (COORDENADOR 5).

Observa-se que a realidade prática não difere das discussões teóricas referentes às políticas de formação inicial docente, isto é, nota-se pelas falas dos coordenadores que, realmente, há um movimento de precarização e desvalorização da formação de professores, principalmente a formação oriunda das universidades públicas. Essa desvalorização é resultado das políticas públicas que tem como objetivo a privatização das universidades, bem como submeter os processos educacionais às teorias do mercado capitalista e da sociedade neoliberal.

Corroborando com essa análise, Maués e Souza (2016) reiteram que o professor da educação superior, principalmente aqueles ligados às licenciaturas, vem assistindo uma perda gradual do reconhecimento profissional, sendo que a docência superior vem deixando de ser uma profissão atrativa devido aos baixos salários, às condições inadequadas de trabalho, e à falta de um plano de carreira que realmente valorize o professor universitário. Ultrapassando essa discussão, nota-se que o papel do professor, de qualquer

nível de ensino, vem perdendo seu status e respeito social, ao mesmo tempo em que há uma precarização de seu trabalho, e esses fatores acabam por diminuir o interesse por uma formação docente específica. Desse modo, podemos considerar que tais movimentos são ocasionados pelo interesse destrutivo do capital em estimular a transformação da universidade pública, laica, gratuita e plural, a partir do conhecimento nela gerado em força produtiva e a educação em mercadoria.

Ainda, referente ao entendimento das políticas para os cursos de licenciatura em Educação Física, percebe-se que há uma hegemonia da normatização, isto é, há um destaque sobre as diretrizes e resoluções dos cursos. Essa constatação pode ser observada a partir dos discursos dos coordenadores, pois ao serem perguntados sobre o conhecimento relativo às políticas de formação inicial docente expõem-se as seguintes falas:

[...] como docente, a gente tem sim um contato com a *legislação*. E se tiver condição, a gente está prevendo para daqui há um mês, pelas demandas que se apresenta, a gente quer discutir um novo currículo a partir das novas *diretrizes* [...]”(COORDENADOR 1, grifo nosso).

[...] penso também que nós coordenadores e até mesmo os professores, nós acabamos tendo também pouco impacto nesse papel político e decisório, de reformulação de *resoluções* ou criação, ou até mesmo decidir se vamos ter aplicação de licenciaturas plenas ou bacharel [...] (COORDENADOR 2, grifo nosso).

A partir do momento que você entra na coordenação você tem que estar atento a elas e estudar sobre elas, principalmente agora com esse novo currículo que se apresenta. Então essa nova *resolução* de Educação Física (CNE/CES Nº 6 DE 2018) veio aí para mudar totalmente o curso de Educação Física [...]” (COORDENADOR 3, grifo nosso).

A experiência que eu estou tendo agora desde que iniciei a coordenação é das discussões que são trazidas para a universidade quando temos que fazer análises de *resoluções*, dar respostas às mudanças de regimentos internos da universidade” (COORDENADOR 4, grifo nosso).

Elas, as resoluções, são fundamentais no sentido de dar *orientações*, de estabelecer competências, habilidades, ela dá *referências* do que a gente precisa ter para uma formação de qualidade. Mas ao mesmo tempo ela restringe a possibilidade de você trabalhar com a organização desse currículo, porque algumas pessoas não compreendem a importância dessa

política, desconhecem a política (COORDENADOR 7, grifo nosso).

Em síntese, nota-se que a maioria dos entrevistados associa e entende as políticas como as normativas que regulam e regem a formação inicial, vê-se aí o nome dado a essa subseção. Nota-se, assim, que as Diretrizes e Resoluções de formação de professores torna-se ponto central no entendimento dos coordenadores sobre essa temática. De fato, reitera-se que as legislações são determinantes para a formação inicial de professores, bem como para a formação em Educação Física, pois são elas que ditam e regulam os cursos, e por isso tornam-se extremamente importantes para (des)orientar a busca por uma qualidade da formação (DOURADO, 2015).

Os relatos apresentados indicam que as Diretrizes como trato legal são conhecidas pelos agentes formativos, ou seja, pelos coordenadores de curso, como a sustentação legal do processo formativo. Entretanto, suas análises ainda neste momento apresentaram-se na superficialidade, tanto referente à resolução de formação inicial em Educação Física (CNE/CES, 2018) quanto à de formação de professores para a educação básica (CNE/CES, 2019), uma vez que os apontamentos didático-pedagógicos no campo formativo sucumbem-se em suas falas aos aspectos estruturais relativos ao processo de implementação nos currículos de Educação Física.

Nota-se que por mais que emergem das entrevistas características que associam as políticas, por meio das legislações, com as mudanças na sociedade contemporânea, como será discutido na próxima subseção, entender e analisar as políticas públicas e todas as políticas sociais e educacionais que dela resultam, aqui representadas pelas Diretrizes e Resoluções de formação inicial docente, nos dizeres de (Mainardes, 2009 p. 10),

[...] demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as

arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas [...]

Nesse sentido, observa-se que os participantes entrevistados priorizam, para o momento de implementação das Diretrizes em seus cursos, os aspectos organizacionais e operacionais, sucumbindo às demandas emanadas das “*datas de implementação obrigatória*”, discussões essenciais relegadas a segundo plano, a exemplo da concepção teórica transcrita nas entrelinhas das referidas Diretrizes de formação. Outrossim, esse acontecimento manifestado por vezes pode relacionar-se ao fato de que em sua maioria os participantes apresentam em sua formação uma escassez ou ínfimo conhecimento acerca do campo das discussões da formação profissional e suas implicações relacionadas as amarras políticas, tendo em vista, que mais da metade dos coordenadores possuem formação, atuação e pesquisam em áreas totalmente distantes do campo curricular e da formação de professores.

Por fim, não se deve ser ingênuo em dizer que somente o entendimento teórico sobre as políticas fará grandes mudanças na qualidade da formação docente e da educação, pois a atuação dos professores na linha de frente dos cursos ainda é o principal fator para a qualidade da formação inicial. Porém, considera-se que entender os caminhos que as políticas tomam e apresentam torna-se importante na avaliação das normativas impostas, e fundamentais na luta e na busca por melhorias e mudanças nos processos educacionais. Além do mais, o conhecimento sobre as políticas educacionais e as questões que envolvem tais ações são essenciais na hora de planejar, construir e implementar um currículo, bem como no momento de lecionar na licenciatura.

### **3.3.2 Das contradições do campo de aplicação das políticas de formação na perspectiva do coordenador: Em foco as DCNs.**

Conforme apresentado na subseção 3.2.1, a normatização dos cursos de Educação Física torna-se tema central no entendimento dos coordenadores quando o assunto são as políticas de formação inicial docente. Nesse sentido, a segunda temática principal desta seção emerge das respostas dos entrevistados referentes às atuais Diretrizes de formação em Educação Física (CNE/CES nº 06/2018) e de formação de professores para a educação básica (CNE/CP nº 02/2019 - BNC/FORMAÇÃO). A partir das falas dos

coordenadores, buscou-se averiguar as contradições dos princípios contidos nessas resoluções e sua relação com a realidade dos cursos de licenciatura em Educação Física. Decorrentes dessa temática, surgem como temáticas secundárias a relação das Diretrizes de formação e o mercado de trabalho, as resoluções de formação e o enfoque dado à prática em detrimento do conteúdo, e a associação entre as diretrizes de formação e as universidades privadas.

Com relação às atuais Diretrizes, observa-se que há um maior entendimento dos coordenadores sobre a resolução CNE/CES nº06/2018, que é a específica para o curso de Educação Física, tendo em vista que as discussões para a implementação dos atuais currículos estão sendo amparadas, principalmente, nessa resolução. Por outro lado, houve poucas falas sobre a Diretriz de formação de professores para a educação básica (CNE/CP nº 02/2019-BNC/FORMAÇÃO), fato que indica possível desconhecimento dessa legislação ou resistência à sua implantação nos cursos. Sendo assim, devido ao pouco contato dos coordenadores com a Diretriz CNE/CP nº02/2019 - BNC/FORMAÇÃO, as discussões dessa temática foram amparadas, principalmente, nos discursos proferidos pelos entrevistados sobre a resolução CNE/CES nº06/2018, específica para a graduação em Educação Física.

Com base nas respostas dos coordenadores entrevistados, constatou-se divergências quanto ao entendimento dessa diretriz, fato que será discutido com mais afinco na próxima temática, no entanto, eles apresentaram, em seus discursos, críticas recorrentes sobre tal resolução. A primeira e mais contundente crítica refere-se à formação da **prática em detrimento do conteúdo**, essa constatação pode ser observada a partir das falas dos coordenadores 3,4 e 5.

[...] a resolução CNE/CES Nº 6 DE 2018 colocou o estágio com porcentagens da carga total do curso. Hoje, temos pela Diretriz da licenciatura 400h de estágio e tem que ser aplicada na etapa específica, 2 anos depois do início do curso né, se o curso for de 3200h, nós estamos tentando fazer o nosso curso ser de 3400h pra dar certo, 20% disso vai pra 660h em 2 anos de estágio. Então é uma carga absurda para o estudante, principalmente para o estudante trabalhador que geralmente faz o curso noturno. Então para o estudante trabalhador vai

ser bastante complexo isso, sem falar nisso, temos as Práticas como componente curricular (PCCs), isso aí já dá uma carga horária bastante volumosa. Temos também a extensão, que tem que ser colocada em função da Diretriz de formação de professores, ela é 10% da carga horária total do curso, são 340h. Tudo isso são horas fora da sala de aula, não de disciplinas (COORDENADOR 3).

Acho que ela, a Diretriz CNE/CES Nº 6 DE 2018, têm uma lógica que talvez não seja toda errada que é de olhar pros cursos de licenciatura e entender que eles têm que ser cursos que trabalhem com a prática e atuação profissional prática, que exijam que o acadêmico saia da faculdade com esse “saber fazer”, com esse acompanhamento de formação, mas eu acho que elas pecam e de certa forma retiram muito espaço de conteúdo. Falo por nós, que estamos tendo uma dificuldade enorme em construir um novo curso que contemple a quantidade de carga horária suficiente (COORDENADOR 4).

[...] acho que a Diretriz CNE/CES Nº 6 DE 2018 é uma normativa confusa, que estimula uma quantidade grande de atividades fora de sala de aula, quer dizer, não é entender que os espaços formativos fora de sala de aula não são importantes, pelo contrário, eles são realmente muito importantes. Agora eles demandam uma base, uma fundamentação teórica e acadêmica muito profunda (COORDENADOR 5).

Tais críticas são no sentido de evidenciar que essa Diretriz propõe uma extensa carga horária fora de sala de aula, e isso acaba complicando a construção dos novos currículos, pois, como é visto, os coordenadores estão tendo dificuldades para acrescentar essa carga horária em consonância com as disciplinas teóricas. Desse modo, nota-se que essa resolução propõe uma formação inicial docente demasiadamente prática, na qual os debates e conteúdos teóricos formativos acabam sendo desqualificados e reduzidos. Ora, ressalta-se que a prática é extremamente importante para os cursos de licenciatura em Educação Física, porém ela deve vir acompanhada de uma boa sistematização e fundamentação teórica, pois, se o contrário ocorrer, os cursos enfraquecem e o professor torna-se desintelectualizado.

Considerações semelhantes são apresentadas por Santos Júnior e Santos Bastos (2019), os quais afirmam que as atuais Diretrizes de formação inicial em Educação Física têm seus princípios fundados na pedagogia das competências, na qual ocorre o rebaixamento dos conteúdos no ensino do professor, por meio do aligeiramento da formação e da flexibilização do

currículo para atender a uma demanda quantitativa de profissionais, submetendo o desenvolvimento das competências ao modo de produção capitalista. Para os autores, uma proposta educacional baseada na pedagogia das competências até apresenta certa preocupação com as questões teóricas, porém substitui a centralidade dos conteúdos pela centralidade do método de aprendizagem, valorizando os processos de ensino fundamentados no modelo de educação profissional, desenvolvidos por meio de conhecimentos operacionalizantes, comportamentais e atitudinais.

Percebe-se que esse movimento das políticas educacionais de priorização da prática em detrimento dos conteúdos e debates teóricos já vem sendo analisado e discutido há algum tempo no campo das políticas, e não é exclusivo dos cursos de Graduação em Educação Física, pois envolve todos os cursos de formação inicial de professores. De acordo com Freitas (2002) e Shiroma (2003), o movimento político de defesa da formação prática sobre a formação teórica se faz presente nos documentos orientadores da educação e da formação docente desde a década de 1990, e é responsável por um processo de desintelectualização da formação docente. Considera-se ainda, que tais ações não se concretizam por meio dos avanços teóricos e práticos dos campos pedagógicos e educacionais, mas, sim, a partir de exigências dos organismos oficiais propulsores das reformas educacionais, que visam à adequação da educação e do professor às mudanças do trabalho e dos meios de produção capitalista.

Outra crítica recorrente sobre essa resolução, diz respeito à sua **associação e relevância para as universidades privadas**, como relatam os coordenadores 3 e 4

A CNE/CES nº 06/2018 toda a comunidade da Educação Física que estuda um pouco é contrária a ela né. Então é um retrocesso, do meu ponto de vista. Vejo que ela está favorecendo as *escolas privadas*, reduzindo o número de docentes e aumentando a oferta para os estudantes, ou seja, vão ter um gasto menor com funcionário e uma arrecadação maior (COORDENADOR 3, grifo nosso)

Ambas as resoluções (CNE/CES Nº 6 DE 2018 e CNE/CP Nº2 de 2019) me parecem em nenhum momento ter pensado na universidade pública, parece que é pra atender ou o curso de

*universidade privada*, ou até de cursos EAD. Essa é a impressão que eu tenho. (COORDENADOR 4, grifo nosso).

Em síntese, segundo as falas dos coordenadores, observa-se que a resolução surge, também, com o objetivo de atender as demandas das instituições de ensino superior privado, com cursos mais enxutos, uma formação aligeirada com poucas disciplinas teóricas, voltada especialmente para a prática. Dessa forma, os cursos formarão uma maior quantidade de estudantes, mais rapidamente e com pouco investimento, principalmente em professores, a fim de obter uma maior arrecadação financeira.

Nos dizeres de Ventura e Anes (2020), essa constatação pode ser observada a partir da mudança na definição da carga horária mínima dos cursos, a resolução passa a delimitar uma “carga horária de referência”, podendo o curso ter uma carga horária maior ou menor que a referência. A resolução, nesse sentido, acaba transferindo para as IES a responsabilidade de definir a carga horária dos cursos, sendo que esse movimento pode gerar um impacto negativo na formação inicial docente em Educação Física, principalmente se os currículos de licenciatura não forem ao encontro da qualidade da formação, fato esse que poderá ocorrer, sobretudo, nas instituições privadas. Uma vez que, nas palavras de Ventura e Anes (2020 p.24), “A projeção é que as “uniesquinas” seguirão com currículos mágicos, na lógica determinante advinda das políticas neoliberais, impostas por organismos internacionais, que nós consideramos apenas externos”.

Por fim, a última crítica contundente sobre a resolução, advinda dos entrevistados, diz respeito à sua relação com o **mercado de trabalho**, nesse sentido, podemos citar as falas dos coordenadores 5 e 7.

[...] Não dá pra jogar o aluno, pensando que ele vai aprender lá fora. O mercado não vai ensinar. O mercado tem a lógica do mercado e nós trabalhamos com a lógica da formação. Então eu acho que ela, a resolução CNE/CES N° 6 DE 2018, precariza o debate acadêmico, desqualifica esse debate e privilegia os espaços fora de sala de aula [...]. Então jogar um aluno para aprender no *mercado de trabalho*, ele vai aprender a reproduzir o que tá no mercado de trabalho; e acho que cabe justamente ao espaço formativo da universidade problematizar, criticar, discutir, buscar outras alternativas, criar, e isso não se faz simplesmente jogando um estudante no espaço de trabalho (COORDENADOR 5, grifo nosso)

Eu acho que há uma pressão forte do *mercado de trabalho*, de órgãos de classe, fundamentalmente, que localiza então no bacharel sua maior arrecadação. Eles têm pressionado ao longo do tempo para fazer com que o profissional da licenciatura se vincule ao conselho. Se você tem uma formação mais ampla, eles perdem espaço, atuação. Me parece que o conselho tem feito essa pressão constantemente. Inclusive eles têm organizado os debates que discutem a Diretriz CNE/CES Nº 6 DE 2018. (COORDENADOR 7, grifo nosso).

Constata-se que há, nessa Diretriz, um movimento de aumento dos espaços formativos diretamente ligados ao campo profissional, isto é, buscam moldar os cursos de licenciatura a partir das mudanças no mercado de trabalho, e a formação acaba sendo subordinada por essas transformações. Esse movimento ocorre, principalmente, pelo incentivo à formação prática em detrimento do conteúdo, como já foi discutido anteriormente. O estudante é estimulado a aprender diretamente no campo de trabalho, sem uma fundamentação teórica, o que vai resultar numa reprodução do que já está posto na sociedade, sem reflexão, crítica, problematização ou discussão qualificada sobre tais ações, que englobam tanto a sociedade como a conduta do professor.

Segundo Santos Júnior e Santos Bastos (2019), esse movimento, característico da atual Diretriz de graduação em Educação Física, principalmente da etapa específica da formação (bacharelado/licenciatura), pode ser definido como uma simetria invertida. O processo de formação dá-se a partir de valores hegemonicamente técnico-profissionais, por conta da sua associação com o desenvolvimento econômico capitalista. Nesse modelo de formação profissional as instituições de ensino são obrigadas a relacionar, de forma pragmática, os conhecimentos curriculares à dinâmica comum de sala de aula. Sendo assim, o conhecimento mais valorizado na formação inicial docente é aquele resultante do cotidiano e pessoal, já os conhecimentos e conteúdos mais desenvolvidos e ricos produzidos pela humanidade ao longo da história são deixados de lado, e mesmo quando há a necessidade de se trabalhar com conhecimentos vindos do campo científico, eles são substituídos pelo conhecimento das competências e habilidades exigidas pela prática cotidiana.

Outra relação dessa resolução com o mercado de trabalho ocorre no sentido de que sua efetivação fora pressionada pelo Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF/CREF), sendo que esses estiveram à frente dos debates para sua implementação desde o início. Em compensação, os professores e pesquisadores da área, sobretudo os da licenciatura, não tiveram muita participação nessas discussões, ou seja, [...] “trata-se de uma resolução construída por conselheiros com nenhuma aproximação com a Educação Física”. (FURTADO, 2020, p 127).

Observa-se, a partir dos relatos dos coordenadores entrevistados, o destaque para o fato de que como está posta essa Diretriz, há um incentivo para que os estudantes optem pela formação do bacharelado, o que acarretará no fortalecimento dessa habilitação e conseqüentemente no aumento de suas arrecadações, em contrapartida, isso acabará enfraquecendo os cursos de licenciatura. Para Ventura e Anes (2020), a definição da entrada única nos cursos de Educação Física, e a posterior divisão em licenciatura e bacharelado, como demanda a atual resolução, é preocupante para quem defende os cursos de licenciatura, isso porque, no momento, o bacharelado é visto como uma opção preferencial, fetichizada, considerando que a escola está desenhada pelo cenário da barbárie e, na contramão, em especial as academias de ginástica, transparecem ser espaços isentos dos problemas da sociedade. Esse fato, aliado a falta de políticas públicas educacionais e de valorização dos professores, induzirá a escolha dos estudantes pelo bacharelado, o que tornará impraticável a licenciatura.

Desse modo, cabe às IES e aos agentes que estão à frente da formação inicial a responsabilidade de tomar as melhores decisões para que a licenciatura não se deteriore e nem fique marginalizada perante o bacharelado. Sendo assim, as discussões e debates para a construção e implementação dos novos currículos, a partir das atuais diretrizes, tornam-se demasiadamente importantes para o bom andamento dos cursos, bem como para a qualidade da formação inicial docente em Educação Física, pois mesmo que as diretrizes apresentem falhas e ambigüidades em relação à licenciatura, com um bom trabalho por parte dos professores na hora da construção e implementação dos currículos, é possível superar esses desafios.

### **3.3.3 Dos processos de implementação das DCNs: os contrassensos das realidades investigadas.**

Nesta terceira temática principal, procura-se investigar o processo de construção dos atuais currículos de graduação em Educação Física, sendo que esses, como já citado anteriormente, são decorrentes das Resoluções CNE/CES n.06/2018 e CNE/CP n.09/2019. Busca-se assim, a partir das falas dos coordenadores, apresentar os contrassensos das realidades investigadas no momento da implementação desses currículos. Decorrentes da temática principal surgem como temáticas secundárias o entendimento dos coordenadores sobre a nova habilitação de formação em Educação Física, as dificuldades enfrentadas no processo de criação dos atuais currículos e os princípios norteadores utilizados para a elaboração dos mesmos.

Ao averiguar o entendimento dos coordenadores referente à nova habilitação em Educação Física, nota-se que há críticas positivas e negativas quanto ao impacto que ela terá no processo de formação inicial docente. Tais discordâncias de opiniões e críticas ocorrem, principalmente, sobre o quesito da entrada única do estudante, o qual terá disciplinas comuns nos dois primeiros anos, sendo que após o segundo ano da graduação deverá escolher o bacharelado ou a licenciatura. Ressalta-se que essas divergências na avaliação podem ser ocasionadas pela formação de cada coordenador, por suas linhas de pesquisa e até mesmo por suas opiniões políticas e sociais. Reitera-se, ainda, que não é objetivo dessa temática apontar quem está certo ou errado, mas sim apresentar e analisar as opiniões e entendimentos dos coordenadores, a fim de chegarmos a um mesmo propósito que é de elevar e melhorar os debates acerca da qualidade das políticas de formação inicial docente em Educação Física.

De acordo com o entendimento dos coordenadores 1, 2, 6 e 7, essa nova habilitação de Educação Física, como prega a resolução, fará com que o aluno, que entra desinformado na graduação, sem saber o que é licenciatura e bacharelado, tenha um tempo maior para decidir qual das habilitações escolherá. Fato que pode ser observado a partir das falas dos entrevistados.

Então, no geral, eu penso que não foi algo investigado cientificamente né, uma impressão que eu tenho é que os alunos ainda não tinham um perfeito conceito sobre cada formação e acabavam em dúvida na hora de se inscrever no vestibular. Penso eu que essa nova habilitação, na perspectiva do aluno possa ser positiva, pois agora há a possibilidade de ele fazer uma escolha um pouco mais adiante (COORDENADOR 1).

E aí, nesse sentido, a perspectiva da entrada única eu acho que é contemporânea, nova, de oferecer de fato uma oportunidade, porque depois o aluno vai ter mais maturidade para escolher o que ele realmente quer, uma vivência maior, embora eu acredite que os alunos vão fazer as duas habilitações (COORDENADOR 2).

Então eu acho que essa entrada comum de dois anos vai dar um tempo de respiro para esses acadêmicos entenderem o que é a área de educação física e as possibilidades de área de trabalho (COORDENADOR 6).

Eu acho que para o ingressante isso não é tão claro, mas facilita também o acesso inicial, porque é muito comum o aluno entrar sem saber o que é licenciatura e bacharelado, então ele entra no curso de licenciatura, fica um mês e descobre que vai ser professor, quando o estudante queria mesmo é trabalhar em academia, então a entrada única facilita nesse sentido. (COORDENADOR 7).

Por outro lado, recai sobre essa nova habilitação críticas referentes ao momento da divisão e da escolha do estudante pelo bacharelado ou pela licenciatura. Tais evidências, podem ser notadas a partir dos discursos dos entrevistados 4, 5, e 7:

A gente sabe que a apropriação maior é de escolha pelo bacharelado, e por conta disso é tão difícil construir esse curso, porque nós estamos tentando antecipar esses problemas, que nós sabemos que vão acontecer ali na frente quando chegar no momento que a escolha tem que ser feita. Nós estamos antecipando que teremos umas turmas infladas no bacharelado e turmas pequenas na licenciatura [...]. Nós entendemos que essa condição de dar a escolha para o aluno, não podendo definir limites na quantidade de estudantes que vão para uma habilitação ou para outra, tudo isso é uma dificuldade enorme na construção desse projeto (COORDENADOR 4).

A meu ver a Diretriz CNE/CES Nº 6 DE 2018 não resolve o problema da Educação Física, pelo contrário, intensificam algumas questões. Você ter que colocar os alunos na mesma sala de aula e depois separar, você tem uma questão de identidade de curso. Ah! mas como que você vai separar, se

todo mundo quer ir para um lado e ninguém quer ir para o outro, então você cria um processo de hierarquização de áreas (COORDENADOR 5).

Na minha opinião a Diretriz CNE/CES Nº 6 DE 2018 cria um problema, porque ela diz que é uma obrigação da instituição criar o critério de dizer quem é que vai pra licenciatura e para o bacharelado. Isso de forma estrutural é muito difícil e ruim, porque pode sobrecarregar de um lado e sobrar do outro. E quando a Diretriz transfere para a instituição, a instituição transfere para as coordenações, isso gera um complicador porque a gente fica sem saber realmente qual é o melhor critério (COORDENADOR 7).

No entendimento dos coordenadores, esse movimento de escolha acabará fortalecendo o processo de hierarquização das áreas. Além disso, consideram que pela “fetichização do bacharelado” (VENTURA; ANES, 2020), os estudantes acabarão escolhendo tal habilitação e deixarão a licenciatura em segundo plano, o que fará com que ela fique ainda mais marginalizada em relação ao bacharel.

Tal análise é sustentada a partir dos pressupostos apresentados nos estudos de Gatti (2014) que evidenciam um movimento de migração das licenciaturas para a modalidade EAD, principalmente no setor privado, que é responsável pela maioria das matrículas. No caso da Educação Física, cabe ressaltar que se os estudantes, em sua maioria, optarem pelo bacharelado, ficará inviável os cursos superiores de licenciatura presencial, o que poderá acarretar na existência dos cursos de licenciatura em Educação Física apenas na modalidade a distância, ou até mesmo resultar na redução da licenciatura a cursos técnicos, realizados fora das Universidades. Shiroma (2002) e Freitas (2007) afirmam que desde o início do século XXI há um movimento nas políticas educacionais que busca tirar gradativamente as licenciaturas das universidades, com o objetivo de reduzir os custos, bem como desintelectualizar o professor.

Ainda, decorrente da temática principal sobre a implementação das DCNs nos cursos de Educação Física, surge como temática secundária as dificuldades resultantes das atuais DCNs encontradas no processo de construção e efetivação dos currículos de graduação em Educação Física. Nota-se que as primeiras dificuldades enfrentadas por alguns coordenadores no momento de construir os currículos foram relacionadas às incoerências e

inconsistências advindas das atuais Resoluções de Educação Física e de Formação de Professores. Fato que pode ser observado a partir dos discursos dos coordenadores 3, 5 e 7.

A resolução de formação de professores para educação básica CNE/CP N°2 de 2019 pensa na licenciatura de 4 anos, porém nós da Educação nos dois primeiros anos não podemos entrar com a formação de professores, porque não sabemos o que esse aluno vai escolher. Então, não tem sentido ele fazer nada ligado a essa base comum aí né de formação de professores, ele vai ter que ser feito nos dois últimos anos da licenciatura. Aqui na universidade dos 14 cursos de licenciatura, 13 vão trabalhar essa base desde o início, nós da Educação Física vamos tratar nos últimos 2 anos o que todos os outros vão fazer em 4. Isso é um grande contrassenso que a 06/2018 não previu, não se preocupou, não se atentou à essa situação, e isso nos complica na hora de montar o currículo. (COORDENADOR 3).

As Diretrizes da Educação Física (CNE/CES N° 6 DE 2018) vão falar, por exemplo, que o que é específico deve ser tratado nos dois últimos anos do curso, então o que for específico da licenciatura precisa estar nos dois últimos anos da licenciatura. Aí nós temos uma Diretriz de formação de professores (CNE/CP N°2 de 2019) que vai falar que as bases e fundamentos da Educação precisam estar nos dois primeiros anos do curso, sabe. Então, assim, tentando encontrar algumas alternativas, acho que a gente conseguiu elaborar um projeto interessante. (COORDENADOR 4)

Enfrentamos uma dificuldade enorme na hora de pensar no currículo, porque não havia uma definição clara sobre qual Diretriz deveríamos seguir. Levamos quase 2 anos pra ter a resposta, e aí veio que deveríamos seguir, a Diretriz específica de Educação Física (COORDENADOR 7).

As dificuldades advindas das contradições das resoluções são observadas, principalmente, no sentido de que as Diretrizes de formação em Educação Física propagam a necessidade de se trabalhar com os conteúdos específicos da licenciatura nos dois últimos anos do curso, já a resolução de formação de professores prega a obrigação de se trabalhar os conteúdos específicos de Educação a partir do primeiro ano. Surgem, assim, dúvidas acerca de qual dessas Diretrizes deve ser implementada nos cursos, como ressaltado na fala do coordenador 7.

Outro ponto importante a se destacar refere-se às dificuldades encontradas para construir e delimitar a carga horária e as disciplinas dos cursos, fato observado a partir dos coordenadores 3, 4 e 5:

Você pega um curso que era de 4 anos e diminui para uma formação específica de 2 anos, reduz a carga horária das disciplinas, então os professores querem mais carga horária. Alguns têm o entendimento que sem o seu saber na qual ele domina não haverá uma formação adequada. Nem todos leram a resolução, ou se debruçaram sobre ela, então não entende que a carga horária vai reduzir (COORDENADOR 3).

Nós temos aí uma estrutura relativamente boa, ainda estamos trabalhando na ementa das disciplinas, mas ainda temos algumas dificuldades, principalmente em contemplar a carga horária toda de atividades extra curriculares (COORDENADOR 4)

A gente organizou as disciplinas de núcleo comum em dois anos, depois as específicas, dois anos de licenciatura e dois anos de bacharelado, mas também, assim, a partir desse princípio norteador, com uma dificuldade bastante grande de selecionar o que seria exclusivo do bacharelado e da licenciatura (COORDENADOR 5).

As dificuldades para a delimitação da carga horária e disciplinas dos cursos estão, principalmente, em determinar quais serão específicas para licenciatura e quais serão do bacharelado. Outra adversidade encontra-se nos impasses acerca da redução da carga horária de algumas disciplinas, tendo em vista que cada professor busca manter a disciplina na qual é especialista, sendo que há, também, uma luta para que essa redução não enfraqueça ainda mais a formação teórica dos estudantes. Nota-se dificuldades para adequar as disciplinas teóricas com as de extraclasse, sendo que estas deverão ser aumentadas devido às novas resoluções.

Além disso, a partir da Resolução Nº 7, de 18 de Dezembro de 2018, na qual estabelece as Diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, fica delimitada que “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018, p.1), sendo que tal normativa dificulta ainda mais a organização e construção dos novos currículos de licenciatura em Educação Física.

Além dos desafios e dificuldades, busca-se apresentar nessa temática características que os coordenadores, participantes da pesquisa, apresentaram como princípios norteadores para a elaboração dos atuais currículos de Educação Física, bem como para o enfrentamento dos desafios impostos por essa ação. Ressalta-se que esses processos são específicos de cada instituição, portanto cada universidade defende a elaboração dos currículos a partir do que considera ser o mais adequado para a formação inicial em Educação Física.

Houve instituição que construiu seu currículo totalmente em consonância com a resolução CNE/CES 06/2018, como é o caso do curso do coordenador 2:

A gente baseou o currículo principalmente na resolução, porque ela pauta o que você tem que contemplar nos núcleos em comum dos dois primeiros anos. Em linhas gerais, embora a gente tenha olhado outras matrizes, a gente tem sido bem fiel a resolução de uma maneira específica pra que o nosso currículo esteja de acordo com a resolução (COORDENADOR 2).

Para além das resoluções, houve instituição que teve como ponto principal a construção de um currículo regionalizado, amparando sua elaboração a partir da região em que a universidade se encontra e as demandas que os estudantes daquela região têm. Situação que pode ser vista no curso do entrevistado 4:

Nós estamos tentando contemplar tudo o que a resolução pede, mas não fugindo das nossas características locais. Nós temos um corpo docente que vem se renovando, mas o objetivo principal não foi atender as necessidades do corpo docente, mas sim aquelas de um curso que sejam necessárias para nossa região. Que é uma região onde o esporte é muito presente na sociedade, então a gente preza por essas atividades (COORDENADOR 4).

Evidencia-se, também, a elaboração do currículo utilizando como pressuposto o desenvolvimento de um curso mais moderno e inovador, como aponta o coordenador 6:

Nosso principal objetivo nessa reformulação é dar uma cara mais moderna pro curso. A gente entende que o mercado de trabalho, as questões da inovação no mundo e etc., a nossa formação tem que acompanhar. Quando a gente olha a nossa matriz, tem disciplinas que não atendem hoje o que precisa. Então estamos fazendo uma recauchutagem e falando: olha, a educação física tem que avançar, tem que modernizar (COORDENADOR 6)

Por fim, houve curso que construiu o currículo a partir da ideia do professor e do ensino das práticas corporais como objeto de atuação do professor de Educação Física, como relata o coordenador 5:

Acho que o princípio norteador do nosso projeto é o ensino, né. Nós entendemos e justificamos isso no nosso projeto pedagógico, que a educação física trabalha com o ensino das práticas corporais, independente do bacharel, do licenciado, dos espaços, se é escolar ou não. A educação física, nós formamos primeiro os professores e nós formamos professores que trabalham com ensino das práticas corporais. (COORDENADOR 5)

Em linhas gerais, verifica-se especificidades divergentes nos princípios que nortearam a elaboração dos atuais currículos de graduação em Educação Física das universidades estaduais do Paraná. Isso porque foi constatado, a partir das falas dos entrevistados, que, por um lado, algumas intuições estão utilizando quase exclusivamente as resoluções como referência, como é o caso da universidade do coordenador 2. Por outro lado, tem aquelas que estão construindo seus currículos para além das resoluções, como é o caso das universidades dos coordenadores 4, 5 e 6, porém ressalta-se que mesmo elas apresentam princípios norteadores e características diferentes.

Os cursos analisados encontram-se em estágios diferentes na construção dos currículos, sendo que alguns já estão no processo final, outros na metade, e tem aqueles que ainda estão iniciando as discussões, como reitera o (coordenador 1): “meu antecessor, ele teve uma ou duas reuniões, mas com o núcleo de desenvolvimento do estudante, mas não chegou até o departamento nenhuma discussão, a gente está praticamente na estaca zero [...]”.

O processo de construção dos currículos foi impactado, profundamente, pela pandemia do coronavírus<sup>22</sup>, pela qual foi ampliado o período final para a implantação das novas determinações<sup>23</sup>. Nesse sentido, reiteramos a importância de novas análises sobre os atuais currículos, principalmente após o término de sua elaboração e possivelmente implementação nos cursos.

### **3.3.4 Da teoria política à realidade prática: A relação universidade, escola e o perfil do egresso.**

A última temática principal refere-se ao entendimento dos coordenadores sobre a relação universidade, escola e o perfil do egresso, e qual o papel das políticas públicas nessa associação. Resultantes dessa temática, surgem como temáticas secundárias a caracterização dos programas de formação inicial docente em Educação Física associados às políticas educacionais, a definição do perfil do egresso pretendido pelas instituições entrevistadas e os caminhos que os cursos de licenciatura em Educação Física precisam tomar para melhorar a qualidade.

A respeito da caracterização dos programas e projetos de formação inicial docente em Educação Física, sendo esses associados às políticas educacionais, nota-se que a grande maioria das instituições analisadas apresentam tais ações. Dentre os programas destacam-se o Residência Pedagógica, presente em cinco das sete universidades entrevistadas, e o PIBID, que encontra-se em seis instituições. Esporadicamente, também foram identificados projetos ligados ao programa Universidade Sem Fronteiras, projetos de iniciação científica e de extensão, financiados pelos programas de fomento à pesquisa do governo federal e estadual, e por parcerias entre alguns cursos e as prefeituras municipais. Para essa seção foca-se a análise nos

---

<sup>22</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Teve seu primeiro caso na cidade chinesa de Wuhan, em dezembro de 2019. No dia 23 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19, constituindo uma emergência sanitária. A COVID-19 até o mês de julho de 2021 já infectou aproximadamente 190 milhões de pessoas no mundo, tendo aproximadamente 4 milhões de mortes.

<sup>23</sup> É importante destacar a criação de movimentos contrários às novas resoluções de Formação inicial de Professores e de Graduação em Educação Física, sendo que a comunidade acadêmica vem estabelecendo debates sobre as novas diretrizes que precisam ser ouvidos.

programas que se mostraram mais comuns entre os cursos, ou seja, o PIBID e o Residência Pedagógica.

A partir dos discursos dos coordenadores, observa-se que o PIBID e o Residência Pedagógica têm uma grande importância para o bom andamento dos cursos de licenciatura em Educação Física, pois aproxima o estudante do campo de atuação desde o primeiro ano, e ele pode ter noções do que é ser professor. Mais do que apenas a vivência, esses programas podem dar subsídios para que o estudante reflita e até mesmo critique o que já está posto no campo de trabalho, ao passo que os professores universitários, responsáveis por essas ações, realizam reuniões e debates semanalmente sobre a organização do campo da Educação Física escolar. Sobre esse fato, evidenciamos a fala do coordenador 1:

Eu creio que esses programas preliminares de estágio são bastante impactantes na quebra do distanciamento entre a universidade e escola, e principalmente proporcionam a vivência antecipada dos estudantes no seu campo de atuação. A partir daí também uma visão crítica já inicial daquilo que ele vai enfrentar lá na frente. (COORDENADOR 1).

Outra característica positiva desses programas refere-se às bolsas dadas aos estudantes participantes, que auxilia boa parte deles, principalmente os mais pobres, a se manter em um curso de licenciatura, tornando-se um fator importante para a diminuição da evasão das instituições públicas, como destaca o coordenador 4.

Nós tivemos um período de aproximadamente 2 anos em que nós não tivemos PIBID e nem programas que tivessem uma abrangência maior, e a evasão foi maior nesses anos. Ano passado, com o PIBID, tivemos a possibilidade de manutenção com os 3º e 4º anos, chegando com um grupo de formandos maior. A gente espera que a Residência Pedagógica mantenha esses números e possa até elevar o número de acadêmicos que se formam nos últimos anos, apesar da pandemia (COORDENADOR 4).

Tendo apresentado as potencialidades destacadas, pode-se observar também, que elencaram-se fragilidades sobre tais programas. Nota-se que tais críticas não são referentes à relevância que eles têm para os cursos de formação inicial docente, tendo em vista que já deixou-se claro sua importância

para as licenciaturas em Educação Física. As críticas aqui descritas foram apresentadas por dois coordenadores, e estão relacionadas aos problemas de organização estrutural desses programas, que por vezes acabam dificultando as ações, bem como torna-se um obstáculo para sua maior qualidade.

A primeira crítica faz referência a precarização do trabalho docente, porque ocorre uma falta de valorização dos professores universitários que participam desses programas, como reitera o coordenador 4:

O nosso trabalho é reconhecido pela sala de aula. Isso é um problema de estruturação mesmo. Nós não recebemos um salário em função das horas dedicadas a um projeto ou programa de extensão. Isso é uma questão complicada ao meu ver, você estimular a formação em espaços formativos fora da sala de aula, mas você não dá condições para que um professor esteja presente organizando esses espaços. (COORDENADOR 5).

A segunda crítica é sobre a diminuição das bolsas de fomento para esses programas, pois ocorreu uma redução com o passar do tempo, e o engessamento das ações direcionadas ao PIBID e à Residência Pedagógica, fatos que são destacados pelo coordenador 7.

A ideia original do PIBID, Residência Pedagógica, é ótima: fazer com que o aluno tenha essa vivência antes de atuar como profissional, mas ela também foi bastante modificada da ideia original que a gente tinha, reduziu muito o número de bolsistas, perdemos autonomia para escolher o lugar de atuação. No último edital, por exemplo, a gente recebeu uma lista com as escolas que podíamos atuar. Não tive a oportunidade enquanto coordenador de dizer “olha, é um lugar de vulnerabilidade social, que precisa de atenção”, não teve nada disso.

Em linhas gerais, considera-se que os programas e projetos de formação inicial docente associados às políticas, em especial o Residência Pedagógica e o PIBID, são importantes para a qualidade dos cursos de licenciatura em Educação Física, pois contribuem para a vivência dos estudantes no campo de trabalho, para as reflexões e críticas sobre o ser professor e na diminuição da evasão universitária. Por outro lado, nota-se que ainda há a necessidade de melhorar tais ações, principalmente em relação à

organização estrutural e à valorização dos professores participantes de tais programas.

Essas observações vão ao encontro do trabalho de Oliveira et al. (2017) e Monteiro et al. (2020), no qual apresentam que os programas Residência pedagógica e PIBID são muito importantes para a formação inicial docente, principalmente para os discentes, pois oportunizam experiências da realidade prática profissional e possibilitam momentos de reflexão quanto à sua práxis pedagógica. Por outro lado, também reiteram dificuldades e lacunas existentes nos programas, como os desafios da relação dos participantes com o campo de atuação e de formação, e a falta de valorização e qualidade dos espaços para debates e discussões advindas das ações e reflexões práticas.

Outro ponto de destaque, na quarta categoria, é relativo ao perfil do egresso pretendido pelos cursos dos quais fazem parte os coordenadores entrevistados e o papel das políticas na definição desse perfil. Evidencia-se que o perfil do egresso encontra-se, por um lado, atrelado à realidade da região na qual a universidade está inserida e nas demandas e necessidades do mercado de trabalho de cada região, como destacam os coordenadores 2 e 6.

[...] hoje o nosso egresso tem muita dificuldade para inserir no mercado de trabalho da região por conta que são cidades menores, com menos escolas, menos oportunidades para trabalhar na educação básica por exemplo. Pensando nessa característica, hoje temos uma demanda reprimida por formandos que atuem no bacharelado. Penso que esse seria o novo perfil de egresso que talvez tenha uma melhor oportunidade no mercado da nossa região (COORDENADOR 2).

Então, nosso aluno é o aluno que é de cidade pequena, que vai atender a população, é um perfil de aluno que vai atender o interior. [...] Nós estamos formando para o mercado de trabalho sim, e a grande maioria acaba sendo vinculado ao processo PSS e às prefeituras de onde estão (COORDENADOR 6).

Em contrapartida, nota-se também um discurso do perfil do egresso para além do mercado de trabalho. Isso ocorre porque os coordenadores, em sua maioria, apresentam falas em relação à importância de se formar um estudante crítico, reflexivo, autônomo, emancipado, e que não apenas reproduza o que já está posto no mercado de trabalho e na sociedade, mas que busque, por meio do conhecimento e da educação, sua transformação e melhoria. Além do mais,

ressaltam a necessidade de formar um estudante que possa transitar em todas as áreas e níveis de ensino e que seja um indivíduo pesquisador, buscando sempre o conhecimento, mesmo após o final do curso. Todos esses fatos são apresentados pelos coordenadores 1, 4, 5 e 7.

Então, eu penso que o perfil do egresso tem que ser um perfil crítico, participativo e consciente da sua missão na escola, de consolidar um componente curricular que ainda luta para ser consolidado (COORDENADOR 1).

O nosso intuito é formar um acadêmico com perfil humanista, crítico, reflexivo. Temos disciplinas de didática, de ética, bioética, políticas públicas e disciplinas sociológicas. Temos um cuidado bastante grande em formar um professor com perfil humanista, crítico e reflexivo. (COORDENADOR 4).

A gente trabalha na perspectiva de formar um professor com condições de criar suas próprias aulas, estudar com o estudo, a pesquisa, a pesquisa como aprendizado permanente, como processo de formação e de auto formação permanente, então nós buscamos formar um aluno com autonomia para pensar, estudar e construir suas próprias aulas, de ensinar e fazer educação física na escola (COORDENADOR 5).

No momento, o que a gente tem são alunos que possam atuar de forma generalista, em vários níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. A gente adota o princípio da educação continuada que procura, por meio de palestras, cursos, especialização, mestrado, doutorado, grupos de pesquisa e extensão, fazer com que o aluno se vincule à instituição e possa trilhar esse caminho para além da formação inicial, que ele possa manter vínculos com grupos que debatam a área (COORDENADOR 7).

Considera-se que as políticas de formação inicial docente ideais devem ir ao encontro do perfil do egresso apresentado pelos coordenadores. As ações devem ser pensadas para além do mercado de trabalho ou da sociedade capitalista. As políticas precisam dar subsídios para a formação de um indivíduo autônomo, crítico e reflexivo, e não apenas um estudante que reproduza ou se adapte ao que já está posto na sociedade. Os cursos de formação inicial docente necessitam formar um estudante que tenha a capacidade de superar os desafios colocados pela sociedade contemporânea e, utilizando os conhecimentos históricos (teóricos e práticos), contribua para mudar a realidade social e de formação humana de seus alunos.

É necessário refletir se o modo com que as políticas de formação inicial docente vêm sendo pensadas e implantadas nos últimos anos está indo ao encontro do perfil docente crítico, reflexivo e emancipado, o qual defendem os coordenadores. Nesse contexto, é relevante ressaltar que as políticas educacionais brasileiras estão, primordialmente, voltadas para ajustar a formação inicial docente, a educação e os indivíduos às necessidades e demandas da sociedade e dos meios de produção capitalista, que estão sempre em mutação (SILVA; KLEIN; CAVAZOTTI, 2015). Deste modo, com base nas discussões apresentadas nesta dissertação, pode-se perceber que há uma contradição entre o perfil docente de qualidade defendido pelos professores e a real conduta dessas políticas.

Por fim, a última temática dessa categoria e concomitantemente dessa seção, visa apresentar, no entendimento dos coordenadores, possíveis caminhos para a melhoria da qualidade da formação inicial docente em Educação Física e como as políticas educacionais se inserem neste contexto. Segundo os coordenadores, as opções para melhorar os cursos de Educação Física passam por quatro principais pontos, que são a responsabilidade docente, vínculo social, políticas de financiamento e o engajamento político.

O primeiro desses quatro pontos foi definido como a responsabilidade docente. Nela os coordenadores 2, 3 e 6 reiteram a importância de que, mesmo com todos os problemas que perpassam a área das licenciaturas em Educação e Educação Física, os professores tenham a responsabilidade da dedicação máxima à profissão, buscando conhecimento para além da formação inicial, a fim de tornar-se um professor de excelência. Nesse caso, enfatiza-se a importância das políticas de formação continuada, que, se implantadas corretamente, podem auxiliar para que haja qualidade na formação.

O segundo caminho passa pela valorização social ou vínculo social. Nota-se que para melhorar os cursos de licenciatura em Educação Física há uma necessidade de que eles sejam mais valorizados pela própria sociedade, principalmente quando se trata das universidades públicas. A sociedade precisa entender a importância que os cursos de formação inicial docente em Educação Física têm para os indivíduos (COORDENADOR 7).

Outro ponto de destaque refere-se às políticas de financiamento e valorização da formação inicial docente. Há a necessidade de que haja políticas de financiamento que realmente valorizem as universidades públicas, bem como, ações que incentivem a profissão docente, em todos os níveis e modalidades de ensino. Sobre essa falta de valorização, que ainda atinge as instituições públicas, apresenta-se o discurso do coordenador 4:

Existe uma política toda de redução no investimento da educação pública e isso com certeza afeta o nosso curso também. A gente vem lutando com relação a essas defasagens que a gente tem e, junto ao diretor do nosso campus aqui, nós estamos conseguindo pouco a pouco melhorar a nossa estrutura através de trabalho de busca de verba, não em agências governamentais, mas diretamente com parlamentares. A questão do investimento nos professores também é precária, nós temos problemas na questão salarial, carreira, contratação de professores efetivos, isso tudo gera um desgaste enorme na qualidade do curso (COORDENADOR 4)

O último dos quatro pontos entendidos como importantes para a melhoria dos cursos de licenciatura em Educação Física, talvez seja o que os professores mais tenham capacidade de realizar a curto prazo, que é o engajamento político. Nota-se, por meio dessas entrevistas, que os coordenadores das universidades estaduais do Paraná, apresentam, em sua maioria, pouca relação com as políticas públicas, e isso acaba por diminuir o entendimento sobre as questões de fundo que cerceiam tais ações.

Apresenta-se uma necessidade de que professores e estudantes de Educação Física participem dos debates políticos da área, que se posicionem contrários às políticas como elas vêm se estabelecendo nos últimos anos, sejam militantes a favor da educação e, principalmente, defendam a qualidade dos cursos de formação inicial docente advindos das universidades públicas. Sendo assim, reitera-se a importância de que estudantes, professores, e, acima de tudo, os coordenadores dos cursos de Educação Física, que estão à frente da organização dos cursos, estudem com excelência as questões que englobam as políticas, pois tal fato foi apresentado no decorrer dessa pesquisa como fundamental para a organização e qualidade da formação inicial docente.

Ademais, espera-se que as políticas educacionais se coloquem em acordo com o significado da formação inicial docente, que deve ser vista para além da

finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, ou da atividade burocrática na qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicas mecânicas. Dada a essência do trabalho docente, que é ensinar como processo de humanização dos alunos situados historicamente, espera-se que os cursos de licenciatura propiciem aos seus egressos os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que possibilitem construir continuamente os seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social coloca no cotidiano (PIMENTA, 1996).

As análises das entrevistas e as discussões apresentadas nos estudos da área indicam que a estruturação basilar da formação inicial de professores se dá por meio da mobilização do estudo das teorias da educação e da didática. Isso possibilita que o futuro professor incorpore o ensino como uma prática social, capacitando-o para o exercício da profissão e, deste modo, faz com que, de fato, assumam-se como profissional, constituindo-se como um professor investigador de sua prática educativa, a ponto de reestruturar, produzir e transformar seus saberes e sua identidade profissional.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo principal desta dissertação foi compreender os caminhos que tomam as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil e os reflexos desse processo nas ações e na realidade dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná. Para tanto, utilizou-se como fonte de dados as produções acadêmicas, os documentos orientadores e os discursos dos coordenadores que estão à frente dos cursos.

No campo acadêmico, percebeu-se que as publicações acerca das políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil estão predominantemente nas regiões Sul e Sudeste do país. Observou-se, também, uma quantidade ampla de pesquisadores com artigos sobre a temática, porém ainda são poucos aqueles que apresentam mais de uma publicação referente às políticas de formação inicial docente em Educação Física. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que o campo da Educação Física abrange

diversas subáreas de estudos e pesquisas, sendo que os pesquisadores acabam por transitar nessas distintas subáreas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, observou-se que, em sua totalidade, são pesquisas do tipo qualitativa, a maioria de análise documental e bibliográfica. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de novos estudos que busquem trazer a relação teórica das políticas com a realidade e o cenário prático dos cursos de formação inicial docente em Educação Física, alinhando as pesquisas documentais e bibliográficas com as de campo.

A partir dessa dissertação, pode-se considerar que as pesquisas sobre as políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil (2000 a 2020) abrangem os conteúdos acerca das ações formativas dos cursos de licenciatura em Educação Física (PIBID, Residência Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado, avaliações institucionais e cursos de educação a distância), os currículos e diretrizes dos cursos, a relação das políticas com as distintas habilitações (Licenciatura e Bacharelado), e a associação dos cursos de formação inicial docente em Educação Física com as mudanças e necessidades da sociedade capitalista.

Segundo os estudos, a melhoria na qualidade dos cursos passa pela valorização das ações e programas de formação ligados às políticas educacionais, entre eles a Residência pedagógica, o PIBID e os projetos de iniciação científica. O estágio curricular supervisionado e os cursos na modalidade EAD também podem favorecer uma formação de qualidade em Educação Física, porém eles devem ser bem organizados, estruturados, e devem desenvolver nos professores a capacidade de aliar os conhecimentos teóricos da educação à didática, a fim de que os futuros profissionais possam ensinar como colaboração ao processo de desenvolvimento humano dos alunos historicamente situados.

Referente às Diretrizes curriculares de formação inicial docente em Educação Física, as pesquisas apontam que sua estruturação é tida como uma construção social, que é organizada a partir de disputas de interesses no âmbito científico e político. E que analisar esse cenário torna-se uma tarefa demasiadamente complicada, sendo fundamentais novas produções científicas sobre a temática. Ainda, considera-se que as resoluções podem interferir e serem interpretadas de diferentes formas pelos currículos dos cursos de

Educação Física, sendo que tais interpretações vão ao encontro das distintas convicções, princípios e interesses das instituições de ensino e dos atores do processo.

Outrossim, destaca-se que os resultados apontam para o fato de que as políticas de formação inicial docente em Educação Física atrelam-se aos princípios da economia, da sociedade neoliberal e dos meios de produção flexível, principalmente, a partir das discussões em torno dos conceitos de meritocracia, eficiência e eficácia docente. Essa teoria pode ser vista, primeiramente, a partir dos incentivos à política de *accountability*, que apoiada nos conceitos de eficiência, competitividade e produtividade neoliberal, busca avaliar, fiscalizar, controlar e regular o cenário educacional, influenciando principalmente a atuação dos professores coordenadores e diretores, que perdem a autonomia e precisam direcionar suas disciplinas à essas avaliações.

Os dados apontam ainda, que as Diretrizes postas incentivam uma formação inicial docente flexível, com enfoque demasiadamente prático e com conteúdos rasos, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar, e afirmando a necessidade de se estar sempre preparado para se adaptar e ser resiliente a uma sociedade em constante mutação.

Tais princípios também encontram-se presentes nos documentos norteadores da formação inicial de professores para a educação básica e de formação em Educação Física, utilizados nessa dissertação. Para essa pesquisa foram utilizados como fonte primária o documento “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade e à Educação ao Longo da Vida para Todos”, decorrente da conferência mundial de educação de Incheon (2015), e as atuais Resoluções de formação inicial de professores para a educação básica CNE/CP 2/2019 - BNC Formação, e de graduação em Educação Física CNE/CES 6/2018.

Nota-se até aqui, que as premissas que norteiam a declaração mundial de educação de Incheon (2015), bem como as declarações de Dakar (2000) e Jomtien (1990), apresentam configurações semelhantes, pois são baseados em princípios similares. Isto é, princípios que buscam tornar a educação o motor do crescimento econômico, aproximando-a do modelo empresarial, a fim de responder às demandas e à lógica do mercado.

Ao apresentar trechos que enfatizam a importância da educação para o pleno emprego e para a erradicação da pobreza, além de ser papel chave na obtenção de trabalhos decentes, aumento de renda, gerando ganhos de produtividade e acelerando o crescimento, a educação é vista não como objeto principal dos documentos, mas sim como um vetor para o crescimento econômico. A educação e, concomitantemente, a formação inicial docente não são defendidas como objeto fim para o desenvolvimento humano, mas sim um meio para o desenvolvimento econômico dentro de uma sociedade capitalista. Ressaltando que, ao propor ações que visem a diminuição da pobreza, principalmente nos países periféricos e subdesenvolvidos, os organismos internacionais têm a preocupação de aliviar a pobreza primordialmente por motivos econômicos e não humanitários.

Ademais, observa-se que na declaração de Incheon há um “novo” discurso voltado para a educação e para a formação inicial docente, que é definida como a educação para a sustentabilidade. Os princípios de sustentabilidade apresentados nos documentos pautam-se na defesa de uma educação e conseqüentemente uma formação inicial docente que promova o desenvolvimento do capital de forma sustentável, isso porque é constatado pelos organismos internacionais a necessidade de se manter minimamente as reproduções das condições sociais de trabalho, já que tais relações foram postas em risco pelo avanço destrutivo do capitalismo neoliberal.

Ao enfatizar princípios sobre a educação para os direitos humanos, educação sustentável, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural, educação socioemocional e resiliência, mostra-se que a educação é vista também como meio para formar um indivíduo tolerante, resistente e conivente aos desafios e aos impactos que cercam e são resultados do capitalismo neoliberal, como a desigualdade social, a degradação dos bens naturais, o conflito de classes, as doenças psicossociais e psicoemocionais, a emigração, e a flexibilização/escassez de trabalho. Alocando, desse modo, a solução dos problemas da sociedade contemporânea, do campo da economia e da política, para as reformas educacionais, persistindo o mito de que a educação aflige e age como redentora dos males que afetam a sociedade capitalista.

Os pressupostos da declaração de Incheon alinham-se à formação inicial docente em Educação Física a partir do momento em que os construtos contidos nas atuais Resoluções CNE/CES 06/2018 (exclusivo dos cursos de graduação em Educação Física) e CNE/CP 02/2019/BNC Formação (pertinente a formação de professores para a educação básica) refletem os mesmos princípios. A partir dos resultados dessa dissertação, observa-se a associação dos conceitos sobre a flexibilidade da formação, o desenvolvimento de habilidades e competências, formação docente tecnológica e inovadora, avaliação na formação docente, formação docente e o mercado de trabalho e a formação docente e sustentabilidade.

Considera-se que esses princípios buscam estimular as parcerias público privado na formação inicial docente por meio da privatização, terceirização e do terceiro setor. Igualmente, incentivam, por meio das avaliações de larga escala, o desenvolvimento das políticas de responsabilização, que resultam numa desvalorização das instituições públicas frente às privadas. Ademais, há a promoção da educação guiada pela e para as tecnologias, como resposta à globalização, além da formação docente aligeirada e flexível, centrada nos construtos de fortalecimento das habilidades profissionais que atendam primordialmente as demandas do trabalho e da economia. Essas ações resultam numa desvalorização das instituições educacionais, bem como na precarização da formação inicial docente e humana dos futuros professores envolvidos nesse processo.

Referente à realidade prática dos cursos de Formação inicial docente em Educação Física, considera-se que os construtos contidos nas políticas educacionais advindos dos organismos internacionais se alinham, principalmente no momento de construir os currículos. Afirma-se isso tendo em vista que, a partir das entrevistas com os coordenadores das universidades estaduais do Paraná, surgem falas no sentido de demonstrar uma dificuldade para a elaboração dos atuais currículos de Educação Física.

As dificuldades são resultados, principalmente, das políticas direcionadas à flexibilização da formação inicial docente, ao incentivo à formação da prática em detrimento da formação do conteúdo e à formação para o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho. Isso porque as novas resoluções, baseadas nos documentos internacionais,

impõem uma extensa carga horária fora da sala de aula, o que resultará numa diminuição das disciplinas teóricas, bem como dos espaços de reflexão pedagógica. Considera-se que tal ato resultará em cursos aligeirados, flexíveis, rasos e superficiais intelectualmente, voltados, primordialmente, para atender às universidades privadas, bem como responder às demandas do mercado de trabalho e da sociedade capitalista. Isso causa uma fragilização da formação inicial docente, acarretando a desintelectualização do professor, assim como um enfraquecimento da formação humana.

Outro aspecto relevante à disposição da Diretriz de graduação em Educação Física (CNE/CES 06/2018) relaciona-se com os indícios de um incentivo para que os estudantes optem pela formação do bacharelado, o que acarretará no fortalecimento dessa habilitação e conseqüentemente aumento das arrecadações dos conselhos regionais e federais de Educação Física. Em contrapartida, esse encaminhamento poderá desencadear a fragilidade e enfraquecimento dos cursos de licenciatura, que ficarão marginalizados perante o bacharelado. Nesse caso, tornam-se necessárias novas pesquisas que busquem analisar esses currículos, após sua efetivação, principalmente sobre os critérios que serão estabelecidos no momento da escolha de uma ou outra habilitação.

Quanto ao entendimento dos coordenadores acerca das políticas de formação inicial docente em educação física, percebe-se que os maiores conhecimentos são sobre as Diretrizes de formação, principalmente sobre a resolução de graduação em educação física (CNE/CES 06/2018), tendo em vista que esta vem sendo utilizada como base para a construção dos atuais currículos. Por outro lado, os coordenadores mostraram pouco conhecimento sobre as atuais Resoluções de formação de professores para a educação básica CNE/CP 2/2019 - BNC Formação.

Observou-se nas análises, que os coordenadores apresentam conhecimentos acerca das atuais Diretrizes, principalmente a de Educação Física, porém constatou-se fragilidade no entendimento do campo teórico que sustenta os pressupostos identitários e construtos ideológicos das Diretrizes, a exemplo das mutações nos meios de produção e na sociedade capitalista, bem como a ascensão e fortalecimento do neoliberalismo.

Os dados levantados nessa dissertação apontam para uma relação entre os campos pesquisados, indicando um movimento que busca subordinar a formação inicial docente em Educação e Educação Física aos princípios advindos da economia e dos meios de produção capitalista, a fim de formar indivíduos “aptos” para responder e se adequar às necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Neste caso, o futuro professor da educação básica acaba por se alienar e a formação inicial docente acaba sendo fragilizada, principalmente, diante dos processos de flexibilização e desintelectualização docente, na qual deixa-se de se formar um indivíduo crítico e reflexivo do ser e fazer docente, para formar-se um indivíduo reprodutor e adaptável aos princípios capitalistas.

Por fim, conclui-se que para melhorar os cursos de licenciatura em Educação Física há a necessidade de que as políticas de formação inicial docente sejam repensadas, sendo que para que isso ocorra o primeiro passo a ser dado é os professores, e principalmente os coordenadores, que estão à frente da organização dos cursos, estudarem com excelência as políticas, participarem de debates sobre o assunto, e militarem a favor da formação inicial docente de qualidade, principalmente as oferecidas nas universidades públicas.

Acima de tudo, que se cobre e incentive uma formação inicial docente para o desenvolvimento e emancipação humana, formando indivíduos críticos e reflexivos, que contribuam para as mudanças sociais e que não apenas reproduzam ou se adequem à sociedade como está posta. Sendo que esses deverão proporcionar as mesmas experiências aos seus futuros alunos da Educação Básica, dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos estudantes historicamente situados.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação?. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 44-54, 2014.

AMARAL, Sílvia Cristina Franco; PEREIRA, Ana Paula Cunha. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de educação física, esporte e lazer. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 31, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDERSON, Perry *et al.* Balanço do neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros**. Edições Loyola, 2002.

BARROS, João Luiz da Costa *et al.* Reflexões sobre o nível de conhecimentos específicos dos estudantes de licenciatura em Educação Física no Enade 2014. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 99-119, 2020.

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

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Journal of Physical Education**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução CFE nº 03/87, de 16 de junho de 1987. **Brasília: Documenta**, v. 315.

BRASIL, **Constituição Federal**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. 5, 1988. Disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC9\\_1\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC9_1_2016.pdf)>Acesso: 20/01/2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº9394/96**. Brasília: MEC 1996. Disponível em.<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso: 21/01/2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução nº 7**, de 31 de Março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 01 de julho de 2015. Brasília, 2015.

BRASIL. Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e das outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ed. 243, p. 49, 10 dez. 2018.

BRASIL. (2018). **Edital Capes 06/2018**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018>. Acesso em 06 de Junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; DE JESUS, Rhenan Ferraz; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Formação inicial e iniciação a docência: uma análise a partir do subprojeto PIBID Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 19, n. 2, p. 1-10, 2017.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013.

CARVALHO, Sergio; CAMPOS, Weber. Estatística básica simplificada. **Rio de Janeiro: Campus**, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Educação & Formação**, v. 4, n. 10jan/abr, p. 148-163, 2019.

COSTA, Thais Almeida. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

CULTURAL, Larousse. Dicionário da língua portuguesa. **São Paulo: Nova Cultural**, 1992.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 87-114, 2018.

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**. 1998.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães; TEIXEIRA, David Romão. Formação de professores de educação física: a atualidade do embate político. **Motrivivência**, n. 35, p. 184-201, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. Política educacional. **Rio de Janeiro: DP&A**, 2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 37-69, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de et al. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 2002.

FURTADO, Roberto Pereira. Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física - Resolução CNE/CES 06/2018. In:\_\_\_\_\_ **Formação profissional e mundo do trabalho**, Natal, RN: EDUFERN, v.4, p.115 – 135, 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2005.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GEOCAPES. *Sistema de Georreferências da Capes*. Brasília, DF: Capes, 2019. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 5 Ago. 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Journal of Physical Education**, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: \_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003. p.135-162.

HÖFLING, Eloisa de et al. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, 2001.

HOBOLD, Márcia Souza. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades. **Revista Didática Sistemática**, v. 22, n. 2, p. 57-72, 2020.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 5ª. Ijuí: **Unijuí**, 2003.

LACERDA, Cristiane Guimarães; DA COSTA, Martha Benevides. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327-341, 2012.

LIMA DOARTH, João Pedro; DE LIMA, Maria Sílvia; DE SOUZA, Warley Carlos. Reflexões sobre a formação de professores de educação física no PIBID. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 4, n. 12, p. 7-19, 2015.

LIMA MONTEIRO, Jorge Henrique et al. O programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.

LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, JANICE ZARPELLON; BEGOSSI, TUANY DEFAVERI. A educação física no currículo da formação de professores primários no Rio Grande do Sul (1877-1927). **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 89-117, 2003.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016.

MARQUES, Fabíola Borel; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 30-43, 2014.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

MENDES, Cláudio Lúcio; PRUDENTE, Paola Luzia Gomes. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades? **Revista Formação Docente**, v. 03, n. 05, p. 70-84, 2011.

MORENO, José Hernández et al. Análise das grades curriculares dos cursos superiores de educação física do Brasil sob a perspectiva da praxiologia motriz. **Acciónmotriz**, n. 20, p. 47-62, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 44, p. 66, 2018.

OLIVEIRA, Ivan Bremm de et al. Produção acadêmica na iniciação científica: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como lócus de produção do conhecimento. **Motrivivência (Florianópolis)**, p. 245-261, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas críticas**, v. 20, n. 43, p. 529-548, 2014.

OLIVEIRA GOMES, Rodrigo; DE ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: análise sobre as diretrizes curriculares para cursos de educação física. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 47-65, 2019.

ORNEL NUNES, Karen Vieira; POULSEN, Fernanda Feijó; DUEK, Viviane Preichardt. Aspectos curriculares da formação em Educação Física para a docência na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 41, p. 107-124, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Organização curricular dos cursos de educação física no Paraná: características da licenciatura e do bacharelado. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 1, p. 95-108, 2014a.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 4, p. 671-682, 2014b.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Maximo et al. O ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA. **Revista Observatório**, v. 4, n. 5, p. 579-596, 2018.

RAIOL, Josivan João Monteiro; DA COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. As influências dos documentos internacionais na política brasileira de educação especial: Las

influencias de los documentos internacionales en la política brasileña de educación especial. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Júlio Cesar Schmitt; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. (Re) investimento na integralidade da formação do licenciado em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 1, p. 56-62, 2017.

ROCHA, Bruna Beatriz; DOS SANTOS COELHO, Fernanda Cristina; TOLEDO, Flaviana Alves. Licenciatura e bacharelado em Educação Física: impactos na formação profissional no estado de Minas Gerais. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 2, n. 1, p. 0103-0118, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009

SANTOS, Wagner; DE PAULA, Sayonara Cunha; STIEG, Ronildo. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em Educação Física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 99-116, 2019.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino; SANTOS BASTOS, Robson. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 3, p. 317-327, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, 2012.

SCHÜTZ, Gustavo Ricardo; SANT'ANA, Antônio Sérgio Santos; SANTOS, Saray Giovana dos. Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão/sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 13, n. 4, p. 313-319, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor?. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 9, n. 17, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp1, p. 693-714, 2020.

SILVA, Matheus Bernardo; KLEIN, Lígia Regina; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Implicações das atuais políticas educacionais na formação de professores em Educação Física: um estudo sobre a subjetividade do professor. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 10, n. 1, 2015.

SILVA MOREIRA, Jani Alves. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. Editora da Universidade Estadual de Maringá-EDUEM, 2015.

SILVA, Rafael Teixeira; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A oferta da formação de professores em educação física na modalidade de educação a distância no Brasil. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 760-781, 2019.

SILVA SOUZA, Maristela; FUCHS, Marcius Minervini; RAMOS, Fabrício Krusche. Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 17-29, 2014.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; SOUZA, César Augusto Fernandes de; CHECA, Felipe Marques. Situação do estágio supervisionado

em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 3, p. 682-688, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 668-681, 2018.

STEREPRAVO, Fernando Augusto; SOUZA, Vânia de Fátima Matias; MILANI, Fernanda Gimenez. **Políticas públicas na Educação Física**. Curitiba: InterSaberes, 2009.

TITTON, Mauro; TRANZILO, Paulo José Riela; ALVES, Melina Silva. O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do MEEF para formação de professores. **Motrivivência**, n. 25, p. 79-104, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió, EDUFAL, 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016.

VARANDA, Sarai Schmidt; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. O processo de validação de instrumentos em uma pesquisa qualitativa em Educação Física. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, 2019.

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Os desafios do mestrado profissional em ensino na saúde: uso da nuvem de palavras no apoio à pesquisa qualitativa. **CIAIQ2018**, v. 2, 2018.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. In: \_\_\_\_\_ **Formação profissional e mundo do trabalho**, Natal, RN: EDUFRRN, v.4, p.13 – 29, 2020.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo et al. Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 4, p. 809-823, 2013.

VOLPATO, Gilson Luiz. O método lógico para redação científica. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 9, n. 1, 2015.

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**. UEM, 2016.

WELTER, Jaqueline; SAWITZKI, Rosalvo Luis. As implicações do subprojeto cultura esportiva da escola-PIBID/EDF para a formação inicial em educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 262-276, 2014.

ZULUAGA, Carlos Federico Ayala; IAOCHITE, Roberto Tadeu; DE SOUZA NETO, Samuel. Colombia, Brasil, Argentina y Chilepráctica educativa y orientaciones pedagógicas. **Revista historia de la educacion latinoamericana**, v. 19, n. 29, p. 197-218, 2017.

## APÊNDICES

### Apêndice A

#### Roteiro de entrevista semiestruturada

##### **BLOCO 1 - Objetivo: Descrever qual o perfil do coordenador do curso e sua aproximação com a área das políticas públicas.**

1. Qual a sua formação? Área de atuação docente?
2. Quais as suas principais experiências profissionais? E experiências como coordenador? A quanto tempo está na função?
3. Tem ou teve contato com disciplinas ou projetos ligados às políticas públicas, políticas sociais/educacionais e gestão educacional? Em qual época? durante a graduação? Em cursos de pós-graduação? Ao longo da trajetória docente? Durante o cargo de coordenador?
4. Como você entende o papel das políticas públicas na formação inicial docente em Educação Física?
5. Você teve contato com as atuais Diretrizes CNE/CES 06/2018 (destinada aos cursos de Educação Física) e a diretriz CNE/CP 02/2019/BNC Formação (Destinada aos cursos de formação de professores para a educação básica). Qual a sua opinião e avaliação sobre elas?
6. Tem conhecimento ou já pesquisou sobre os organismos internacionais e multilaterais, em especial as conferências e fóruns mundiais de educação elaborados pela UNESCO? Qual a sua opinião sobre tal organismo e tais conferências e fóruns?

##### **BLOCO 2 – Objetivo: Entender como foram organizados os currículos atuais dos cursos de Educação Física licenciatura.**

1. Como foi organizado o processo de construção do novo currículo do curso?
2. Como foi pensada a nova matriz teórica do currículo?

3. Como se deu a nova organização das disciplinas e carga horária do curso? Tem disciplinas de política?
4. Utilizou alguma legislação para direcionar a organização e estruturação do novo currículo? Quais foram os documentos/normativas utilizadas para nortear a ação?

**BLOCO 3 – Objetivo: Verificar como os coordenadores entendem as aproximações e vivências dos discentes com a realidade escolar estabelecidas na organização curricular da universidade?**

1. Quais são as ações do curso utilizadas para aproximar o futuro professor da realidade escolar?
2. Como o curso tem organizado as Práticas como componente curricular e o Estágio curricular supervisionado?

**BLOCO 4 – Objetivo: Identificar como os projetos de formação inicial docente com bolsa auxiliam na manutenção e fortalecimento dos futuros professores de Educação Física.**

1. O curso tem projetos/programas ligados ao governo (municipal, estadual ou federal)? Para a formação inicial docente? Quais são eles?
2. O seu curso tem projetos de extensão com bolsas ligadas à formação inicial docente ou às políticas de formação inicial docente? Quais são eles?
3. Como você avalia esses programas/projetos para a formação docente? Eles contribuem para a formação inicial docente em Educação Física.

**BLOCO 5 – Objetivo: Compreender qual o perfil do egresso pretendido pelos cursos de Licenciatura em Educação Física.**

1. Qual o perfil docente que o curso está formando ou pretende formar.
2. Você considera que o curso de Educação Física da sua Universidade é capaz de formar um professor capacitado para atuação na educação básica? Se sim, de que forma concreta o curso possibilita para que essa formação profissional ocorra?

3. Na sua opinião qual o foco central da formação profissional do curso de Educação Física Licenciatura de sua Universidade? Você pensa que o curso tem que ser totalmente voltado para a sociedade ou como forma de mudar ou melhorar a sociedade?

4. Em sua opinião quais os caminhos para melhorar os cursos de licenciatura em Educação Física, e como as políticas de formação inicial docente podem contribuir para isso?

## Apêndice B

### Matriz para entrevista semiestruturada com os coordenadores das universidades estaduais do Paraná

OBJETIVOS	Eixos (temáticos)	QUESTÕES
Descrever qual o perfil do Coordenador do curso e sua associação com a área das políticas públicas.	Perfil dos coordenadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a sua formação? Área de atuação docente?</li> <li>Quais as suas principais experiências profissionais? E experiências como coordenador? A quanto tempo está na função?</li> <li>Tem ou teve contato com disciplinas ou projetos ligados às políticas públicas, políticas sociais/educacionais e gestão educacional? em qual época? durante a graduação? Em cursos de pós graduação? Ao longo da trajetória docente? Durante o cargo de coordenador?</li> <li>Como você entende o papel das políticas públicas na formação inicial docente em Educação Física?</li> <li>Você teve contato com as atuais Diretrizes CNE/CES 06/2018 (destinada aos cursos de Educação Física) e a diretriz CNE/CP 02/2019/BNC Formação (Destinada aos cursos de formação de professores para a educação básica). Qual a sua opinião e avaliação sobre elas?</li> <li>Tem conhecimento ou já pesquisou sobre os organismos internacionais e multilaterais, em especial as conferências e fóruns mundiais de educação elaborados pela UNESCO? Qual a sua opinião sobre tal organismo e tais conferências e fóruns?</li> </ul>
Entender como estão sendo organizados os novos currículos dos cursos de Educação Física licenciatura a partir das atuais resoluções de formação docente.	Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como está sendo organizado o processo de construção do novo currículo do curso?</li> <li>Como foi pensada a nova matriz teórica do currículo?</li> <li>Como se deu a nova organização das disciplinas e carga horária do curso? Tem disciplinas de políticas?</li> <li>Utilizou alguma legislação para direcionar a organização e estruturação do novo currículo? Quais foram os documentos/normativas utilizadas para nortear a ação?</li> </ul>
Verificar como os coordenadores possibilitam as aproximações e vivências dos discentes com a realidade escolar	Relação universidade e escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais são as ações do curso utilizadas para aproximar o futuro professor da realidade escolar?</li> <li>Como o curso tem organizado as Práticas como componente curricular e o Estágio curricular supervisionado?</li> </ul>
Identificar como os projetos de formação inicial com bolsa auxiliam na manutenção e fortalecimento dos futuros professores de Educação Física.	Relação universidade e governo	<ul style="list-style-type: none"> <li>O curso tem projetos/programas ligados ao governo (municipal, estadual ou federal)? Para a formação inicial docente? Quais são eles?</li> <li>O seu curso tem projetos de extensão com bolsas ligadas à formação inicial docente ou às políticas de formação inicial docente? Quais são eles?</li> <li>Como você avalia esses programas/projetos para a formação docente? Eles contribuem para a formação inicial docente em Educação Física.</li> </ul>
Compreender qual o perfil do egresso pretendido pelos cursos de Licenciatura em Educação Física.	Perfil do egresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual o perfil docente que o curso está formando ou pretende formar.</li> <li>Você considera que o curso de Educação Física da sua Universidade é capaz de formar um professor capacitado para atuação na educação básica? Se sim, de que forma concreta o curso possibilita para que essa formação profissional ocorra?</li> <li>Em sua opinião qual o foco central da formação profissional do curso de Educação Física Licenciatura de sua Universidade? Você pensa que o curso tem que ser totalmente voltado para a sociedade ou como forma de mudar ou melhorar a sociedade?</li> <li>Em sua opinião quais os caminhos para melhorar os cursos de licenciatura em Educação Física, e como as políticas de formação inicial docente podem contribuir para isso?</li> </ul>

## Apêndice C

<b>VALIDAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>
<p><b>TÍTULO DA PESQUISA</b></p> <p>"(DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ"</p>
<p><b>OBJETIVO GERAL</b></p> <p>Analisar como os coordenadores dos cursos de Educação Física das IES públicas do Paraná compreendem a influência das políticas de formação docente no delineamento e na organização das ações desenvolvidas nos cursos?</p>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever qual o perfil do coordenador do curso e sua associação com a área das políticas públicas.</li> <li>• Entender como foi organizado os currículos atuais dos cursos de Educação Física licenciatura</li> <li>• Verificar como os coordenadores possibilitam as aproximações e vivências dos discentes com a realidade escolar</li> <li>• Identificar como os projetos de formação inicial com bolsa auxiliam na manutenção e fortalecimento dos futuros professores de Educação Física.</li> <li>• Compreender qual o perfil do egresso pretendido pelos cursos de Licenciatura em Educação Física.</li> </ul>
<p><b>ORIENTAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO</b></p> <p>Faça a leitura das questões elaboradas nesta entrevista semiestruturada (abaixo apresentadas) e avalie, em cada uma delas, de acordo com os seguintes critérios: 1- objetividade, 2- organização, 3- clareza, 4- facilidade de leitura e 5- compreensão do conteúdo. Para preencher a avaliação, em cada critério deverá ser atribuída uma nota de <b>0 a 4</b>, sendo que a nota 0 refere-se que a questão não atende ao objetivo e ao critério avaliado e a nota 4 que a questão atende completamente ao objetivo e ao critério avaliado. Ressalta-se que, caso julgue necessário, no final de cada questão será possível realizar <b>sugestões</b> para possíveis mudanças na sua formulação.</p>

## QUESTÕES

**BLOCO 1 - Objetivo: Descrever qual o perfil do coordenador do curso e sua associação com a área das políticas públicas.**

1. Qual a sua formação? Área de atuação docente?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

2. Quais as suas principais experiências profissionais? (como docente). E experiências como coordenador? A quanto tempo está na função?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

3. Tem ou teve contato com disciplinas ou projetos ligados às políticas públicas, políticas sociais/educacionais e gestão educacional? Se sim, em qual época? durante a graduação? Em cursos de pós-graduação? Ao longo da trajetória docente? Durante o cargo de coordenador?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

4. Como você entende o papel das políticas públicas na formação inicial docente em Educação Física? (você considera importante?) (qual a importância?).

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

5. Você teve contato com as atuais Diretrizes CNE/CES 06/2018 (destinada aos cursos de Educação Física) e a diretriz CNE/CP 02/2019/BNC Formação (Destinada aos cursos de formação de professores para a educação básica). Se sim, qual a sua opinião e avaliação sobre elas?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

6. Tem conhecimento ou já pesquisou sobre os organismos internacionais e multilaterais, em especial as conferências e fóruns mundiais de educação elaborados pela UNESCO? Se sim, qual a sua opinião sobre tal organismo e tais conferências e fóruns?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

**BLOCO 2 – Objetivo: Entender como estão sendo organizados os currículos dos cursos de Educação Física licenciatura a partir das atuais resoluções de formação docente.**

1. Como está sendo organizado o processo de construção do novo currículo do curso?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

2. Como foi pensada a nova matriz teórica do currículo?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				

0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

3. Como se deu a nova organização das disciplinas e carga horária do curso?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

4. Utilizou alguma legislação para direcionar a organização e estruturação do novo currículo? Se sim, quais foram os documentos/normativas utilizadas para nortear a ação?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

**BLOCO 3 – Objetivo: Verificar como os coordenadores possibilitam as aproximações e vivências dos discentes com a realidade escolar**

1. Quais são as ações do curso utilizadas para aproximar o futuro professor da realidade escolar?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

2. Como o curso tem organizado as Práticas como componente curricular e o Estágio curricular supervisionado?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

**BLOCO 4 – Objetivo: Identificar como os projetos de formação inicial com bolsa auxiliam na manutenção e fortalecimento dos futuros professores de Educação Física.**

1. O curso tem projetos/programas ligados ao governo (municipal, estadual ou federal)? Para a formação inicial docente Se sim, quais são eles?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

2. O seu curso tem projetos de extensão com bolsas ligadas à formação inicial docente ou às políticas de formação inicial docente? Se sim, quais são eles?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

3. Como você avalia esses programas/projetos para a formação docente? Eles contribuem para a formação inicial docente em Educação Física.

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

**BLOCO 5 – Objetivo: Compreender qual o perfil do egresso pretendido pelos cursos de Licenciatura em Educação Física.**

1. Qual o perfil docente que o curso está formando ou pretende formar.

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				

0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

2. Você considera que o curso de Educação Física da sua Universidade é capaz de formar um professor capacitado para atuação na educação básica? Se sim, de que forma concreta o curso possibilita para que essa formação profissional ocorra?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

3. Na sua opinião qual o foco central da formação profissional do curso de Educação Física Licenciatura de sua Universidade? (Formação humana, formação voltada para as demandas da economia e do mercado de trabalho, ou ambas).

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

4. Em sua opinião quais os caminhos para melhorar os cursos de licenciatura em Educação Física, e como as políticas de formação inicial docente podem contribuir para isso?

OBJETIVIDADE					CLAREZA					ORGANIZAÇÃO					FACILIDADE DE LEITURA					COMPREENSÃO DO CONTEÚDO				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

**SUGESTÕES:**

## Apêndice D

### Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Queremos convidá-lo a participar da pesquisa intitulada (des)caminhos das políticas de formação inicial docente na licenciatura em Educação Física: uma análise a partir das universidades estaduais do Paraná, que faz parte do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação - UEM e é orientado pela professora Dr. Vânia de Fatima Matias de Souza da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar como as políticas de formação inicial docente interferem na estruturação curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná e os reflexos desse processo nas ações da formação inicial docente. Para isso, a sua participação é muito importante e se dará pela participação na entrevista semiestruturada. Será importante a gravação da entrevista, se assim aceitarem os participantes, para não perder detalhes importantes das falas. Após a realização da entrevista as discussões serão transcritas. Aproveitamos para esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso 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 sua identidade. Os registros após o devido tratamento serão apagados. Esta pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre as políticas de formação inicial docente nos cursos de Educação Física. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM.

Eu \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pelo mestrando Lucas de Paula Rodrigues.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Eu, Lucas de Paula Rodrigues, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Assinatura \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## Apêndice E

### Carta convite coordenadores entrevista semiestruturada

Prezado coordenador(a) Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Meu nome é Lucas de Paula Rodrigues, sou aluno do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “(DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ”, que tem como objetivo analisar como as políticas de formação inicial docente se refletem no delineamento dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná, e os reflexos desse processo nas ações da formação inicial docente. A pesquisa encontra-se vinculada ao Grupo de Estudos da Educação Física Escolar (GEFFE), sob a orientação da Professora Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza.

Como propositiva metodológica estamos nos sustentando na pesquisa qualitativa do tipo descritiva, o procedimento de coleta de dados utilizado será a entrevista semiestruturada, na qual pretendemos entrevistar os coordenadores dos cursos de Educação Física Licenciatura das Universidades Estaduais do Paraná, a fim de analisar como esses compreendem a relação das políticas de formação inicial docente nas ações e delineamento dos cursos.

Dessa forma, encaminho essa carta convite, para convidá-lo a participar de uma entrevista semiestruturada, que ocorrerá pelo Google Meet, em uma data que o (a) senhor (a) estiver disponível. O tempo de duração será de 20 a 30 minutos, e todas as informações serão utilizadas apenas para realização da pesquisa, tendo em vista que será mantido o sigilo do nome do coordenador, bem como, da Instituição de Ensino Superior.

Ressalta-se que a matriz analítica da entrevista e suas informações encontram-se no anexo deste e-mail,

Desde já agradecemos sua colaboração!

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Atenciosamente, Lucas de Paula Rodrigues.

## Apêndice F

### **Carta convite validação de instrumento qualitativo.**

Prezado Professor (a) Prof. \_\_\_\_\_

Meu nome é Lucas de Paula Rodrigues, sou aluno do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “(DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ”, que tem como objetivo analisar como as políticas de formação inicial docente se refletem no delineamento dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná e os reflexos desse processo nas ações da formação inicial docente. A pesquisa encontra-se vinculada ao Grupo de Estudos da Educação Física Escolar (GEFFE), sob a orientação da Professora Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza.

Como propositiva metodológica estamos nos sustentando na pesquisa qualitativa do tipo descritiva, o procedimento de coleta de dados utilizado será a entrevista semiestruturada, na qual pretendemos entrevistar os coordenadores dos cursos de Educação Física Licenciatura das Universidades Estaduais do Paraná, a fim de analisar como esses compreendem a relação das políticas de formação inicial docente nas ações e delineamento dos cursos.

Neste sentido, na tentativa de coletar respostas mais fidedignas dos participantes das entrevistas (Coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação das Universidades estaduais do Paraná), solicitamos a sua participação na avaliação do instrumento de pesquisa: uma matriz analítica de entrevista semiestruturada, bem como o auxílio na identificação de aspectos que podem ser melhorados.

Ressalta-se que o instrumento e suas informações encontram-se no anexo deste e-mail,

Desde já agradecemos sua colaboração!

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Atenciosamente, Lucas de Paula Rodrigues.