

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

**OS NOVOS RUMOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: QUE PROFESSOR SE ALMEJA CONSTITUIR?**

LEONARDO CORDEIRO DE QUEIROZ

**MARINGÁ
2022**

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

**OS NOVOS RUMOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
QUE PROFESSOR SE ALMEJA CONSTITUIR?**

Dissertação apresentada por LEONARDO CORDEIRO DE QUEIROZ ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

Prof^(a). Dra.: VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE SOUZA (UEM)

Co-orientador:

Prof. Dr.: PATRIC PALUDETT FLORES (UEMG)

MARINGÁ
2022

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

Q3n Queiroz, Leonardo Cordeiro de
 Os novos rumos das políticas curriculares em educação física: que professor se almeja
 constituir? / Leonardo Cordeiro de Queiroz. -- Maringá, PR, 2022.
 206 f.

 Orientadora: Profa. Dra. Vania de Fátima Matias de Souza.
 Coorientador: Prof. Dr. Patric Paludett Flores.
 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, 2022.

 1. Educação Física - Políticas Curriculares. 2. Educação Física - Formação Docente. 3.
 Educação Física - Identidade Docente. I. Souza, Vania de Fátima Matias de, orient. II.
 Flores, Patric Paludett, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
 Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de
 Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 370.72

LEONARDO CORDEIRO DE QUEIROZ

**OS NOVOS RUMOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: QUE PROFESSOR SE DESEJA CONSTITUIR?**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza – UEM

Prof. Dr. Patric Paludett Flores – UEMG (Co-orientador)

Prof. Dr. Evando Carlos Moreira - UFMT

Prof. Dr. Carlos Herold Junior – UEM

Prof. Dr. Arestides Pereira da Silva Junior – UNIOESTE

Data de Aprovação
25/05/2022

Dedico este trabalho a quem sempre me
dedicou a vida, Dinei e Sirley.

AGRADECIMENTOS

Ao findar um trabalho como este, e principalmente, alcançar uma conquista tão almejada, é necessário o reconhecimento de que ela não foi apenas individual, mas que são muitos os sujeitos que estiveram ao meu lado e a tornaram possível, tornando-a uma conquista coletiva, sendo assim, neste momento, agradeço:

À **Deus**, em quem sempre confiei e me proporcionou saúde e condições para que pudesse iniciar e concluir este trabalho;

À **minha família**, que desde o primeiro momento, foi apoio constante em cada etapa de minha caminhada, por entender minhas ausências e proporcionar o incentivo necessário para que continuasse caminhando. Obrigado pelo sustento emocional constante, financeiro quando necessário e pelo amor incalculável em todos os momentos desta trajetória, e que muitas vezes sem entender, se constituíram como base para que eu caminhasse. Dinei, Sirley e Thaynara, por vocês comecei, e por vocês também, hoje finalizo;

À **Mariana**, que vivenciou, ao mesmo tempo, o mesmo processo que eu, e quem no decorrer dessa jornada se transformou em minha noiva e esposa, toda a minha gratidão por ser quem mais esteve próximo, acompanhando as pequenas vitórias e adversidades. Obrigado pelo auxílio em muitos momentos, ajuda na transcrição das entrevistas e principalmente, obrigado por sonhar comigo e por estar presente em todas minhas conquistas, você faz parte desta vitória;

À **Vânia**, que no decorrer da caminhada se tornou muito mais que uma orientadora, sendo o pilar fundamental na construção desta dissertação. Obrigado por sua humanidade e por entender minhas fraquezas, dificuldades e percalços neste processo. Obrigado por segurar minha mão e me ensinar a caminhar, e principalmente por saber o momento de me deixar caminhar sozinho, mas estando sempre por perto. Obrigado por me fazer crescer como profissional e como pessoa. Você fez parte de minha transformação durante estes dois anos;

Ao **Patric**, que além de co-orientador, tornou-se um amigo. Muito obrigado pelas leituras criteriosas e cuidadosas, pelos apontamentos pertinentes e por me induzir a questionamentos e inquietações que contribuíram de maneira significativa no processo de construção desta dissertação;

Aos amigos, **Fernando**, **Francielli** e **Maria Carolina**, companheiros de pós-graduação e que acompanharam de perto minha trajetória e estiveram presentes do

início ao fim. Obrigado pelas parcerias nos artigos, leituras e principalmente, por constituírem um grande alicerce que fez com que a caminhada se tornasse mais leve;

Aos professores, **Dr. Evando Carlos Moreira, Dr. Carlos Herold Junior e Dr. Arestides Pereira da Silva Junior**, por constituírem a banca de qualificação e defesa desta pesquisa. Suas análises, apontamentos e sugestões contribuíram significativamente para a finalização desta dissertação;

Aos amigos, **Alana, Douglas, Gustavo, João Vitor, Jorge, Matheus, Michael, Rafael, Thais e Vitor**, que, mesmo sem saber, tornaram minha caminhada mais leve. Obrigado por todos os encontros, e por fazer com que eu pudesse me distrair nos momentos em que precisei. Vocês foram fundamentais;

Ao **GEEFE** e todos seus membros, que me fizeram crescer na caminhada acadêmica. Por todas as reuniões, discussões, leituras e “tarefas”, os quais me deram suporte conceitual e auxiliaram no meu processo de amadurecimento;

Aos **meus alunos**, que no decorrer da árdua caminhada da docência, me faziam enxergar que é por eles que eu preciso me qualificar, e que é nessa profissão que eu encontrei meu local de mudar, ao menos um pouquinho, o mundo em que vivemos.

Aos **professores**, Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, Dra. Maria Luisa Furlan Costa, Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Dr. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira, Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, Dra. Jani Alves Moreira, Dra. Telma Adriana Pacifico Martinelli e Dr. Mário Luiz Neves Azevedo, por todos os conhecimentos e reflexões durante as disciplinas cursadas no processo do mestrado;

Aos **professores coordenadores do Estágio Curricular Supervisionado das Universidades Estaduais do Paraná**, por se constituírem como lócus de pesquisa deste trabalho. Agradeço pela atenção e pela disponibilidade em participarem, apesar de toda carga de trabalho que já exercem. Construí uma grande admiração por vocês.

À **Universidade Estadual de Maringá**, a qual frequento há sete anos e que mudou a minha vida. Agradeço por todas as oportunidades as quais tive acesso, e que contribuíram para que pudesse me tornar quem sou hoje. E mesmo finalizando mais uma etapa, “A UEM não vai embora”;

À **CAPES**, pela bolsa concedida integralmente durante todo o período do mestrado;

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM)**, em nome do secretário Hugo, quem é sempre solícito quanto às dúvidas e dificuldades, auxiliando em todos os momentos, seja de maneira remota ou presencial;

Por fim, a todos aqueles que de certa forma torceram e lutaram comigo para que pudesse finalizar este trabalho e alcançar esta conquista. Todos foram fundamentais!

Obrigado!

*“Sou feita de retalhos,
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou
costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem
ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes
que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que
me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu
também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser
parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso
bordado de ‘nós’” (Cris Pizziment, 2013)*

A melhor coisa para se fazer quando se está triste é aprender alguma coisa. Essa é a única coisa que nunca falha... Aprender por que o mundo gira e o que o faz girar. Essa é a única coisa da qual a mente não pode jamais se cansar, nem se alienar, nem se torturar, nem temer ou descreer, e nunca sonhar em se arrepender. O que você precisa é aprender.
(T. H. WHITE, 2013)

QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de. **OS NOVOS RUMOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: QUE PROFESSOR SE DESEJA CONSTITUIR?** 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2022.

RESUMO

A formação de professores, as políticas educacionais e curriculares, bem como, as diretrizes que norteiam os passos e compassos do processo formativo e o movimento constitutivo das mudanças concernentes a este processo, que ora se configuram enquanto avanços, outrora considerados retrocessos no caminhar da ação para com o delinear da profissão - ser professor – evidenciam-se como objetos de frequentes e incansáveis estudos na área da Educação. Desta forma, o presente trabalho objetiva analisar as influências das Diretrizes que orientam a formação de professores de Educação Física na constituição da identidade docente dos futuros professores da área, a partir da percepção de docentes coordenadores do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa alicerça-se na triangulação de fontes, na qual sustenta-se em: a) revisão de literatura a partir de artigos e livros acerca do tema investigado; b) análise documental das diretrizes normativas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física (Resolução CNE/CES n. 06/2018 e Resolução CNE/CP n. 02/2019) e; c) entrevistas semiestruturadas com os professores coordenadores do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de licenciatura em Educação Física das Universidade Estaduais do Paraná. Para a análise documental e das entrevistas, utilizou-se os pressupostos da análise de conteúdo por meio da categorização dos resultados e ancorou-se no materialismo histórico dialético. Constatou-se que as atuais diretrizes normativas curriculares de Educação Física se alinham aos ideários neoliberais de flexibilização e aligeiramento da formação, buscando a formação do profissional apto a atender as demandas urgentes do mercado do trabalho e suas transformações, suprimindo a necessidade de um trabalhador flexível e apto a atuar em diversas funções. Evidenciou-se que, na letra da lei, as diretrizes conferem uma perda de conhecimentos específicos para a área da Educação Física, conferem a diminuição do tempo de formação específico para a licenciatura, além de apresentar divergências quanto a carga horária do ECS. Dessa forma, entendemos que a constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física se demonstra prejudicada, se comparada aos indicativos do que se espera de um professor crítico e de sua profissionalidade docente. Em relação a Resolução CNE/CES n. 06/2018 foi possível perceber que a resolução divide opiniões, principalmente no que tange a divisão do curso, o chamado núcleo comum e o bacharel e licenciatura e seus possíveis impactos no processo formativo e na constituição identitária, alertando-se para a dificuldade da licenciatura no momento do núcleo comum, pois segundo alguns professores entrevistados corre-se o risco dos estudantes não terem uma imersão no futuro campo de trabalho, podendo chegar ao terceiro ano de graduação sem ter tido experiências na escola, como professor. Em relação a Resolução CNE/CP n. 02/2019, compreendemos que é mais danosa à formação e à constituição identitária dos futuros professores de Educação Física, pois explicita de maneira evidente os ideários neoliberais. A partir da resolução, é notório a intencionalidade em formar indivíduos menos críticos, de maneira a estarem prontos ao mercado de trabalho, sendo

competentes e habilidosos. Por fim, concluiu-se que as atuais diretrizes para formação de professores de Educação Física no Brasil estão imbricadas no interior do jogo de forças políticas, e apresentam pontos de divergências e convergências em relação aos avanços desse processo formativo, mas em sua maioria apontam para um possível distanciamento de uma constituição identitária docente reflexiva e crítica, o que ao nosso entendimento, deveria ser a preocupação central.

Palavras-chave: Formação Docente; Identidade Docente; Educação Física.

QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de. **THE NEW DIRECTIONS OF CURRICULUM POLICIES IN PHYSICAL EDUCATION: WHICH TEACHER DOES YOU WANT TO CONSTITUTE?**. 178 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2022.

ABSTRACT

Teacher training, educational and curricular policies, as well as the guidelines that guide the steps and measures of the training process and the constitutive movement of the changes concerning this process, which are now configured as advances, once considered setbacks in the path of action to with the outline of the profession - being a teacher - must be an object of frequent and tireless studies in the area of Education. In this way, the present work aims to analyze the directions of the current Guidelines that guide the formation of Physical Education teachers for the constitution of the teaching identity of future teachers in the area. To achieve the proposed objectives, the research is based on the triangulation of sources, which is supported by: a) literature review from articles and books on the investigated topic; b) document analysis of the curricular normative guidelines of the degree courses in Physical Education (Resolution CNE/CES n. 06/2018 and Resolution CNE/CP n. 02/2019) and; c) semi-structured interviews with the coordinating professors of the Supervised Curricular Internship of the degree course in Physical Education at the State University of Paraná. For document analysis and interviews, the assumptions of content analysis were used through the categorization of results and anchored in dialectical historical materialism. It was found that the current curricular normative guidelines of Physical Education are aligned with neoliberal ideals of flexibilization and lightening of training, seeking the training of professionals able to meet the urgent demands of the labor market and its transformations, supplying the need for a flexible worker and able to perform in different roles. It was evidenced that the guidelines give a loss of content for the area of Physical Education, confer the reduction of the specific training time for the degree, in addition to presenting divergences regarding the workload of the supervised curricular internship. It was found that the current curricular normative guidelines of Physical Education are aligned with neoliberal ideals of flexibilization and lightening of training, seeking the training of professionals able to meet the urgent demands of the labor market and its transformations, supplying the need for a flexible worker and able to perform in different roles. It was evidenced that, in the letter of the law, the guidelines confer a loss of specific knowledge for the area of Physical Education, confer the reduction of the specific training time for the degree, in addition to presenting divergences regarding the workload of the ECS. In this way, we understand that the constitution of the teaching identity of the future Physical Education teacher is shown to be impaired, compared to the indications that are expected from a critical teacher and his teaching professionalism. In relation to Resolution CNE/CES n. 06/2018, it was possible to perceive that the resolution divides opinions, especially regarding the division of the course, the so-called common core and the bachelor and licentiate and their possible impacts on the training process and identity constitution, alerting to the difficulty of the licentiate. at the time of the common core, because according to some teachers interviewed, there is a risk that students will not have an immersion in the future field of work, being able to reach the third year of graduation without having had experiences at school, as a teacher. In relation to Resolution

CNE/CP n. 02/2019, we understand that it is more harmful to the formation and identity constitution of future Physical Education teachers, as it clearly explains neoliberal ideas. From the resolution, it is clear the intention to train less critical individuals, in order to be ready for the job market, being competent and skilled. Finally, it was concluded that the current guidelines for the training of Physical Education teachers in Brazil are intertwined within the game of political forces, and present points of divergence and convergence in relation to the advances of this training process, but for the most part they point to a possible distance from a reflective and critical teacher identity constitution, which in our understanding should be the central concern.

Key words: Teacher Training; Faculty Identity; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Triangulação de fontes.....	40
Figura 2: Processo de validação do roteiro de entrevista.....	47
Figura 3: Formulário enviado para validação do roteiro de entrevistas.	49
Figura 4: Identidade Relacional e Biográfica.....	71
Figura 5: Categorias de análise da Resolução CNE/CES n. 06/2018	90
Figura 6: Categorias secundárias de análise acerca da construção da Resolução CNE/CES n. 06/2018.....	91
Figura 7: Categorias secundárias de análise acerca da formação ampliada/fragmentada.....	94
Figura 8: Categorias secundárias de análise acerca do novo currículo e sua aplicabilidade.....	98
Figura 9: Categorias de análise acerca da reforma curricular.	123
Figura 10: Categorias de análise acerca da Resolução CNE/CES n. 06/2018 e a formação do professor de Educação Física	131
Figura 11: Categorias de análise acerca da Resolução CNE/CP n. 02/2019 e suas implicações na formação inicial de professores.	140
Figura 12: Categorias de análise acerca dos elementos essenciais para constituição identitária do futuro professor de Educação Física de acordo com os professores entrevistados.....	147
Figura 13: Categorias de análise acerca da Resolução CNE/CES n. 06/2018 e o processo de constituição identitária do futuro professor de Educação Física	155
Figura 14: Categorias de análise acerca da Resolução CNE/CP n. 02/2019 e suas influências no processo de constituição da identidade docente	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceitos de formação inicial de professores a partir dos documentos nacionais.....	31
Quadro 2: Documentos utilizados no estudo (leis, normativas e diretrizes)	42
Quadro 3: Universidades Estaduais do Estado do Paraná.....	50
Quadro 4: Identificação e perfil dos participantes da pesquisa.....	52
Quadro 5: Atuação dos professores entrevistados em sua respectiva IES	54
Quadro 6: Cursos de Educação Física no Brasil	97
Quadro 7: Competências gerais docentes previstas pela BNC-Formação.....	105
Quadro 8: Competências específicas.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF - Educação Física

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

ECS - Estágio Curricular Supervisionado

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases

CNE - Conselho Nacional De Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

CP - Conselho Pleno

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CES - Câmara de Educação Superior

BNC-Formação - Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica

SETI - Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UEM – Universidade Estadual de Maringá

GEEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar

RP – Residência Pedagógica

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CREF - Conselho Regional de Educação Física

CONFED - Conselho Federal de Educação Física

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
1.1. De que lugar eu falo? Os caminhos trilhados ao encontro do tema pesquisado	23
1.2 O objeto de pesquisa: as políticas de formação de professores	28
1.3. Objetivos da pesquisa.....	36
1.3.1. Objetivo geral.....	36
1.3.2. Objetivos específicos	36
1.4 Justificativas.....	37
1.5. Tecendo os caminhos metodológicos	38
1.5.1. Estado do conhecimento: o que a literatura nos apresenta	41
1.5.2. Análise documental: a busca pelo que está (ex)implícito.....	42
1.5.3. Entrevistas semiestruturadas: os discursos e perspectivas dos atores participantes	45
2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A IDENTIDADE DOCENTE: O QUE A LITERATURA APRESENTA?.....	56
2.1. Formação de professores de Educação Física: contribuições da literatura à luz das políticas	57
2.2. Resolução CNE/CP n. 02/19: o caminho até aqui.....	62
2.3. Identidade docente: a constituição do ser professor	68
2.3.1. A identidade docente e os futuros professores de Educação Física: uma breve reflexão	76
3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: AS DISPUTAS IMBRICADAS NO CAMPO CURRICULAR	80
3.1. Currículo e a formação inicial: um território em disputa	80
3.2. Resolução CNE/CES n. 06/2018: a formação específica em Educação Física	85
3.2.1. Construção da Resolução.....	90
3.2.2. Formação ampliada/fragmentada	93
3.2.3. Resolução CNE/CES n. 6/2018 e seus impactos nos cursos de Educação Física	98
3.3. Resolução CNE/CP n. 02/2019: a implantação de uma Base Nacional Comum para Formação Docente	102
3.3.1. Desvelando a face neoliberal nas políticas de formação docente.....	107
3.3.2. Formação por competências e habilidades: o alinhamento à BNCC	117

4. OLHARES DOS ATORES PARTICIPANTES: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES	121
4.1. Reformas curriculares nos cursos de licenciatura em Educação Física: dos entraves à busca por novos caminhos na formação inicial	121
4.2. Da fragmentação curricular à formação centrada na prática.....	130
4.3. Base única de formação para licenciaturas: a centralidade no saber-fazer ..	139
5. O CURRÍCULO E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO FUTURO PROFESSOR: IDENTIFICANDO AS RELAÇÕES E OS IMPACTOS DAS (NOVAS) DIRETRIZES	146
5.1. Constituindo a identidade docente: quais são os elementos essenciais?	146
5.2. Resolução CNE/CES n. 06/2018 e o processo de constituição identitária do futuro professor de Educação Física.....	154
5.3. Resolução CNE/CP n. 02/2019 e a formação por competências e habilidades: impactos na constituição identitária	158
5.4. A constituição da Identidade Docente a partir das interlocuções com o Estágio Curricular Supervisionado.....	162
6. CONCLUSÃO	170
7. REFERÊNCIAS	173
8. APÊNDICES	188
9. ANEXOS	202

1. INTRODUÇÃO

“As coisas não caem do céu. É preciso ir buscá-las. Correr atrás, mergulhar fundo, voar alto. Muitas vezes, será necessário voltar ao ponto de partida e começar tudo de novo.”
(Luís Roberto Barroso, 2020)

A formação de professores, as políticas educacionais e curriculares, bem como, as diretrizes que norteiam os passos e compassos do processo formativo e o movimento constitutivo das mudanças concernentes a este processo, que ora se configuram enquanto avanços, outrora considerados retrocessos no caminhar da ação para com o delinear da profissão - ser professor - devem ser um objeto de frequentes e incansáveis estudos na área da Educação, uma vez que seus enlaces, entraves, lutas e conquistas refletem de forma significativa na construção do campo profissional e da formação humana junto aqueles que se encontram imersos no/pelo processo.

Nesse sentido, compreender os entrelaces entre a formação de professores, no entendimento de como esse momento se constitui a partir da relação com as políticas curriculares instituídas e quais são as influências refletidas na prática se estabelece como objeto central nesta dissertação. Assim, de modo a delinear este processo, inicialmente, traçaremos o caminho percorrido pelo pesquisador, de forma a se aproximar ao tema pesquisado; na sequência será apresentado o objeto da pesquisa e suas justificativas, bem como, o objetivo geral e os específicos. Explicitadas as interlocuções iniciais com o tema, será apresentado o caminho metodológico traçado para realização desta pesquisa.

1.1. De que lugar eu falo? Os caminhos trilhados ao encontro do tema pesquisado¹

O tema da presente dissertação, que consiste em analisar as atuais diretrizes curriculares de formação de professores e suas influências no processo de constituição identitária dos futuros professores de Educação Física não se constituiu por uma eventualidade do acaso, mas ao contrário, teve a sua construção, de forma crescente, ao longo de anos, levando-me a uma aproximação progressiva e gradual frente ao objeto, que aqui será investigado.

¹ Para este tópico, a forma verbal utilizada será a primeira pessoa do singular.

Este objeto, que vem sendo meu companheiro por alguns anos de estudos, começou a tomar forma em minha vida no passado e aos poucos foi se constituindo e configurando como objeto de desejo e de inquietação cada vez mais próximo, por variados motivos, os quais serão trazidos à cena nesta subseção.

Nascido de mãe professora², na cidade de Marialva-PR, sistematicamente acompanho o caminhar de seus trabalhos em variados ambientes educacionais e principalmente no contexto da realidade das escolas e, como consequência, frequentemente assisto ao seu desdobrar frente as aulas preparadas em casa, alunos e gestores estabelecendo diálogos em momentos teoricamente de descanso e problemas quase que diariamente desprendidos do ambiente de trabalho, que necessitam de sua atenção em horários não habituais. Testemunhando cotidianamente sua rotina e seu trabalho, me encantei pela complexidade e me apaixonei pela profissão.

A admiração pelos professores se intensificava a cada bom exemplo que transitava em minha vida, durante a caminhada escolar, a qual se fez integralmente em instituições públicas. Professores que não consentiram em deixar que a formação humana fosse sucumbida, preocuparam-se com a humanização e, principalmente, com a vida de seus estudantes. Antes mesmo de finalizar a trajetória na educação básica, a decisão: eu seria professor.

Além da admiração pela profissão, a paixão pelo ambiente escolar e, principalmente pela escola, sustentou esta decisão. A escola se configura como um espaço enriquecedor, no qual possibilita-se a troca de conhecimento e de culturas, transformando-a num ambiente heterogêneo e propício para ensinamentos e aprendizagens que se tornarão significativos.

Segundo Freire (1996) todos os alunos chegam até a escola com saberes socialmente construídos pela prática comunitária e estes conhecimentos precisam e necessitam ser considerados, uma vez que é impossível a escola alhear-se à sociedade. A beleza do ambiente escolar se faz visível quando demonstra com clareza a convivência de pessoas distintas, vindas de ambientes e classes diferentes, mas que são interligados pelo desejo de ensinar e aprender.

² Professora de Matemática e Ciências, especialista em psicopedagogia e 25 anos de atuação na Educação Básica, nas cidades de Sarandi e Maringá-PR.

A partir da decisão por ser professor, a escolha pela Educação Física (EF) sempre me pareceu nítida, pois atrelava a paixão por/pelos esportes, os quais sempre pratiquei desde muito cedo, em especial o futsal, o qual enchia-me os olhos quando praticava-o nas aulas de Educação Física, visto que, infelizmente muitos professores da disciplina apresentam este rico conteúdo de maneira equivocada.

De certo modo, a forma como a disciplina de Educação Física era imposta nas escolas onde transitei, fez parte das minhas inquietações, no sentido de indagar os motivos pelos quais os professores negligenciavam as aulas. Tristemente a disciplina acaba por se tornar apenas um “refúgio” dos estudantes da sala de aula, sendo comandada por professores que por vezes relegavam a importância que esta representa para o desenvolvimento dos estudantes. Este sempre foi um ponto de interrogação em minha trajetória escolar: da forma (prática pedagógica/metodológica) com que alguns professores conduzem as aulas de Educação Física, qual seria a sua importância?

Este questionamento começou a ser sanado ao ser aprovado no vestibular, em 2015, e ingressar na graduação em licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e perceber o quanto a disciplina fora negligenciada em relação aos seus saberes e conteúdos e que a partir daquele momento eu deveria lutar para que estudantes pudessem ter aulas de Educação Física significativas durante a trajetória escolar.

Durante a graduação, pude perceber que aquele processo formativo se faria importante para mim e o quanto a universidade oferecia oportunidades para que a formação pudesse se alicerçar em profundas bases teóricas e práticas. Desde o início sentia a necessidade da busca por mais conhecimento, mas por alguns motivos pessoais, não foi possível participar de grupos de pesquisa, nem mesmo de projetos de extensão no início da graduação.

Nos primeiros dois anos de graduação, trabalhei na secretaria de uma escola privada na cidade de Marialva-PR, e podia perceber a complexa dinâmica do ambiente escolar, acompanhando diariamente a rotina do local, dos professores, estudantes e demais funcionários, o que contribuía em me fazer ansioso para que logo pudesse estar frente as turmas, ensinando os conteúdos que outrora foram negados a mim, quando estudante.

Como já mencionado, no decorrer do curso, me encontrei inquieto para me aprofundar em estudos acerca da Educação Física Escolar, e neste momento fui apresentado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais (GEEFE)³, grupo o qual se debruça em estudar as perspectivas e ações pedagógicas que envolvem a Educação Física de forma geral, além de também desenvolver pesquisas acerca da formação de professores e as políticas públicas educacionais.

Com a aproximação ao GEEFE, logo me interessei em entender melhor os processos formativos de futuros professores, tendo a oportunidade de me engajar em pesquisas em andamento que refletiam sobre o tema e, de certa forma, me enxergar na condição de pesquisador.

A participação no grupo me proporcionou ter acesso ao Programa Residência Pedagógica (RP)⁴ e em 2018, pude começar a atuar como residente pedagógico, atuando na educação básica e adentrando aos muros da escola, me fazendo presente cotidianamente ao ambiente escolar, ministrando aulas, participando de reuniões pedagógicas, na elaboração e estruturação de planejamentos, bem como sua aplicação, além de possibilitar a utilização do campo, como objeto para futuras pesquisas.

A atuação como residente no programa, contemplado com uma bolsa auxílio por 18 meses⁵, possibilitou dedicar-me integralmente às atividades propostas e afazeres científicos, o que desencadeou o interesse na pesquisa e, principalmente, entender e incitar a curiosidade acerca das influências e impactos que os programas governamentais promovem sobre o processo formativo de futuros professores. Ou seja, iniciava meu interesse em pesquisar e investigar as políticas educacionais de formação.

³ Grupo de estudos criado no ano de 2016, e desde então tem direcionado suas pesquisas às perspectivas e ações pedagógicas do campo da Educação Física Escolar na atualidade, buscando a construção de um panorama que possibilite reflexões acerca da formação de professores e das ações e intervenções pedagógicas tratadas no âmbito da escola e da universidade. O grupo está estruturado a partir de três linhas de pesquisa: Formação, saberes e desenvolvimento profissional; Prática pedagógica, ação e desenvolvimento profissional; Motivação, esporte educacional e intervenção pedagógica.

⁴ Programa Residência Pedagógica: o programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. Mais informações em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>

⁵ Bolsa auxílio do Programa Residência Pedagógica: R\$ 400,00.

A partir disso, o RP, caracterizado como uma política governamental, se tornou objeto de estudo de meu trabalho de conclusão de curso (TCC), que foi orientado pela professora Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza, no qual analisei os impactos do programa na formação inicial dos residentes e a efetividade da estruturação e aplicação de um planejamento participativo durante a execução do programa no curso de licenciatura em Educação Física, na UEM⁶.

Além da construção do TCC, o programa RP e a participação no GEEFE me possibilitaram a frequente presença em eventos científicos (congressos, simpósios e fóruns) da área da Educação e Educação Física, reforçando a cada dia a escolha da continuidade na pesquisa e no meio acadêmico.

No meio científico, pude participar de pesquisas a respeito da formação de professores de Educação Física, principalmente a respeito do currículo dos cursos de Educação Física e Estágio Curricular Supervisionado (ECS), relacionados às inquietudes e busca por ações que contribuíssem ou promovessem avanços para com o processo formativo dos futuros professores.

Trilhando esses caminhos, a partir das primeiras pesquisas em que pude participar, um tema era sempre frequente: a identidade docente. Encontrei resultados que apontavam para a contribuição do RP para a constituição da identidade docente, que o ECS, da mesma forma, também contribuía, e desde então venho inquietando-me quanto a este assunto, já que era um tema recorrente nos resultados de minhas pesquisas, dado como um dos pilares no processo de formação de professores e visto como indispensável para que haja uma formação humana e integral, no sentido de que os futuros professores precisam desenvolver (individual e coletivamente) sua própria maneira de ensinar.

Finalizando o processo de graduação, vi meus interesses incessantemente ligando-se a pesquisa e a carreira acadêmica. Com a iminente oportunidade de ingresso no mestrado, enxerguei a possibilidade de dar continuidade aos estudos e pesquisas acerca de políticas públicas relacionadas à formação de professores, conseguindo de certa forma, aproximar os objetos que havia estudado durante meu processo formativo, atrelando-os aos impactos frente ao processo de constituição da identidade docente.

⁶ Publicado no periódico: Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/396>>

Dado este cenário, e após algumas idealizações de projetos, que foram reformulados e/ou descartados, chegou-se a proposta desta ideia, e a partir dessa trajetória o projeto foi lapidado e refinado, buscando torná-la uma pesquisa pertinente ao campo educacional e esperando, com esta dissertação contribuir de forma significativa com as discussões a respeito das políticas de formação de professores de Educação Física e suas relações com a constituição da identidade docente dos futuros professores.

1.2 O objeto de pesquisa: as políticas de formação de professores

Tratar sobre o processo formativo de futuros professores nos permite traçar um elo tênue acerca da relação entre a universidade, que é a instituição formadora, envolvendo seus atores participantes (professores, estudantes, técnicos, funcionários administrativos, conselhos, entre outros) e as legislações propostas que norteiam e direcionam os passos, chamadas de políticas públicas educacionais. Estes dois lados, quando entrelaçados, culminam na preparação do profissional, apto a lecionar na Educação Escolar.

Quando tratamos das políticas de formação de professores, precisamos entender previamente o local em que estas estão postas. Faz-se necessário o entendimento de que essas são resultantes de políticas educacionais, e que se inserem no campo das políticas públicas sociais, as quais são determinadas e implantadas pelo governo numa correlação de forças, reguladas e gestadas a partir do Estado (CARVALHO, 2016).

Para tanto, essa compreensão decorre do entendimento de que a política, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), refere-se a tudo o que diz respeito à cidade, vida urbana, civil, coisa pública e interesses comuns. Segundo as autoras, política é “a atividade ou conjunto de atividades, que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 7), associando-nos o conceito de política ao papel do Estado⁷.

⁷ Aqui, entende-se a partir da definição de Gramsci, em que o Estado é um composto entre a sociedade política — arena das instituições políticas e do controle legal constitucional que compreende os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar — e a sociedade civil, constituída como uma esfera 'privada' ou 'não-estatal'.

Nesta relação entre Estado e as políticas que este implementam em uma determinada sociedade, podemos focalizar as políticas públicas sociais, que podem ser entendidas como

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFFLING, 2001, p. 31).

Atrelado ao conceito de política pública social e, caminhando em direção ao entendimento das políticas de formação docente, Carvalho (2016, p. 81) nos apresenta a ideia de políticas educacionais, “como uma fração das políticas públicas”. As políticas educacionais podem ser entendidas como

[...] o conjunto de diretrizes, decisões, ações, sob controle estatal, visando promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade e, portanto, em condições de oferecer, avaliar e certificar a conclusão de um processo educativo. A política educacional comporta, pois, além das diretrizes, normas, obrigatoriedade em certos níveis, definição e criação de condições de acesso, mecanismos de controle e certificação (PIRES, 2003, p. 45).

As políticas educacionais e a preocupação com a educação no Brasil caminharam a passos lentos, principalmente quando revisitamos as constituições que vigoraram em nosso país, percebendo a ausência de leis que tratassem sobre o assunto nas primeiras constituições. Cury (2010) nos apresenta um panorama de reformas educacionais que decorreram em nossa história, demonstrando que a área carece de avanços acerca dessa temática e um dos caminhos pode pairar sobre a formação de professores.

As políticas educacionais são “delineadas e acordadas em meio a uma trama de embates e interesses antagônicos” (MOREIRA, 2019, p. 79) e estas se definem a partir das relações produtivas presentes na sociedade. Estas políticas são resultantes de interesses políticos e podem ser, de certa forma, também influenciadas por organismos e agências internacionais, principalmente no que concerne a formação de professores, um dos principais focos destes organismos e suas agendas.

As políticas de formação de professores sofrem influências de agências internacionais multilaterais, em conformidade com os processos econômicos e políticos globais (CASAGRANDE, 2016) e esta preocupação dos organismos

internacionais pode ser destacada na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU). A agenda e suas metas “são ferramentas de planejamento, a médio e longo prazo, que viabilizam o alinhamento nacional de políticas sociais, ambientais e econômicas. É um quadro para orientar políticas públicas em nível mundial” (PIMENTEL, 2019, p. 23).

Sobre a formação de professores, a Meta 4 aponta

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (BRASIL, 2015).

A formação de professores rompe com a linearidade da compreensão com foco apenas em seu aspecto quantitativo e, esta perspectiva, ganhou força a partir das reformas neoliberais, num contexto de crise do capitalismo, com uma formação voltada às demandas mercadológicas postas para sustentação do capital, o que induz as reformas curriculares para formação de professores (ALBINO; SILVA, 2019)

Nesta direção, a formação de professores tem se tornado objeto de foco no campo das políticas educacionais a partir da década de 1990, dado às reformas e implementações ocorridas desde então⁸, tendo como marco a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) - Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Essas reformas objetivaram uma adequação ao sistema educacional com o processo de reestruturação produtiva (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Com a aprovação e implantação da LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi compelido a elaborar diretrizes curriculares para os diferentes âmbitos educacionais. A partir deste momento, foram engendradas três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores (BRASIL, 1987; BRASIL, 2002; BRASIL, 2015; BRASIL, 2019). Em paralelo a estas diretrizes gerais, dispomos de diretrizes específicas à formação em Educação Física (BRASIL, 2004; BRASIL, 2018), que desde 1987, com uma maior ênfase a partir de 2004, assume a diferenciação do processo formativo, passando a compreender os cursos de formação inicial com foco em licenciatura e bacharelado, também gestadas por diretrizes emanadas pelo CNE.

⁸ Para saber mais sobre as reformas, ver: SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar em revista*, n. 24, 2004.

Estas resoluções, a partir de estudos recentes de Gonçalves, Mota e Anadon (2020) e Hecktheuer e Linck (2020), indicam para o fato de que a formação de professores vem sendo palco de disputas políticas e mercadológicas e revela um avanço de perspectivas políticas pautadas por um objetivo de empresariamento da educação, trazendo novamente à tona a noção de competências e habilidades.

Barreto, Anversa e Souza (2020) demonstram subsídios para o fato de que a formação de professores de Educação Física está seguindo um caminho em direção a formação prática do professor, contrariando o próprio direcionamento de uma formação teórica solidificada. Ainda segundo os autores, ao mencionarem as resoluções 06/2018 (BRASIL, 2018) e 02/2019 (BRASIL, 2019) constatam que estas “visam moldar uma sociedade incapaz de perceber, identificar, atuar, agir e transformar as problemáticas existentes e tal fato se torna perceptível quando vemos ataques, por parte da elite política hegemônica, aos núcleos de estudos públicos e aos direitos das classes trabalhadoras sob a roupagem de flexibilização e melhorias” (BARRETO; ANVERSA; SOUZA, 2020, p. 138).

É a partir destas problemáticas e na busca por soluções e avanços para a área que é possível perceber a complexidade do processo de formar professores, e que este é um processo permeado por especificidades, que se constituem a partir das relações entre a universidade e as políticas públicas educacionais, portanto, se demonstra necessário um entendimento conceitual de tudo que envolve este processo, para uma definição esclarecedora do objeto de pesquisa do presente estudo.

O Quadro 1 apresenta a definição de formação inicial de professores a partir dos documentos nacionais da área.

Quadro 1: Conceitos de formação inicial de professores a partir dos documentos nacionais.

Documento	Nº do documento	Ano	Conceito formação inicial docente
------------------	------------------------	------------	--

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Lei nº 9.394/1996	1996	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Resolução CNE/CP 1/2002	2002	*
Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei nº13.005/2014	2014	*

<p>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.</p>	<p>Resolução N. 02/2015</p>	<p>2015</p>	<p>Preparação e desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.</p>
<p>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).</p>	<p>Resolução CNE/CP N. 02/2019</p>	<p>2019</p>	<p>O desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.</p>

* Ausência conceitual no documento.

Fonte: elaborado pelo autor.

É nítido analisar o quadro e perceber a inserção de novos imperativos para a definição da formação docente, como o surgimento das competências e habilidades, termos dos quais ainda não estavam presentes no documento da LDBEN, em 1996.

Já a Resolução de 2015 começa a transformar a roupagem dessa definição, sendo firmada em 2019 com a BNC-Formação.

Assumindo a compreensão de que a formação inicial se refere a um processo complexo, em que necessita-se de uma sólida formação, alicerçada em ensino, pesquisa e extensão e que encaminhe para a construção da profissionalidade docente e da autonomia, a fim de atuar criticamente nos seus espaços profissionais (FONTOURA, 2019), torna-se necessário que o futuro professor seja capaz de atuar criticamente, se constituindo por relações que efetivem, de forma significativa, o seu processo formativo.

Segundo Nóvoa (1992) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à constituição de uma identidade (NÓVOA, 1992).

Os estudos de Libâneo (2001), Tardiff (2002) e Pimenta (2017) descrevem que a formação inicial se caracteriza como um processo contínuo de se identificar com a profissão para atuação na escola. As vivências práticas ao longo da formação docente proporcionam a reinterpretação de saberes especializados de acordo com as experiências de cada indivíduo e ações não mediadas pelo processo formativo, contribuindo para construir e fortalecer a própria identidade (PIMENTA; LIMA, 2012). Para Anversa (2017), esta identidade profissional pode ser definida como uma categoria de pertencimento que engloba comportamentos, atitudes e opiniões, sendo produto dos mecanismos de socialização secundária do indivíduo.

Tendo essas compreensões, torna-se necessário que se questione, qual o modelo de homem e de sociedade ambicionado pelos ideários neoliberais vigentes em nossa sociedade, e de qual forma essas perspectivas estão sendo introduzidas e implementadas. Temos hoje um novo perfil do profissional da educação que se pretende formar, este profissional tem sua formação cada vez menos alicerçada numa formação humana, na qual possibilita-se sua emancipação e autonomia, aproximando-se a servidão ao capital e ao mercado, de maneira a reproduzir a hegemonia neoliberal.

Desse modo, emerge-se a urgência de investigações que busquem confrontar estes modelos postos, e que procure demonstrar as contradições deste jogo de forças

presente em nossa sociedade e âmbito político, de forma a caminhar numa perspectiva contra hegemônica e na busca por ações educativas que mirem no desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, personagens atuantes e presentes no contexto das relações sociais, como intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1978).

A partir das incursões apresentadas, questionamos: quais as possíveis influências das atuais Diretrizes que orientam a formação de professores de Educação Física no processo de constituição da identidade docente dos futuros professores da área? E qual a percepção de docentes da área pedagógica acerca dessa reformulação curricular e seus possíveis impactos no processo de constituição identitária dos futuros professores de Educação Física?

De modo a empenhar-se na busca por respostas a esses questionamentos, a presente dissertação apresenta seus objetivos, os quais estão descritos no próximo tópico.

1.3. Objetivos da pesquisa

1.3.1. Objetivo geral

Analisar as influências das Diretrizes que orientam a formação de professores de Educação Física na constituição da identidade docente dos futuros professores da área, a partir da percepção de docentes coordenadores do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná

1.3.2. Objetivos específicos

- Apresentar a produção do conhecimento acerca das políticas de formação docente em Educação Física no Brasil e suas relações com a constituição identitária;
- Analisar os possíveis efeitos e influências das políticas de formação docente a partir da implementação da Resolução CNE/CES Nº 6/2018 e Resolução CNE/CP Nº 2/2019 no processo formativo dos futuros professores de Educação Física;
- Compreender as possíveis influências da Resolução CNE/CES Nº6/2018 e Resolução CNE/CP Nº 2/2019 na reestruturação curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física a partir da perspectiva dos docentes coordenadores de estágio dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná;
- Analisar os possíveis impactos da Resolução CNE/CES nº 06/2018 e Resolução CNE/CP nº 02/2019 no processo de constituição identitária dos futuros professores, a partir da perspectiva dos docentes coordenadores de estágio dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná;

1.4 Justificativas

A formação de futuros professores de Educação Física apresenta-se como um tema que necessita ser discutido e refletido nas diferentes instâncias educacionais, de maneira a contribuir com o processo, com vistas a conferir benefícios à área e aos profissionais, portanto, destaca-se a importância da investigação sobre o presente objeto.

É notório que o processo formativo dos professores de Educação Física, perpassou por alterações e modificações consideradas significativas em sua estrutura. Todas essas alterações, advindas de políticas públicas educacionais são acatadas pelos cursos, que se veem obrigados a tarefa de reestruturar os novos currículos.

A construção e desenvolvimento desta dissertação realiza-se concomitantemente aos movimentos de implementação das novas diretrizes para formação de professores para Educação Básica (BNC-Formação), ou seja, a movimentação para implantação de novos currículos nos cursos de licenciatura no Brasil. No mesmo caminho, os cursos de Educação Física, desde a publicação de suas diretrizes específicas, em 2018, dispunham de um prazo até o ano de 2020 para implementação deste novo currículo. Este prazo foi prorrogado pela Resolução CNE/CES nº1/2020 (BRASIL, 2020) por mais um ano, devido a situação de calamidade pública vivenciada no país, por conta da pandemia do coronavírus (COVID-19).

A decorrer pela atualidade das diretrizes aqui analisadas, tendo seu processo de implementação nos cursos de licenciatura ainda em curso, a presente pesquisa se apresenta como forma de análise dos movimentos e articulações dos novos currículos de formação de professores, pautados e alicerçados nas diretrizes atuais (Resolução CNE/CES n. 06/2018 e CNE/CP n. 02/2019), de forma a contribuir no sentido de investigar e inquirir a influência destes currículos no processo de constituição da identidade docente.

A relevância desta pesquisa se assenta na busca pela qualidade do processo formativo dos futuros profissionais, que estejam aptos e preparados para atuar em seu campo de atuação. Espera-se que as análises contribuam no sentido de compreendermos as influências diretas das políticas educacionais no processo

formativo dos professores, e se estas estão contribuindo de maneira positiva na postura e no processo de constituição identitária dos futuros profissionais.

Dado o atual contexto político e social em que vivemos, imersos num sistema capitalista, em que as perspectivas neoliberais apontam para uma formação cada vez mais aligeirada e flexibilizada, de modo a atender as demandas mercadológicas (ANTUNES; ALVES, 2004) e criar a chamada 'empregabilidade' (SILVA; GENTILI, 1996), para tanto, é problematizado, a partir desta investigação a educação posta, que busca resultados quantitativos, que importa-se com números, e não com o processo qualitativo.

Entendendo a formação inicial como uma ocasião significativa, importante e indispensável na formação do futuro professor (TARDIF, 2002), buscaremos endossar a luta por uma educação que se preocupe com a formação humana e integral, e sendo um ato complexo, que seja tratado como tal.

Para além dessas justificativas, reitera-se a aproximação do pesquisador com o tema investigado e sua experiência com pesquisas relacionadas ao decorrer de sua caminhada acadêmica.

1.5. Tecendo os caminhos metodológicos

Para atingirmos os objetivos propostos, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por compartilhar as afirmativas de Vieira (2002), ao relatar que neste tipo de pesquisa, objetiva-se conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la. A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), apresenta-se como sendo a melhor maneira de se compreender um fenômeno incluído no contexto em que ocorre e do qual faz parte, e deve ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador busca captar o fenômeno que será estudado, a partir da perspectiva dos indivíduos que nele estejam envolvidos, e todos os pensamentos e opiniões devem ser considerados relevantes.

A investigação qualitativa utiliza-se de descrições e observações para reconstruir a realidade tal como observada e interpretá-la (BORTOLOZZI; BERTONCELLO, 2012), ou seja, a realidade é analisada, avaliada e interpretada qualitativamente pelo pesquisador, que após este processo, irá descrever esta análise

e os resultados obtidos.

Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), a pesquisa qualitativa é um método de avaliação, que segue o método científico de resolução de problema, de forma considerável, podendo esta progredir em sua teoria à medida que os dados são descobertos, sendo “o pesquisador o instrumento primário na coleta e análise dos dados” (THOMAS; NELSON; SILVERMAN 2012, p. 41). Para tanto, “o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (GODOY, 1995, p. 21)

Visando a necessidade de transpor a barreira da subjetividade discutida em relação aos estudos qualitativos (JUNIOR et al., 2016), a metodologia adotada na presente pesquisa utiliza-se da triangulação, ou seja, pauta-se em variados métodos de coleta de dados com o intuito de investigar um único objeto. Portanto, divide-se em revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Denzin (2009) define a triangulação como uma combinação de diferentes metodologias para analisar o mesmo fenômeno, de modo a conferir validade a pesquisas qualitativas, pois garante a compreensão mais profunda e concreta do objeto investigado.

A triangulação permite que o fenômeno seja investigado de formas distintas, múltiplos métodos ou com base em fontes diferentes (SCRIVEN, 1991; WEISS, 1998). De acordo com Weiss (1998), ao se utilizar deste método, as evidências e resultados obtidos são considerados mais confiáveis e podem ser considerados mais fortes, pois tendem a reduzir eventuais vieses no processo de coleta e análise.

Em pesquisas qualitativas

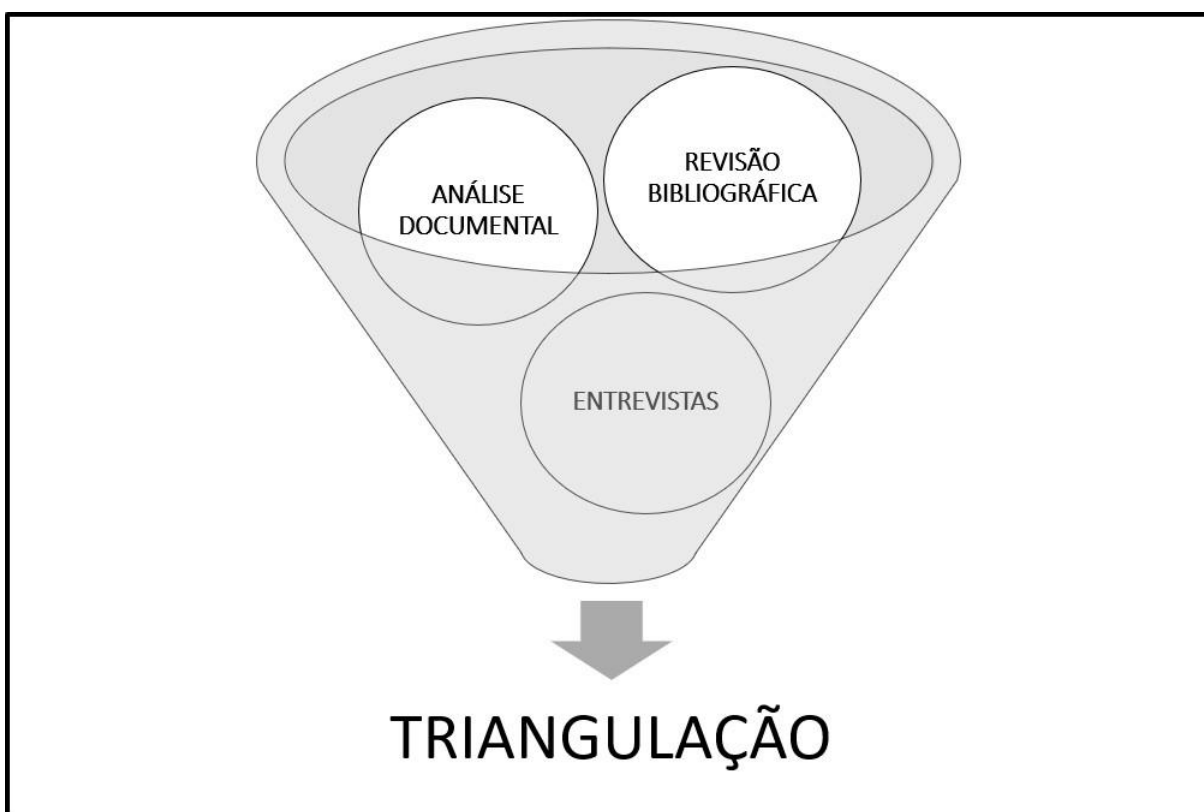
[...] a triangulação é importante porque permite que o investigador seja capaz de obter uma maior certeza perante suas análises, por utilizar diversos métodos, reunir dados de maneiras distintas e examinando-os por variados métodos, a fim de que possam ser aproveitados por outros pesquisadores para estudos similares (JUNIOR et al., 2019).

O objetivo principal da utilização da triangulação, segundo Lakatos e Marconi (2011), é a máxima abrangência no processo de descrição, explicação e compreensão do fenômeno investigado, produzindo maiores possibilidades de análises, aflorando as discussões. Segundo os autores, a triangulação permite a interpretação e

contextualização dos resultados obtidos de duas maneiras: a estratégia se relaciona com a validação do estudo, ou abre a possibilidade para que se adquira novos entendimentos, a partir de outras percepções.

Neste sentido, efetivando a maior confiabilidade aos resultados obtidos, a presente pesquisa divide-se em três fases, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1: Triangulação de fontes.



Fonte: elaborado pelo autor.

Desta forma, buscamos atrelar e triangular os dados obtidos a partir da revisão de literatura de artigos disponíveis na literatura acerca das políticas de formação de professores e as relações com a constituição identitária dos futuros professores de Educação Física, das análises das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura em Educação Física e BNC-Formação e os discursos de um grupo de atores participantes do processo formativo dos futuros professores de Educação Física das instituições de ensino superior estaduais do Paraná.

A seguir, serão descritos os caminhos metodológicos trilhados em cada uma das etapas da pesquisa: revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

1.5.1. Estado do conhecimento: o que a literatura nos apresenta

Com o intuito de situar nosso objeto de pesquisa, realizou-se uma busca nas bases de dados disponíveis, a fim de averiguar e reunir os aspectos já debatidos e investigados acerca da temática, ou seja, aquilo que já foi produzido a respeito da formação de professores de Educação Física, atrelado a constituição identitária. Para a realização da busca, utilizamos as seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO)⁹, Literatura Latino Americana do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS)¹⁰ e o Portal de Periódicos da Capes¹¹. As bases de dados foram escolhidas intencionalmente por se constituírem de bases confiáveis e com material suficiente para os intuítos deste levantamento.

Este levantamento buscou sintetizar resultados de pesquisas e estudos anteriores acerca do tema, de maneira a compilar e sistematizar os achados das pesquisas na compreensão de um fenômeno específico, relacionada à questão investigativa (CROSSETTI, 2012). Segundo Lakatos (2010), atualmente, nenhuma pesquisa começa do zero, sempre há, anteriormente algo já pesquisado sobre determinado assunto.

Deste modo, o pesquisador deve construir uma revisão da literatura, tendo diferentes fins, os quais podem auxiliar na definição de conceitos, revisão de teorias ou uma análise metodológica acerca de um tópico em particular e a partir da comparação de dados, pode alcançar conclusões gerais sobre o problema de pesquisa.

De acordo com Luna (1997), o objetivo da revisão de literatura é constatar a situação real da área de pesquisa, conhecer o que se sabe e o que foi produzido até hoje, quais são as falhas já detectadas e quais os principais obstáculos teóricos e/ou metodológicos.

Dessa forma, buscamos dialogar com autores que apresentam estudos e pesquisas relevantes e pertinentes acerca do tema investigado, buscando uma

⁹ Ver em: <https://scielo.org/>

¹⁰ Ver em: <https://lilacs.bvsalud.org/>

¹¹ Ver em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

fundamentação teórica prévia. Os artigos e livros utilizados como fundamentação teórica corroboram com a linha de pesquisa adotada neste trabalho.

1.5.2. Análise documental: a busca pelo que está (ex)implícito

A segunda fase da pesquisa trata-se de uma análise documental, que segundo Gil (1991), são trabalhos elaborados a partir de documentos e são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema, ou então, hipóteses à sua verificação por outros meios. Os documentos são analisados em sua integralidade e nos guiam a buscar um melhor entendimento. Uma das vantagens básicas desse tipo de pesquisa é que permite o estudo de pessoas/materiais às quais não temos acesso físico, porque não estão mais vivas ou por problemas de distância (GODOY, 1995).

Segundo Cellard (2008, p. 296) “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. Esta análise se alicerçará na legislação que regulamenta a formação inicial de professores de Educação Física no Brasil, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2: Documentos utilizados no estudo (leis, normativas e diretrizes)

Documento	Ação implementada	Ano
Resolução CFE nº 03/1987	Possibilita a formação em EF nas habilitações licenciatura e bacharelado;	1987
Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Considera a EF como componente curricular, enquanto a formação inicial de professores passa a ser realizada em nível superior em no mínimo 200 dias letivos;	1996
Lei Federal nº 9.696/1998	Regulamenta a profissão e o profissional de EF;	1998
Resolução CNE/CP nº 01/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena;	2002
Resolução CNE/CP nº 02/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;	2002
Resolução CNE/CES nº 07/2004	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF, em nível superior de graduação plena;	2004

Resolução CNE/CP nº 02/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada;	2015
Resolução CNE/CP nº. 03/2018	Altera o prazo de aplicação da Resolução CNE/CP nº. 02/2015	2018
Resolução CNE/CES nº. 6/2018	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física	2018
Resolução CNE/CP nº. 01/2019	Estabelece um período de adaptação dos cursos de formação inicial a BNCC;	2019
Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação	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).	2019

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise tem como foco apontar os aspectos históricos da trajetória do processo de formação de professores de Educação Física, tendo como foco principal a inferência dos aspectos constituintes na constituição da identidade docente do futuro professor, tendo como cerne da investigação os principais documentos analisados: a Resolução CNE/CES 6/2018 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física) e a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (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), atuais resoluções que vigoram em nosso país, no momento de construção do presente trabalho.

O uso de documentos auxilia na identificação de informações e indicações sobre o objeto de estudo e seu processo de análise e tratamento se dá por meio de leituras e releituras de modo a identificar categorias de análise e aproximações entre os direcionamentos normativos e a realidade prática (TRIVIÑOS, 2011).

A análise dos documentos assenta-se nos pressupostos de análise de conteúdo, proposta por Richardson (2017), na qual trabalha-se com os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito. Para tanto, sustentou-se na categorização empírica e analítica dos textos.

No desenvolvimento desta pesquisa, o pesquisador vai além das aparências e busca a essência do objeto, a sua estrutura e a dinâmica no processo histórico. Aos pesquisadores, cabe “[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1985, p. 16).

A pesquisa amparou-se no materialismo histórico-dialético, que teve como proponente Karl Marx e Friedrich Engels. O materialismo histórico-dialético

[...] baseia-se na exposição do processo real de produção - começando da produção material da vida em si mesma - e abrangendo a forma de relações associadas com e criadas por esse modo de produção, isto é, a sociedade civil em suas várias etapas, enquanto base de toda história; descrevendo-a em sua ação enquanto Estado, e também explicando como todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência, religião, filosofia, moralidade etc. etc. dela derivam, e acompanhando o processo de sua formação a partir dessa base; dessa forma, a coisa toda pode, é claro, ser descrita em sua totalidade (e conseqüentemente, também, a ação recíproca desses vários aspectos entre si) (HOBBSAWN 1998, p. 174-175).

O materialismo histórico-dialético empenha-se em desvendar os movimentos históricos, compreendendo que o homem transforma a natureza a partir de contradições. Sendo assim, pensar dialeticamente é ser capaz de investigar essas contradições (NAGEL, 2015). Para além da análise das contradições, é necessário enxergar os fatos históricos considerando seus aspectos em todas as ligações e mediações, considerando o objeto em sua totalidade, entendendo que “[...] a realidade por suas múltiplas conexões, examina as relações entre os fenômenos para além da causalidade aparente” (NAGEL, 2015, p.25).

A categoria da totalidade permite uma compreensão do real, capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos (CURY, 1986). Nessa direção, o autor complementa

Sob o ponto de vista da sociedade, eliminar a totalidade significativa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado (CURY, 1986, p. 27).

A totalidade e seu conhecimento formam

[...] um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (KOSIK, 1969, p. 41)

Entende-se que não é possível apreender os significados das políticas educacionais sem a compreensão da lógica global do sistema produtivo em que estão

inseridas. Sendo assim, ao analisar as políticas educacionais, faz-se necessário que se busque a apreensão da essência, a fim de compreender o objeto investigado, considerando a correlação de forças existentes desde o processo da definição até a implementação (MASSON, 2012).

Dessa forma, quando estudamos determinada política, é necessário considerar as relações sociais existentes no processo histórico de sua criação, que apresenta as relações de trabalho como base. A partir do trabalho

[...] os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Eles somente produzem colaborando entre si de um modo determinado e trocando entre si as suas atividades. Para produzirem, contraem determinadas ligações e relações mútuas, e é somente no interior desses vínculos e relações sociais que se efetua a sua ação sobre a natureza, isto é, que se realiza a produção (MARX, 2010, p. 45).

No entendimento de que “o trabalho é fundante do ser social” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 37), é importante a apreensão de que as relações materiais do homem formam a base de suas relações, sendo “estas relações materiais nada mais são que as formas necessárias nas quais se realiza a sua atividade material e individual” (MARX, 1985, p. 207). As políticas curriculares para formação de professores de Educação Física representam as relações sociais presentes nas condições materiais de determinado contexto.

1.5.3. Entrevistas semiestruturadas: os discursos e perspectivas dos atores participantes

A terceira etapa no processo metodológico consistiu em uma pesquisa de campo, por meio da qual objetivamos nos aproximar da realidade concreta. Esse momento se deu por meio da captação das opiniões e perspectivas dos professores da área pedagógica dos cursos de Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná, sendo indicados como participantes, para fins desta pesquisa, os professores coordenadores do Estágio Curricular Supervisionado.

A amostra, escolhida de forma intencional, justifica-se pela compreensão de que os docentes responsáveis por esse componente curricular se constituem,

primeiramente, pelo perfil do professor que assume a ação formativa, o qual está diretamente envolvido com a área pedagógica e, subentende-se que ele está antenado às legislações vigentes do processo de formação docente; segundo, porque ele é um dos principais condutores dos rabiscos iniciais do processo identitário do futuro professor de Educação Física (FLORES, 2018), bem como a partir do estudo de Barreto (2021) e Rodrigues (2021), que também pesquisaram as mesmas universidades desta dissertação, com foco nos coordenadores dos cursos, identificou-se que 80% dos coordenadores não tinham formação na área da licenciatura e suas atuações e estudos se distanciavam do processo formativo de professores e da licenciatura.

Para além deste fato, foram elegidos os coordenadores ou responsáveis pelo estágio, pela compreensão de que os professores coordenadores do ECS contam com uma proximidade ao ambiente escolar e aos estudantes, no momento em que estes transformam os conhecimentos teóricos agregados em sala de aula em práticas pedagógicas. Fletcher (2012) analisou e verificou o quanto o período de estágio interfere na percepção do estudante sobre a docência e a formação do “eu professor”, sendo um dos principais pilares no processo de constituição identitária do futuro professor.

Neste sentido, para delinear as propositivas da pesquisa, o instrumento utilizado para a coleta dos dados se deu a partir da estruturação e aplicação de uma entrevista semiestruturada (MANZINI, 2012) com professores coordenadores do ECS, de sete universidades estaduais do estado do Paraná, que contemplam o curso de licenciatura em Educação Física.

Optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada, por ser um instrumento que consiste num conjunto de questões que permitem ao entrevistado falar livremente sobre assuntos que surgem como desdobramentos do tema principal (GERHARDT, 2009), sendo a função de conduzir estes assuntos, do entrevistador.

Um dos problemas encontrados em pesquisas do tipo qualitativa é a validade destes instrumentos empregados e a “coerência nas etapas a fim de atingir o rigor metodológico que assegurasse a construção de um conhecimento válido, legítimo e cientificamente reconhecido” (VARANDA; BENITES; SOUZA NETO, 2019).

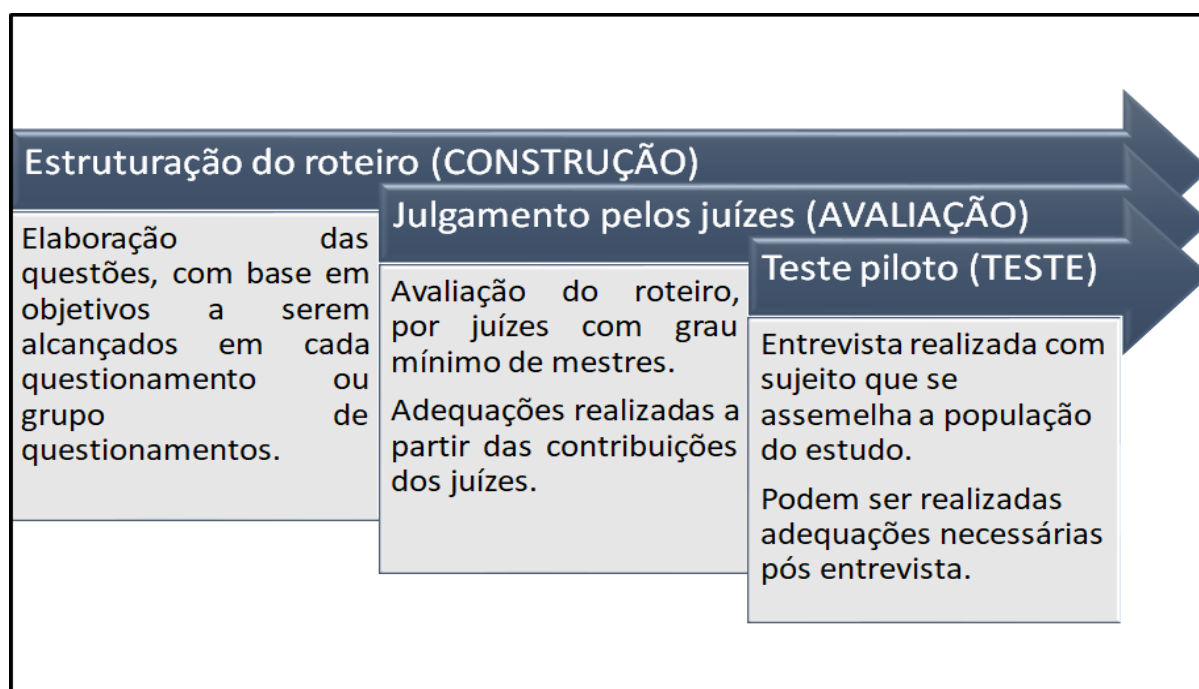
Segundo Ollaik e Ziller (2012), a fidedignidade dos resultados de uma pesquisa qualitativa está atrelada à validade dos instrumentos que são utilizados para chegar

aos fins. Nesse sentido, há a necessidade de avaliação destes instrumentos quanto ao seu conteúdo (HERMINDA; ARAUJO, 2006).

Objetivando buscar o rigor científico necessário e construir conhecimentos confiáveis e fidedignos, construiu-se uma matriz analítica de entrevista, na qual buscou-se a partir dos objetivos específicos da pesquisa, encontrar os questionamentos pertinentes a serem realizados. Essa matriz, posteriormente transformou-se em um roteiro¹² utilizado para a entrevista com os professores e que foi submetido a um processo de validação, seguindo os critérios apresentados por Varanda, Benites e Souza Neto (2019, p. 4)¹³, com o intuito de verificar a “existência de lógica entre o proposto nos instrumentos e os objetivos da pesquisa”.

De acordo com os autores, este processo de validação consiste em 3 etapas (Figura 2). Após a construção e estruturação do roteiro, ele foi avaliado por uma comissão de avaliadores (juízes), especialistas na área. Após esta etapa, foi realizado um teste piloto, com uma população que se assemelha à população final do estudo.

Figura 2: Processo de validação do roteiro de entrevista.



Fonte: elaborado pelo autor.

¹² Roteiro se constitui na seqüência estruturada dos questionamentos a serem feitos aos entrevistados, divididos a partir de objetivos específicos que se pretende alcançar com cada questão.

¹³ O procedimento de validação apresentado pelos autores se refere a um roteiro para “Grupo Focal”, o qual adaptamos para a validação do roteiro de entrevista semiestruturada.

Para o processo de avaliação pelos juízes, adotou-se como critérios que os mesmos deveriam ter o grau mínimo de mestres. Assim, enviamos o convite a 11 professores da área, escolhidos de forma intencional, por apresentarem estudos relacionados à temática, sendo que após o convite contou-se com a participação de 9 professores para esta etapa. Os professores participantes da validação, apresentam formação específica na área da Educação Física e Educação, sendo 4 doutores e 2 mestres em Educação Física, e 1 doutor e 1 mestre em Educação.

Aos juízes, enviamos o roteiro de entrevista por meio do formulário do “Google Docs”, requerendo o julgamento de cada questão a partir de 5 critérios, os quais eram: organização; objetividade; clareza; facilidade de leitura e compreensão do conteúdo. Esta etapa teve como função propor uma análise concreta do conteúdo do instrumento, de modo a desvendar se os questionamentos se apresentam de maneira apropriada, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os juízes atribuíram notas de 0 a 4 para cada critério, sendo 0 se a questão não contemplasse de forma alguma o critério avaliado e 4 se a questão atendesse plenamente o item avaliado (Figura 3).

Figura 3: Formulário enviado para validação do roteiro de entrevistas.

9- Na sua opinião, como a formação docente pautada nas competências e habilidades interferem na constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física? *

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: elaborado pelo autor.

De modo a seguir fielmente o processo de validação, cada questão deveria apresentar média superior a 2 (50%) em todos os critérios. Nenhuma das médias foi inferior a 2, sendo 2,675 a menor média, e 3,750 a maior média, entre as questões do roteiro de entrevista.

Os avaliadores também tiveram a opção de apresentar apontamentos e contribuições por escrito para cada questão, e seguindo os comentários propostos por nossos avaliadores, 9 questões foram alteradas. Essas alterações não remetiam apenas o conteúdo da questão, mas algumas foram apenas ajustes no formato da redação, para facilitar a clareza e entendimento dos entrevistados.

Vencida esta etapa, e após as adequações realizadas, a próxima fase consistiu na realização de uma entrevista piloto com 1 professor(a) coordenador(a) o ECS do curso de licenciatura em Educação Física, de uma Instituição de Ensino Superior privada, da cidade de Maringá-PR, ou seja, se assemelhou à população da pesquisa.

Para a realização desta etapa, a entrevista piloto foi agendada e realizada de acordo com a disponibilidade do entrevistado, por meio de plataforma online (Google Meet). A entrevista teve duração de 1 (uma) hora e 4 (quatro) minutos, foi transcrita e analisada, de maneira a investigar se seriam necessárias adequações nas questões para que a pesquisa alcançasse os objetivos propostos.

Após análise da entrevista piloto, concluiu-se que o roteiro se apresentava pertinente e com questões adequadas aos objetivos estabelecidos, uma vez que o mesmo estruturou-se de forma significativa, sem apresentar necessidades de mudanças estruturais ou conceituais, sendo assim, o roteiro de entrevistas semiestruturada, segundo Varanda, Benites e Souza Neto (2019), encontrava-se validado e apto a ser utilizado como instrumento de coleta de dados (Apêndice 1).

Após a validação do instrumento, realizamos uma pesquisa no sítio eletrônico da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR)¹⁴ e constatamos a existência de sete universidades estaduais no estado, que são: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e; Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

A partir destes dados, a escolha pela amostra teve como características a intencionalidade da pesquisa amostral (MAYAN, 2001), por se tratar de um estado no qual o GEEFE apresenta parcerias já estabelecidas com grupos de pesquisas dessas universidades, as quais foram selecionadas para a composição amostral.

Como outro quesito de seleção das universidades, foram selecionadas as Universidades Estaduais que possuem em sua estrutura curricular o curso presencial com habilitação de licenciatura em Educação Física, que são a totalidade das universidades, como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3: Universidades Estaduais do Estado do Paraná.

Instituição	Região do estado	Criação do curso	Oferta do curso
UEM	Noroeste	1972	Integral/Noturno
UENP	Norte	1972	Noturno

¹⁴ <http://www.seti.pr.gov.br/>

UNIOESTE	Oeste	1984	Matutino
UNESPAR	Noroeste	1998	Integral
UEL	Norte	1972	Matutino/Noturno
UNICENTRO	Central	1997	Integral
UEPG	Campos Gerais	1978	Noturno

Fonte: elaborado pelo autor.

Destacamos que essas Instituições de Ensino Superior (IES) encontram-se localizadas em diferentes regiões do estado, ofertando a habilitação em licenciatura em Educação Física, foco da presente pesquisa, direcionando suas ações formativas para as necessidades locais, regionais e estaduais. Ainda em relação às características dos cursos, destaca-se, que em relação à criação do curso de Educação Física, observou-se que 4 (quatro) cursos das IES estaduais foram criados na década de 1970 (UEM, UENP, UEL e UEPG), 1 (um) na década de 1980 (UNIOESTE) e 2 (dois) ao final década de 1990 (UNESPAR e UNICENTRO).

Em relação ao turno de oferta dos cursos, os cursos investigados apresentam a seguinte configuração: 2 (duas) Universidades disponibilizam o curso no período noturno (UENP e UEPG), 1 (uma) oferece em período matutino (UNIOESTE), enquanto 2 (duas) ofertam a graduação de Licenciatura em Educação Física no período integral (UNESPAR e UNICENTRO), e em 2 (duas), a oferta ocorre no período integral e noturno (UEM e UEL).

Posteriormente, foram encaminhados aos coordenadores dos cursos das universidades, uma carta convite para a participação na pesquisa, sendo necessária, para confirmação, a devolução do termo de autorização assinado, o que nos permitiu o acesso aos contatos dos professores coordenadores de estágio da área pedagógica dos referidos cursos.

Após um primeiro contato realizado com os professores coordenadores do ECS e recebendo o aceite definitivo dos mesmos, definiu-se então a amostra, que contou com 07 (sete) professores participantes, sendo um de cada universidade. O perfil dos professores participantes na pesquisa, encontra-se descrito no Quadro 4 e suas respectivas identificações.

Quadro 4: Identificação e perfil dos participantes da pesquisa.

Identificação	Titulação	Tempo de atuação na IES	Já atuou na Ed. Básica	Participa do NDE**
Coord1	Doutorado	14 anos	Sim	Sim
Coord2	Doutorado	11 anos	Sim	Não
Coord3	Doutorado	23 anos	Sim	Sim
Coord4	Mestrado	15 anos	Sim*	Sim
Coord5	Doutorado	25 anos	Sim*	Sim
Coord6	Doutorado	18 anos	Sim	Sim
Coord7	Doutorado	21 anos	Sim	Sim

* Ainda exerce atuação na Educação Básica, conciliando com a atuação no Ensino Superior.

** Núcleo Docente Estruturante.

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao perfil dos professores participantes da pesquisa, ressalta-se algumas importantes informações: em um dos cursos de uma das instituições não há um docente responsável pela coordenação do estágio, no entanto, houve a indicação de um docente responsável pela disciplina de estágio, para que este pudesse participar da entrevista. Ainda, em uma das instituições, o docente coordenador de estágio, alegando problemas pessoais, também fez a indicação de outro professor, que também ministra a disciplina, para a participação na pesquisa.

Todos são professores do quadro de docentes efetivos de suas respectivas instituições e contam com experiência na área pedagógica e de ensino. Entende-se pela área pedagógica do curso de Educação Física, aquela que se focaliza em ações direcionadas ao campo escolar e na formação de professores para atuar neste ambiente, apontando para reflexões de cunho pedagógico que alicerçar a atuação do futuro docente.

Outro fator importante se dá pelo tempo de atuação dos docentes em suas instituições, de no mínimo 10 anos atuando na área pedagógica, ou seja, todos contam com experiência na atuação com a disciplina de estágio e já transitaram por diferentes currículos e diferentes resoluções, tanto específicas da Educação Física, quanto gerais para as licenciaturas, o que, de certa forma, confere concreticidade em seus discursos e perspectivas.

Além do tempo de atuação na atual instituição, todos os professores relataram já terem atuado, anteriormente, em outras instituições de ensino superior, em sua

maioria privadas. Para além disso, todos já tiveram atuação na Educação Básica, lecionando a disciplina de Educação Física. Dois professores entrevistados, mesmo atuando no ensino superior, ainda atuam concomitantemente na educação básica.

A respeito da participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE), podemos pontuar como um fator positivo, pois a maioria dos entrevistados é participante. O NDE é uma comissão elegida pelos próprios docentes do curso, que se reúnem na intenção de estruturar, reformar ou fazer modificações no currículo vigente do curso. A função do NDE “transcendem o burocrático administrativo, concentrando-se em aspectos estratégicos e de estruturação dos cursos; acompanhamento de graduandos e de egressos e articulação com a sociedade na qual a instituição de ensino se insere” (SAKR, VIEIRA, 2019, p. 180). Para além, um dos coordenadores de ECS entrevistados, é também o presidente do NDE em sua instituição, pois no momento atual também ocupa o cargo de coordenador do curso.

O NDE deve ser constituído por docentes que ajudem no processo de construção da identidade do curso, não uma identidade personificada, mas sim um reconhecimento de que, além de cargos administrativos, existem pessoas compondo o processo educacional que são referência para o ensino da instituição – um núcleo docente estruturante (CONAES, 2010).

Em relação a experiência dos entrevistados em cargos administrativos nas instituições, 5 (cinco) deles apontaram já ter exercido outros cargos administrativos, tais quais como vice-chefia de departamento, chefia de departamento, coordenação de curso, além de cargos exercidos na pró-reitoria de ensino e extensão.

Os entrevistados também apontaram o desenvolvimento e coordenação de projetos de ensino/pesquisa/extensão. Todos coordenam alguma modalidade de projeto, tais como: orientação de projetos de pesquisa na pós-graduação e trabalhos de conclusão de curso, projetos esportivos e relacionados a saúde, de extensão e projetos de ensino, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, além de outros projetos relacionados a prática pedagógica e a formação de futuros professores.

O quadro 5 apresenta um breve resumo da atuação dos professores entrevistados, em sua respectiva universidade.

Quadro 5: Atuação dos professores entrevistados em sua respectiva IES.

Identificação	Atuação na Universidade
Coord1	- Coordenação de Estágio há mais de 10 anos; - Coordenação PIBID; - Coordena projeto de extensão.
Coord2	- Coordena Projetos de pesquisa; - Coordenação PIBID; - Coordena projetos de extensão; - Já atuou como coordenadora de curso.
Coord3	- Coordena projetos de extensão; - Coordenação PIBID; - Já atuou como coordenadora de curso.
Coord4	- Coordena Projeto de ensino; - Coordenação do curso; - Chefe de departamento.
Coord5	- Coordenação PIBID; - Coordenação de curso.
Coord6	- Coordena projetos de pesquisa; - Coordenação PIBID; - Coordena projeto de extensão; - Chefe de departamento.
Coord7	- Grupo de estudos em Ed. Física escolar; - Coordenação de curso.

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação a coleta dos dados e a participação dos professores, as entrevistas semiestruturadas se deram individualmente, com horário marcado a partir da disponibilidade de cada participante, e foram realizadas a partir de meio virtual (Plataforma Google Meet), dado o contexto atual de pandemia, causada pelo Coronavírus (SARS-COV2), em que se exige o isolamento social. O entrevistador foi o próprio pesquisador.

As entrevistas ocorreram entre os dias 08 de junho e 07 de agosto de 2021, e aconteceram após a explicação da pesquisa, seu objetivo e possíveis riscos ofertados pelo procedimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2). Em média, as entrevistas duraram 47 minutos, totalizando 329 minutos de entrevistas. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição. Ressalta-se que, após a transcrição, todas as gravações foram deletadas como forma de preservar a identidade e zelar pela ética da pesquisa.

No decorrer das entrevistas, guiamo-nos sempre por duas temáticas centrais:
a) percepção acerca da atual legislação para formação de professores e a

reconfiguração do processo de identidade docente e; b) processo de implementação das novas diretrizes nos cursos de licenciatura em Educação Física, buscando contemplar os entendimentos dos professores no que tange a teoria (legislação) e a prática (implementação) no contexto do processo da constituição identitária do futuro professor.

A partir dos dados coletados e transcritos na íntegra, optou-se por analisá-los a partir dos princípios da análise de conteúdo, seguindo o método de Richardson (2017). O autor propõe a análise a partir de temáticas, fundamentadas em categorizações. Ou seja, foram criadas categorias para determinadas temáticas em comum e por meio delas se tem a classificação de assuntos, levando assim o isolamento de temas de registro, sendo possível retirar partes que irão auxiliar na interpretação dos resultados do estudo.

Segundo Richardson (2017), as categorias devem apresentar algumas características, como exaustividade (cada categoria deve contemplar a inclusão de todos os elementos relativos a um determinado tema); exclusividade (nenhum elemento deve ser classificado em mais de uma categoria, ele deve ser exclusivo); concretude (é necessário evitar termos abstratos, pois sempre terão diversos significados); homogeneidade (é importante basear-se num mesmo princípio de classificação) e; objetividade/fidelidade (quando as categorias são adequadas e bem definidas, não produzem vieses devidos a subjetividade).

Ainda em relação a análise de conteúdo por categorias, elege-se dois tipos de temas, em cada categoria - categoria principal e categorias secundárias. O primeiro “define o conteúdo da parte analisada de um texto; o segundo especifica diversos aspectos” (RICHARDSON, 2017, p. 243) deste mesmo tema, ou seja, uma categoria principal pode apresentar diversas outras categorias secundárias e que facilitarão a análise da mesma.

Ressalta-se que a presente pesquisa, seguiu os trâmites legais, sendo aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (COPEP), sob o título: Da Educação à Educação Física: políticas, perspectivas e ações formativas na atualidade, com o Parecer n. 4.501.175 (Anexo 1).

2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A IDENTIDADE DOCENTE: O QUE A LITERATURA APRESENTA?

“E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (Paulo Freire, 1996)

A educação, tida como uma política pública social, de responsabilidade do Estado (HOFFLING, 2001, p. 30), é regida pelas relações entre Estado e sociedade, e assume uma roupagem caracterizada pelo jogo de forças e poder, permeados no interior de um duelo, cujo intuito permeia-se pela ação de regulação, condução e gerenciamento das esferas da sociedade por parte do estado (CARVALHO, 2016).

No interior das políticas públicas sociais voltadas ao campo educacional, encontram-se as políticas de formação de professores, regidas pelo Estado e, por esta razão, permeadas pelo “jogo de forças”, entrelaçados por contradições em sua relação com a sociedade. Segundo Evangelista (2012), estas políticas são decididas e implementadas em âmbito nacional, mas recebem influências internacionais de diversos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, entre outros).

As políticas que regem a formação de professores conferem transformações e mudanças (avanços e/ou retrocessos) a este processo. Nesse sentido, é necessário compreendermos a interação entre a formação de professores, no entendimento de como ela se constitui a partir da relação com as políticas instituídas e quais são as influências refletidas na prática.

O processo de formação de professores pode ser compreendido “como uma forma de socialização, um processo de identificação e construção de identidade, de pertença e de relação” (FIGUEIREDO, 2010, p. 154). Dessa forma, buscaremos focar nas políticas de formação de professores de Educação Física, políticas estas que se constituem permeadas de especificidades, o que, de certa forma, confere complexidade ao ato de formar pessoas as quais serão designadas as tarefas de formar indivíduos em nossa sociedade.

Essa complexidade faz com que a formação inicial de professores de Educação Física seja comprometida com os sujeitos que compõem o ambiente escolar, uma vez que, é a partir desta formação que o futuro docente adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para o enfrentamento da carreira de professor (BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016). Entretanto, não podemos entender que

esse processo formativo irá oferecer ‘produtos acabados’, pelo contrário, precisa se constituir de uma fase inicial para um longo e diferenciado processo permanente de desenvolvimento profissional (FLORES et al., 2019).

Para que possamos nos aprofundar neste tema, questionamos: o que tem sido produzido na literatura acerca das políticas de formação de professores de Educação Física? Qual foi o caminho histórico percorrido por estas políticas, suas transformações e reformas? Este caminho foi permeado por avanços ou retrocessos? Atualmente, quais são as principais políticas que determinam os rumos dos processos formativos dos futuros professores de Educação Física?

No intuito de responder às inquietações, este capítulo apresenta como objetivo principal apresentar o caminho histórico percorrido pelas políticas de formação de professores em nosso país, buscando demarcar cada período e episódios consensualmente importantes, além de analisar a literatura disponível acerca das políticas de formação, de maneira a analisar a conjuntura atual e, caracterizar o processo como um todo.

Num segundo momento, apresentaremos as discussões, reflexões sobre a Identidade Docente (conceitos e perspectivas) e como este processo se configura e manifesta no percurso formativo do futuro professor de Educação Física.

2.1. Formação de professores de Educação Física: contribuições da literatura à luz das políticas

A implantação do Ensino Superior no Brasil, de acordo com Cunha (1980), ocorre a partir de 1808. Nesse período, são criados alguns cursos e academias com a função de formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, pressupõe-se, secundário, profissionais de nível médio.

Segundo Fávero (2006), a partir de 1889 o Ensino Superior no Brasil sofreu diversas alterações, com destaque ao regime de “desoficialização” do ensino, o que acabou por gerar condições para a criação das universidades, fazendo com que este movimento se desprendesse provisoriamente da órbita do Governo Federal para os Estados. Em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911, de São Paulo e, em 1912

do Paraná (MICHELOTTO, 2006)., as quais Cunha (1986, p. 198-211) denominou como “universidades passageiras”.

Em âmbito Federal, a primeira Universidade instituída no Brasil, segundo Fávero (1980, p. 18)

[...] foi criada em 1920, data próxima das comemorações do Centenário da Independência (1922). Resultado do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. Comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, localizada na capital do país, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao país, por ocasião dos festejos do Centenário da Independência, havendo interesse político em outorgar-lhe o título de Doutor honoris Causa.

A criação do primeiro curso de Educação Física, se deu paralelamente, o qual iniciou-se a partir da criação de um curso provisório, pelo Exército, nas primeiras décadas do século XX. Era um curso de curta duração e participavam, prioritariamente, militares tendo como professores ex-atletas e médicos (FIGUEIREDO, 2005). Segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008) haviam algumas exceções, aceitando a participação de alguns civis e, posteriormente, ainda segundo os autores, com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, em 1933, pela publicação do Decreto 23.232, também houveram exceções feitas para o ingresso de civis.

Os primeiros cursos que permitiam a participação de civis foram criados em São Paulo em 1934 e no Rio de Janeiro em 1939, na Universidade do Brasil (Decreto-Lei 1212), que propunha como programa, a formação de professor normalista no âmbito da Educação Física; instrutor no curso de Massagista; Técnico Desportivo ou médico especializado em Educação Física; e de professor de Educação Física, que era obtido em dois anos de formação (AZEVEDO; MALINA, 2004). O curso criado na Universidade Brasil tinha como objetivo ser a escola padrão na formação de Educação Física no Brasil, apesar de já existirem outras escolas de formação em Educação Física no país (FIGUEIREDO, 2005).

Conforme Benites, Souza Neto e Hunger (2008), a década de 1940, com o fim do Estado Novo, foi marcada por um período democrático, configurando uma nova roupagem para a formação em Educação Física, com o Decreto-Lei n. 8270 (BRASIL, 1945), que propôs a primeira revisão curricular, redimensionando o curso de dois para

três anos, mas ainda mantendo os cursos de um ano e promovendo mudanças na carga horária das disciplinas.

Segundo os autores, no ano de 1961, houve uma conquista para a área da Educação Física, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 4024/61 (BRASIL, 1961), concedendo um novo olhar para a situação da formação de professores, principalmente no sentido da necessidade de se formar o educador. Foi neste momento também, que a Educação Física passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras, apontando para uma maior preocupação com a formação destes professores, e então a

Educação Física precisava romper a sua relação paradigmática com a aptidão física e tinha que se aproximar de uma outra relação paradigmática de natureza histórico-social. Então tinha que chamar para ela elementos presentes nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais, portanto na Sociologia, na Antropologia, na História, na Filosofia, e a partir daí orientar o processo de sua inserção na educação brasileira (CASTELANNI, 2014, p. 188).

Concomitante a este processo, o Brasil vivia um momento de ditadura, causada a partir do Golpe Militar de 1964 (OLIVEIRA, 2002). Neste momento, era selado o acordo do Ministério de Educação e Cultura (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID), em que um dos objetivos do pacto era a Reforma Universitária de 1968, com o propósito de instituir novas normas para o funcionamento do Ensino Superior (AZEVEDO; MALINA, 2004).

O currículo para a formação ficava mais amplo e com isso, aos poucos a formação para licenciatura em Educação Física tomava forma em suas especificidades, principalmente a partir da Resolução n. 69/1969 (BRASIL, 1969) do Conselho Federal de Educação (CFE), que configurou o curso em licenciatura e Técnico Desportivo e estabeleceu um currículo mínimo, fixando a carga horária em 1800 horas-aula, definindo o período mínimo para conclusão do curso de 2 anos, e máximo de 5 anos.

Com esta preocupação mais voltada à área esportiva e da saúde, na década de 1970, a Educação Física teve sua formação profissional alavancada, e de certa forma, se tornava uma área interessante aos jovens da época. Houve uma grande proliferação de academias e áreas de atuação profissional no mercado, o que levou a críticas severas ao currículo mínimo, dado a falta de consideração as diferentes regiões onde os cursos estavam inseridos, além de muitos cursos não adicionarem

disciplinas complementares ao currículo, culminando em uma nova proposta de currículo, aprovada em 1987, encerrando a prática do currículo mínimo (TOJAL, 2005).

Nesta proposta, apesar da resolução apontar a uma esperança para uma nova área de estudo da Educação Física, a influência que mais se fazia forte nessa década ainda era o esporte, tanto nas aulas, quanto na formação acadêmica a esportivização era o que ficava mais visível, tanto que com essa grande influência surgiam os professores-treinadores que tinham o objetivo de formar equipes, treinar e descobrir atletas. Sobre isso, Bracht (1992, p.13) declarou

A esportivização da educação física, iniciada ainda nos anos 50 e 60, vai se aprofundar nas décadas de 70 e 80, transformando o esporte em elemento determinante da área desde a educação física escolar até a formação profissional, o que levou a uma modificação dos papéis do professor-instrutor e do aluno-recruta para os de professor-treinador e aluno-atleta.

Na proposta sinalizada pela Resolução n. 03/1987 (BRASIL, 1987), do CFE, houve a criação do título de Bacharel (ANTUNES et al., 2007). Ou seja, a partir deste momento o curso em Educação Física formava o licenciado – profissionais aptos a atuarem na escola e ambientes escolares como professor, da Educação Infantil ao Ensino Médio; e o bacharel – profissionais qualificados a atuar em ambientes não escolares, como academias, clubes, escolinhas, etc. Dessa forma, dava-se início a uma nova visão para a formação de professores de Educação Física.

Ainda, a Resolução n. 03/1987 reconfigurou a carga horária, passando para 2880 horas-aula, contando com o tempo mínimo do curso de 4 anos de duração. De acordo com Betti e Betti (1996), esse encaminhamento trouxe à tona dois tipos de modelos de formação na Educação Física: o tradicional-desportivo, estruturado puramente nas práticas esportivas; e o técnico-científico, prevalecendo a fundamentação de um corpo de conhecimento.

Neste momento, havia a autonomia entre as IES, e a maioria optou por ofertar uma licenciatura “geral”, ou plena, em que ao fim do curso, o indivíduo estaria formado e apto a atuar em qualquer das habilitações – bacharel ou licenciatura (SILVA; SOUZA, 2010). Dessa forma, entende-se que as IES continuaram a formar pseudo licenciados, tendo em vista que a oferta de uma “licenciatura plena” era “mais vantajosa”, do ponto de vista temporal, pois se formava duplamente no tempo de

apenas uma formação e do ponto de vista do mercado, pois oferecia duas formações em apenas uma. Ou seja, a Resolução n. 03/1987 (BRASIL, 1987) dividiu a licenciatura e o bacharelado do ponto de vista legal, mas na prática isso pouco ocorreu, ou ocorreu em poucas universidades públicas.

No bojo destas políticas implementadas em 1987, após o fim da ditadura militar, passaram-se diferentes presidentes no comando do país, e com eles, diferentes planos de governo, ficando a década de 1990 marcada pela passagem de Fernando Collor de Mello com uma intensa privatização dos bens públicos, passando por Itamar Franco, e Fernando Henrique Cardoso, dando continuidade as reformas (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). O âmbito da Educação e formação, sentiu neste momento a criação de um novo modelo de gestão e currículo, garantindo um processo diferenciado de formação para universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos de Educação (CARVALHO; INFORSATO; MONFREDINI, 2005).

Em 1996, a área educacional passa por um momento considerado marcante, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996 (BRASIL, 1996). Para a Educação Física, que vinha construindo seu percurso, embora cheio de turbulências, com avanços significativos, este é considerado um marco, pelo motivo de tornar a disciplina como um componente curricular obrigatório (visto que até então era considerada uma atividade escolar), integrando-se à proposta pedagógica da escola (OLIVEIRA, 2016).

A nova LDBEN, apontava na direção de avanços e também retrocessos, mas de maneira geral, uma reorganização se fazia necessária, pois “nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficaremos para trás.” (DEMO, 1997, p. 95). Souza Neto (1999) ainda complementa afirmando que a partir das orientações apresentadas na LDBEN, se faz necessário a revisão dos cursos de formação profissional em todas as áreas, incluindo a Educação Física.

Com o intuito de iniciar essa revisão curricular, a partir dos anos 2000 começa-se a circular em todo o nosso país as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, normativas estas que são propostas pelo Conselho Nacional de

Educação¹⁵ - conselho atrelado ao Ministério da Educação - como forma de organizar e sistematizar o processo formativo de docentes de forma geral, ou seja, abrangendo todas as licenciaturas.

Como apresentado, a formação inicial em Educação Física percorreu um longo caminho para que se pudesse alcançar, apenas em 2002, Diretrizes Nacionais. Nesta trajetória, houve diversos avanços e retrocessos, com cada época marcada por sua especificidade histórica. Para além das resoluções específicas, o curso de formação em licenciatura em Educação Física também precisa se ater a resoluções gerais de formação de professores, e que também passaram por diversas reestruturações, discussões, constituindo um processo que será apresentado no tópico seguinte.

2.2. Resolução CNE/CP n. 02/19: o caminho até aqui

O processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e suas influências no processo de formação de professores de Educação Física vem sendo amplamente discutido por pesquisadores da área (MENDES; PRUDENTE, 2011; ALVES; FIGUEIREDO, 2014; MARQUES; FIGUEIREDO, 2014; SOUZA; FUCHS; RAMOS, 2014; NUNES; NEIRA, 2018) e se constitui como um lócus importante de investigação, dada a importância deste processo no cenário educacional brasileiro, haja visto que é nele que se dá a preparação dos professores e profissionais da educação que se encarregarão de formar os cidadãos de nossa sociedade.

Em 2002, institui-se as DCN para formação de professores para a Educação Básica, que

[...] constituem-se como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular

¹⁵ As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno.

O Conselho é composto por: presidência, Conselho Pleno, Secretaria Executiva, Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. (Fonte: Ministério da Educação)

de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p. 1).

As DCNs, se constituem de normatizações e regulamentações do processo de formação de professores, de modo a atender todos os cursos de licenciatura, ou seja, abrangem de uma forma generalista, não considerando, em sua essência, as especificidades de cada curso e cada área.

As DCNs de 2002, propuseram a formação de um professor com características diferenciadas para atuar na escola, prescrevendo um curso de licenciatura que privilegiasse a formação desse professor desde seu ingresso na universidade (BRASIL, 2002). Enfatizavam o desenvolvimento de competências para a constituição da identidade do professor, sustentando-se em conhecimentos específicos e pedagógicos, na compreensão do papel social da escola, no conhecimento de processos de investigação para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e na constituição de processos autônomos de gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Segundo o próprio documento, instituído pelo Conselho Nacional de Educação, os cursos de licenciatura vigentes, tinham garantidos um prazo de dois anos para a adequação do currículo e reformulação dos seus projetos pedagógicos, de forma a implantarem as recomendações emanadas pela nova legislação, sendo que os novos cursos que aguardavam autorização, ou aqueles que se encontravam em estágio de construção, já deveriam também se adequar às novas normas.

Acerca da carga horária, deveria ser integralizada em, no mínimo 2.800 horas, com um tempo de integralização do curso, em no mínimo três anos. Para os autores, o curso deveria contemplar 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), que deveriam ser vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de ECS, a ocorrerem desde o início da segunda metade do curso; 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Sobre o termo graduação plena em Educação Física (bacharelado/licenciatura), importa registrar que esta não está sujeita à normatização proposta pela resolução acima citada. Por meio da Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004) foram apresentadas propostas que caminharam na mesma direção e integradas a Resolução CNE/CP 1 e 2/2002, no que se refere ao ECS e as PCC.

Ademais, apenas em 2009, por meio da Resolução CNE/CES 4/2009, é que foi instituída uma carga horária de no mínimo 3.200 horas e um tempo de integralização mínimo de 4 anos para a formação no bacharelado em Educação Física (BRASIL, 2009).

A respeito das PCC, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) apontam que o que se tem é a "prática pedagógica" perpassando todo o currículo de formação e trazendo consigo uma reflexão particular sobre os conhecimentos/conteúdos que dariam legitimidade ao saber docente. Saberes docentes que são identificados em três tipos: a) da experiência, aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com professores que se fizeram significativos, assim como o que é produzido durante a prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e; c) dos saberes pedagógicos, aqueles que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (PIMENTA, 1999).

Retornando a discussão sobre o caminho histórico percorrido pelas Diretrizes para formação inicial de professores, em especial para a Educação Física, por alguns anos foram discutidas e apresentadas pelo CNE apenas resoluções que alteraram ou revogaram algum ou outro disposto pontual (BRASIL, 2004; 2005) e estabelecem algumas novas normativas em relação ao Programa Emergencial de Segunda Licenciatura (BRASIL, 2009).

Em dezembro de 2015, um novo capítulo na história, a implantação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, implementadas pela Resolução CNE/CP 2/2015.

Nesta resolução, a carga horária mínima passa a ser 3.200 horas, em cursos com, no mínimo, 4 anos de duração. As PCC permanecem fixadas em 400 horas, e distribuídas ao longo do processo formativo e 400 horas de ECS, na área de formação e atuação na Educação Básica (BRASIL, 2015).

Entendendo o ECS como um importante elemento dentro do processo de formação de professores, a resolução aponta que

[o estágio] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 12).

A partir desta configuração do ECS, as pesquisas na área se intensificam na intenção de investigar as influências do momento de estágio para a formação dos professores de Educação Física (IZA; SOUZA NETO, 2015; BENITES et al., 2016; SILVA JÚNIOR et al., 2016; SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA et al., 2018; MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020). É impossível falarmos de formação de professores e não apresentar discussões acerca do ECS, que se configura como o momento em que é oportunizado ao futuro professor a possibilidade de exercer a atividade profissional em seu campo real de intervenção (SILVA JÚNIOR et al., 2016).

De acordo com os estudos de Pimenta e Lima (2012), o ECS deve possibilitar aos estudantes o cumprimento de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo conhecimento teórico e da realidade de atuação, procurando articular ensino, pesquisa e extensão. Veiga (2004) aponta que o estágio se constitui como um lugar da construção da profissão, do profissionalismo e da profissionalização do professor/profissional como responsável pela sua prática docente/interventiva e consciente de seu papel social.

O ECS é um processo que extrapola os contatos pontuais com a escola, precisa ser uma ação para além do cumprimento das tarefas curriculares (MORAES et al., 2008). Desse modo, o estagiário é o protagonista consciente em sua atuação de forma que as ações desenvolvidas ao longo do estágio valorizem uma postura crítica e reflexiva no exercício de suas ações teórico-práticas no contexto escolar (SILVA JUNIOR et al., 2016).

A pesquisa de Pereira et al. (2018) aponta na direção de contribuições significativas conferidas pelo ECS à formação dos futuros professores de Educação Física, afirmando que o estágio permite refletir e inovar as suas práticas e atuações docentes, planejamento e ação didática, além de contribuir com a identificação docente, constituindo saberes e ampliando sua capacidade de redimensionar diferentes perspectivas, conceitos, atitudes e crenças que vão se consolidando durante o processo de identificação profissional docente.

Ainda na direção de apontar benefícios ao papel do ECS na formação inicial de professores de Educação Física, a investigação de Flores et al. (2019, p. 67) afirma que

[...] a participação dos estudantes-estagiários nas ações no contexto da escola, são necessárias para a formação do futuro professor. Apesar da carga horária de estágio ser considerada excessiva, a mesma visa atender a legislação vigente, sendo primordial para a formação docente do futuro professor.

Na esteira desta afirmação, podemos evidenciar a importância de tal relação entre estudante-estagiário e seu futuro campo de trabalho – a escola – de modo a nos fazer entender a ênfase dada a este processo nos documentos legislativos da formação de professores. A relevância da ação de aproximar os futuros professores do ambiente escolar é tanta que foram criados programas governamentais com o objetivo de fomentar a inserção dos futuros professores nas escolas.

No bojo das implementações das novas reformas curriculares na última década, foram lançados, concretizados e reformulados, programas que atendam a demanda da melhoria do processo de formação de professores, são eles: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP).

Os programas incentivam e fomentam a inserção do licenciando nos ambientes escolares, corroborando assim na ampliação das experiências e vivências dos futuros professores no seu futuro campo de atuação. Segundo Monteiro et al. (2020) a participação dos acadêmicos em programas governamentais que envolvam a extensão da universidade para o próprio campo de intervenção profissional dos estudantes proporciona aos futuros professores o conhecimento real do ambiente educacional, oferecendo, dessa forma, uma rica experiência no processo de formação dos futuros professores.

Com estes programas, instituídos pelo Governo Federal, fomentados e regulamentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o processo formativo é, de certa forma enriquecido, e tem se constituído em um espaço diferenciado no que diz respeito a gerar experiências relevantes na formação de futuros professores de Educação Física, bem como oferecer situações de aprofundamento e maior solidez em relação às elaborações teóricas que emergem desse processo (CLATES; GÜNTHER, 2015).

Especificamente, em 18 de dezembro de 2018, foi publicada, pelo CNE, a Resolução nº 6, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências (BRASIL, 2018), entre as principais modificações desta nova diretriz, está a revogação da Resolução CNE/CES nº 7/04 e a implementação do ingresso unificado, que se divide em duas etapas/habilitações.

A primeira etapa, denominada Etapa Comum, é um “Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações” (BRASIL, 2018). Após cursada a primeira etapa, o acadêmico optará em prosseguir para a licenciatura ou bacharelado, etapa na qual tratará conhecimentos específicos de cada uma das áreas.

De acordo com a resolução, os cursos de Educação Física teriam um prazo de 2 anos a partir da data de publicação, para a implementação do novo currículo. O prazo foi prorrogado pelo CNE, por mais um ano, por meio do Parecer 498/2020, devido ao estado de calamidade pública decretado no Brasil, por conta da pandemia do coronavírus (COVID-19).

No ano de 2019 atingimos o último capítulo – existente – em relação às DCNs. Em dezembro de 2019 é instituída a Resolução CNE/CP 02/19, que 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) (BRASIL, 2019).

A Resolução vem como um alinhamento do processo formativo de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, publicada 2 anos antes, em 2017. A BNCC, que é justificada como resposta a uma suposta crise educacional, tendo como núcleo central o desempenho ruim dos estudantes em avaliações internacionais, como o PISA¹⁶ (MEDEIROS, 2020). Acompanhando a lógica, o mau desempenho dos alunos seria resultado de um frágil processo de formação inicial dos professores brasileiros, “pois os cursos de licenciatura seriam

¹⁶ Programme for International Student Assessment. É uma avaliação internacional realizada a cada três anos pela OCDE (Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico) sendo o INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) responsável por seu planejamento e operacionalização no Brasil

demasiadamente conteudistas” (MEDEIROS, 2020, p. 4), cenário ideal para a implantação das novas DCNs.

As novas diretrizes ainda apontam para o silenciamento com relação às discussões da formação continuada e da valorização profissional (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020), além de nos indicar que a formação de professores vem sendo palco de disputas políticas e mercadológicas que revelam um avanço de perspectivas políticas pautadas por um objetivo de empresariamento da educação, trazendo novamente à tona a noção de competências e habilidades, que havia perdido força no espaço educacional.

Por fim, é possível denotar que o processo de formação de professores de Educação Física trilha um caminho de avanços e retrocessos para a área ao longo do tempo, e o “jogo de forças” sociais e políticas que o envolve contribui para a instabilidade dessas diretrizes, influenciando significativamente nos currículos das instituições e, de certa forma, a partir das relações estabelecidas, impactando concretamente na constituição identitária dos futuros professores de Educação Física.

2.3. Identidade docente: a constituição do ser professor

A partir da década de 1990, a formação inicial de professores foi objeto de debates e estudos em muitos países europeus e latino-americanos, tanto no que diz respeito aos conteúdos, quanto à estrutura do processo, visto as influências das mudanças socioculturais, científicas e tecnológicas em nossa sociedade.

Ser professor envolve tomada de decisões individuais e coletivas constantes, e mesmo que reguladas por normas e regulações coletivas, as quais foram elaboradas por outros profissionais, há a exigência por uma capacidade criativa e de tomada de decisões contínua, o que faz com que ser professor se torne, antes de tudo, ser “um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (FERREIRA, 2003, p. 2).

De forma a preparar os futuros professores para as práticas pedagógicas cotidianas, o processo de formação inicial necessita encontrar um certo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e pesquisadores da área a respeito do ensino e os saberes e experiências desenvolvidos e vivenciados pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIFF, 2012).

É necessário entendermos que o professor não surge automaticamente no momento em que entra na sala de aula, ou muito menos é um dom divino recebido e que garante sucesso na profissão, o professor vai se constituindo desde o momento de sua formação inicial, ação que perpassa toda a sua trajetória profissional, e por meio desse processo é que questiona, ressignifica suas práticas, problematiza, conhece os desafios em que consiste a profissão e, principalmente, constitui a sua identidade enquanto docente.

Ao tratarmos do termo identidade, diversos autores apresentam postulados teóricos e conceituam o termo (CIAMPA, 1987; DUBAR, 1997; 2003; 2005; 2006; BAUMAN, 2005 e HALL, 2006; WINCH, 2009). O tema tornou-se objeto de estudos recorrentes na área da psicologia e, principalmente, quando tratamos da identidade profissional, ou seja, a inserção do indivíduo como sujeito profissional e sua identificação com a profissão.

Identidade nos remete a algo íntimo, individual, e moldado a partir de relações sociais (DUBAR, 1997). O autor afirma que a identidade é moldada e remodelada ao longo da caminhada individual e coletiva do sujeito, e pauta-se em papéis que se tornem significativos e identificações atribuídas por si mesmo e pelos outros.

Dubar (2006, p. 36) define como o “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Esta identidade pode ser constituída por muitos aspectos, como “língua, cultura, grupo social, convicções políticas e religiosas e funções assumidas na divisão social do trabalho” (PONTE; OLIVEIRA, 2002, p. 16).

A identidade pode ser considerada estável e provisória por se constituir em diversos momentos da vida, sendo permeada por constantes transformações. Portanto, a identidade nunca estará acabada, pois se constrói de maneira individual e coletiva, dependendo do reconhecimento de si e do outro, o que é possível a partir da socialização. Dubar (2006) entende a socialização como um processo que oportuniza a constituição da identidade à medida que o sujeito se sente pertencente a determinados grupos, assumindo, de certa forma, atitudes e ações que o tornam socialmente identificável.

Segundo Berger e Luckmann (1973), a identidade se constitui em duas etapas: a socialização primária, que ocorre na primeira etapa da vida, na infância, na escola

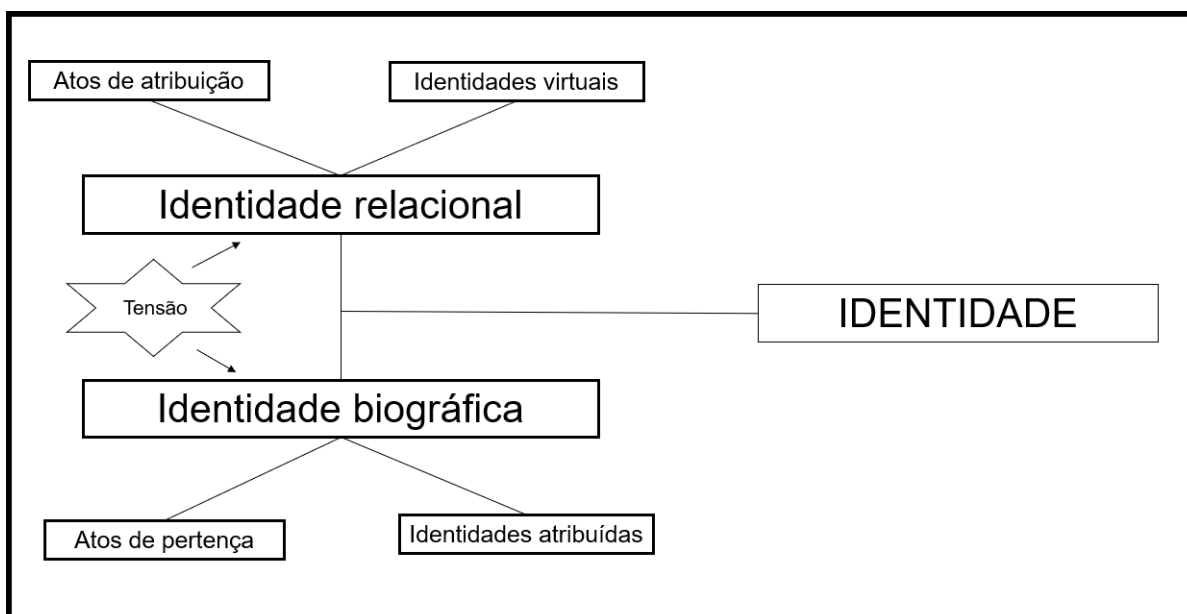
e no ambiente familiar, de modo como uma introdução do indivíduo na sociedade, tornando-se parte dela e; socialização secundária: quando há o contato com outras instituições sociais na adolescência e na vida adulta, nesta etapa se dá a interiorização de saberes especializados, que podem tratar de saberes profissionais.

A identidade, para Dubar (2006), deve ser entendida como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa).

A identidade biográfica consiste e se constitui a partir das experiências e vivências construídas ao longo do tempo e da história do sujeito. As experiências que contribuem para a constituição biográfica podem ser positivas ou negativas. As transações são mais subjetivas e compreendem as identidades herdadas e identidades visadas. Já a identidade relacional se assenta na ideia do julgamento pelo outro, dependendo exclusivamente dos sistemas em que o sujeito está inserido e suas relações, as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico (DUBAR, 2006).

Neste mesmo sentido, o autor assume que a identidade se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (identidades virtuais) e atos de pertença (identidades atribuídas). Enquanto a atribuição corresponde a identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, conforme apresenta a figura 4.

Figura 4: Identidade Relacional e Biográfica.



Fonte: elaborado pelo autor.

Para Dubar, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata a segunda. A identificação vem do outro, mas pode ser recusada para criar outra, segundo o autor a "identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (DUBAR, 1997, p. 104).

Ciampa (1987) aponta a identidade como uma metamorfose, ou seja, está sempre em constante transformação, sendo o resultado provisório da relação entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Para o autor, a identidade tem um caráter dinâmico e pode se transformar durante toda a vida.

A noção de metamorfose, apresentada por Ciampa (1987), deve sempre vir acompanhada da emancipação, concretizando assim o tripé teorizado pelo autor: identidade-metamorfose-emancipação. Esta metamorfose emancipatória corresponde

[...] ao processo de realização do sujeito humano, remetendo às alterações que ocorrem no modo como os indivíduos veem a si mesmos e se percebem no mundo, bem como à adoção de novas identidades que mudam o significado das relações vivenciadas pelos indivíduos (ALMEIDA, 2017, p. 51).

A partir de seus estudos, Winch (2009, p. 35) aponta que “a formação identitária ocorre mediante interações que o sujeito estabelece com seu meio, que permitem a ele perceber, sem nenhum grau de certeza, como são vistos pelos outros e juntar a isso a identidade que ele tem dele mesmo”. Ou seja, a constituição identitária se dará na junção do coletivo com o individual a partir de uma socialização.

Percebe-se que a identidade apresenta sempre um caráter dual, ou seja, uma dupla face. Há sempre uma identidade para si, e uma identidade para o outro, e é a partir desta dualidade que se constitui uma identidade (WINCH, 2009).

Hall (2000) afirma que as identidades estão sujeitas a modificações ao longo das relações estabelecidas pelos sujeitos e de suas práticas coletivas. Segundo o autor

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108).

Esta identidade, a partir do contexto profissional e da análise socializada, pode assumir um caráter coletivo, ou seja, de um determinado grupo, e então pode ser entendida como uma identidade profissional. Desse modo, as identidades são constituídas e ganham significados específicos, compondo-se em várias identidades (DUBAR, 1997).

O aspecto principal do conceito de identidade profissional, segundo Tap, citado por Santos (1990), é o reconhecimento que emana das relações sociais. Para o autor, o sujeito se reconhece no desempenho de papéis sociais e atrelado a como é reconhecido pelos outros no meio social, define-se.

Penna (1992), apoiando-se na mesma ideia, de que o reconhecimento é indispensável quando se trata do processo identitário, propõe que a identidade se constitui a partir do jogo do reconhecimento, formado por duas extremidades – a de como o sujeito se reconhece e como é reconhecido pelos outros. Desta forma, é possível considerar a concepção do sujeito como capaz de representar ou simbolizar determinado grupo ou classe profissional.

Ainda alicerçados nas conceituações de Penna (1992), a autora diferencia a identidade profissional da identidade pessoal, quando apresenta o caráter coletivo da identidade profissional, apontando que se refere a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características similares. Nesta direção, a autora pondera que isto não indica que os sujeitos são idênticos, e sim que compartilham algumas semelhanças.

Segundo Blumer (1969) o sujeito não pode ser entendido como um elemento passivo de determinado grupo profissional e que apenas interioriza suas normas e valores, mas que também desempenha um papel útil e reconhecido. Na esteira desta afirmação, podemos retomar a concepção do “eu” identificado pelo outro, e o “eu” que assume um papel ativo próprio e participa da reconstrução social.

A identidade profissional, etapa da vida correspondente a socialização secundária, na qual o sujeito se insere em determinados grupos pode significar um prolongamento da identidade construída na socialização primária, ou significar uma ruptura (DUBAR, 1997). Para Hughes (apud DUBAR, 2006), a socialização profissional significará uma iniciação à cultura profissional e isso contribuirá na conversão do indivíduo, acarretando uma nova concepção do eu, ou seja, assumindo uma nova identidade.

Para que essa reconstrução e reconhecimento do eu aconteça, é necessário que o indivíduo se sinta como parte integrante do grupo e que esteja inserido de maneira ativa, desempenhando papel que seja reconhecido pelo grupo. Quando tratamos desta identidade profissional de professores, falamos então em identidade docente.

Buscando refletir e apontar relações entre esta identidade profissional e a profissão docente, devemos num primeiro momento nos questionar: o que é ser professor?

Segundo Tardiff (2002), professor é aquele que necessita conhecer sua matéria, sua disciplina e o programa, para além disso, deve ter conhecimentos relativos às Ciências da Educação e da Pedagogia desenvolvendo um saber prático baseado na sua experiência. O autor ainda complementa que o professor deve ser

[...] aquele que é capaz de analisar situações complexas referentes a várias formas de interpretação, de escolher, de maneira rápida e refletida estratégias adaptadas aos objetivos e as exigências éticas, de extrair, de um vasto repertório de saberes, técnicas e ferramentas, que mais são adequados e

estruturá-los em forma de dispositivo, de adaptar rapidamente seus projetos por ocasião das interações formativas; enfim de analisar de maneira crítica suas ações e os resultados delas e, por meio dessa avaliação aprender ao longo de toda a sua carreira (TARDIFF, p. 190).

Hunger, Rossi e Souza Neto (2011) afirmam que o professor é um ser eminentemente social e histórico, que não vive isolado e é inseparável do meio em que se encontra inserido. Acrescentam ainda que o professor é “um ser embriagado de cultura, e sua forma de pensar e agir são direcionadas, esteja ele consciente ou não, por suas percepções e manifestações diante do contexto sociocultural e histórico de seu tempo” (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011, p. 1).

Embora existam estas conceituações acerca do ser professor, é sabido que cada sujeito apresenta suas particularidades e especificidades, ou seja, percebe-se que a definição de um membro da profissão apresenta aspectos daquilo que pode ser compreendido como identidade profissional, que são características que criam similaridades ao grupo que exerce determinada profissão (BENITES, 2007).

A identidade docente tem sido alvo de estudos há vários anos (ESTEVE, 1995; KUENZER, 1999; PIMENTA, 1996; TARDIF; LESSARD, 2005), e a busca se tornou frequente com o intuito de proporcionar uma formação que possibilite e capacite o futuro professor a enfrentar os desafios propostos pela escola na contemporaneidade.

Molina Neto, Molina e Silva (2012, p. 531) apresentam o conceito de identidade docente como “[...] a experiência docente na constituição e redefinição contínua de si, a partir do conjunto de relações produzidas nos processos interativos”. Ou seja, é a definição do “eu” professor, a partir de vivências, experiências, principalmente por meio da própria reflexão de sua prática e do seu aprendizado.

Podemos entender a identidade docente como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, se construindo com base na significação social da profissão, de suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições (IZA et al., 2014). Segundo Benites (2007), a profissão docente surge num contexto como resposta às necessidades impostas pelas sociedades e constituiu-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores.

Pimenta (2005) afirma que esta constituição da identidade docente se fundamenta em representações, práticas e saberes profissionais construídos ao longo da vida, a partir da relação entre os agentes, principalmente a partir da formação inicial. A autora complementa que a identidade é constituída

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

A formação inicial, como menciona Flores (2018), é o momento em que deve haver vivências e a exploração do ensinar, que proporcionem ao estudante (futuro professor) elaborar suas primeiras sínteses da profissionalidade docente. Segundo Batista, Pereira e Graça (2012, p. 105) a formação inicial deve promover

[...] um espaço de diálogo, de experiência refletida, de construção de identidades profissionais comprometidas com a renovação da Educação Física e com a qualidade da educação

A identidade docente se constituirá a partir das vivências e experiências e, principalmente, após reflexões críticas a respeito delas. Ou seja, só é possível que a identidade se constitua de maneira satisfatória se houver um entrelace entre a teoria e a prática, que possibilite com que o futuro professor possa utilizar os conhecimentos assimilados teoricamente, de maneira prática, de modo a refletir a posteriori e criar seu próprio e individual “eu” professor.

Salienta-se que existem estudos que buscam identificar a reconstituição da identidade docente a partir de suas experiências profissionais, ou seja, professores que já atuam em suas funções (PIMENTA, 1996; TARDIF; LESSARD, 2005; ALVES-MAZZOTI, 2007), mas que no presente trabalho trataremos da constituição da identidade docente durante o processo formativo dos futuros professores, no decorrer do curso de licenciatura.

Neste caminho, entendemos que o processo de formação inicial apresentará ao estudante as primeiras bases e alicerces para constituir seu “eu” professor, de forma a inseri-los, de forma teórica e prática ao universo de seu futuro campo de atuação, e neste sentido o currículo vigente norteador da formação em licenciatura deve orientar no sentido de facilitar e contribuir neste processo.

2.3.1. A identidade docente e os futuros professores de Educação Física: uma breve reflexão

Entendendo que a identidade docente irá se constituir a partir da relação entre a identidade pessoal do sujeito e suas práticas profissionais, sendo algo construído ao longo de toda a vida, ou seja, é estabelecida desde a escolha da área de atuação profissional, aliada aos conhecimentos recebidos para esta atuação e a inserção preliminar a profissão, adquirida inicialmente pelo processo formativo, alguns autores basearam seus estudos na área da educação e a formação de professores, como Gatti (1996), Pimenta e Anastasiou (2002), Libâneo (2006) e Garcia (2009).

Neste sentido, a formação inicial de futuros professores deve ser concebida como sustentáculo imprescindível no processo de constituição da identidade docente. E assim, entendendo a especificidade do curso de licenciatura em Educação Física, dada a necessidade de se adequar, além das Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Específicas para graduação em Educação Física, traçaremos breves reflexões à luz da literatura disponível a respeito da constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física.

Diversos estudos se debruçaram em investigar o processo de constituição da identidade docente de professores de Educação Física a partir da formação inicial (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; MATOS, NISTA-PICCOLO; BORGES, 2016; IZA et al., 2014; FLORES, 2018), apontando o momento formativo como momento crucial no processo de se identificar na profissão.

Cardoso, Batista e Graça (2016) acompanharam um grupo de estagiários em processo de formação inicial, durante um período de estágio curricular supervisionado, em escolas da Rede Básica de Ensino. Se pautando em grupos focais e entrevistas individuais com os participantes da pesquisa, puderam concluir que houve uma interação estabelecida entre “[...] a biografia pessoal, a componente relacional e as influências contextuais” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 533) dos estudantes.

Segundo os autores, durante o processo, houve a transposição em relação a deixar de se sentir estudante e sentir-se professor, e que essa transformação pode ser definida como uma espécie de metamorfose. Afirmaram ainda que o

[...] sentimento de pertença cultivados no núcleo de estágio, em estreita colaboração com a universidade, proporcionaram condições contextuais favoráveis para uma identificação positiva com a profissão, baseada no autodesenvolvimento reflexivo, na vontade de valorizarem a EF e fazerem a diferença para os seus alunos, de serem inovadores e de cuidarem do seu desenvolvimento pessoal e profissional (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 534).

Na esteira desta afirmação, observa-se que as práticas pedagógicas aliadas a ações de reflexão, apontam na direção de benefícios no processo formativo do futuro professor, contribuindo de maneira significativa na constituição do “eu” professor.

Cardoso, Batista e Graça (2016) ainda salientam a importância de uma parceria firmada entre a instituição formadora, universidade, e o campo de atuação do futuro professor, a escola. Acerca da relevância de uma sólida parceria entre as instituições, Monteiro et al. (2020) afirmam que a proximidade entre universidade e escola com o intuito de aproximar o futuro professor de Educação Física do futuro campo de trabalho, corrobora de forma significativa na constituição identitária do estudante.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 15) afirmam que “os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização”, desse modo, é necessário que durante o processo formativo em Educação Física, indique para caminhos que contribuam de maneira significativa na constituição da identidade do futuro professor.

Matos, Nista-Piccolo e Borges (2016) ao investigarem acerca da constituição identitária durante a formação inicial de professores de Educação Física constataram que é o período em que os estudantes tem o contato com a futura profissão, com os saberes relacionados a profissão, com a escola e com seus primeiros alunos, tendo a oportunidade de aplicar na prática, os conhecimentos recentemente assimilados.

Nunes e Rubio (2008) analisaram a influência do currículo da Educação Física e a constituição da identidade dos sujeitos e, para os autores, o currículo deve apresentar uma superação em relação ao “saber fazer” e ao “como fazer”, para que possa contribuir num processo emancipatório do futuro professor, conferindo autonomia para que este possa, a partir de experiências, vivências e reflexões, constituir sua identidade docente.

Adotando uma tônica de criticidade, Nunes e Neira (2018), criticam o modelo de formação atual dos professores de Educação Física, apontando que este processo alinha-se aos ideários neoliberais, tem se distanciado de uma

constituição identitária que seja integral e crítica, de modo a aproximar-se cada vez mais a uma formação para o mundo do trabalho. A racionalidade neoliberal, “ao regular o currículo do ES [Ensino Superior], colabora para que a formação superior se dê como valor de mercadoria” (NUNES; NEIRA, 2018, p. 14)

Nunes e Neira (2018) afirmam ainda, que as políticas curriculares para formação em Educação Física têm se alinhado aos setores financeiros e de marketing, levando a cabo a criação de um sujeito denominado “Eu S/A”. O Eu S/a

[...] é produzido em meio às narrativas que constituem o mundo social e compõem a cultura contemporânea regulada majoritariamente pelos princípios do mercado, fazendo crer na celebração de um estilo de vida que toma a cena dos currículos, em especial, da formação de nível superior (NUNES; NEIRA, 2018, p. 2).

Ou seja

A cultura empresarial que se instaurou no Ensino Superior (ES) exerce um tipo de regulação explícito sobre o *ethos* das IES, produzindo significados e efeitos diversos que governam as práticas e as condutas sociais em seu interior e, por conseguinte, favorecem a hegemonia da racionalidade neoliberal (NUNES; NEIRA, 2018, p. 2).

Os autores sustentam o avanço neoliberal às políticas educacionais, entrelaçando-se aos currículos formativos dos futuros professores, auxiliando na formação de sujeitos aptos a atenderem às necessidades mercadológicas atuais. Neste sentido, percebe-se a denúncia dos autores em relação ao cerceamento da constituição identitária destes professores, que serão delineados conforme as demandas capitalistas.

Ao analisarem o currículo do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição privada e a sua relação com a constituição da identidade docente dos futuros professores, Nunes e Neira (2018) apontaram que o currículo investigado promove modos de subjetivação, sugerindo a criação de um sujeito-cliente. Para os autores, o modelo de formação visa a submissão às regras do mercado.

Pires et al. (2017), constataram que a maioria dos estudos que analisam a constituição da identidade docente do professor de Educação Física, centram-se no tempo de terminalidade, ressaltando-se, na formação inicial

[...] a interlocução dos currículos formadores, do perfil do egresso e da significação da docência em Educação Física constituída pelo professor e pelo estudante, bem como o movimento entre as identidades biográficas e a identidade visada, que interferem no entendimento do ser professor (PIRES et al., 2017, p. 53).

Um ponto de convergência entre os autores que abordam esta temática é a contribuição do estágio supervisionado no processo de constituição identitária (BARROS, 2012; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018; FLORES, 2018).

As experiências vivenciadas no período de estágio supervisionado se apresentam como “uma possibilidade significativa para que o estudante se perceba professor e estabeleça um espaço expressivo de configuração da sua identidade de professor” (PIRES et al. 2017, p. 54).

Os momentos vivenciados durante o estágio se apresentam como oportunidades de reconstrução, pois proporcionam o entrelace entre os conhecimentos assimilados de maneira teórica com a experiência prática no futuro campo de atuação, garantindo uma situação de reflexão dos ideais da docência e de concretização de práticas e características que serão carregadas ao longo da vida.

As possibilidades de estudos, reflexões e investigações acerca da constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física, a partir do processo de formação inicial são inúmeras. São diversos os fatores que irão influenciar e contribuir nesta jornada, desde o currículo, idealizado a partir do jogo de forças que compõem as políticas educacionais e implementado por governos que, de certa forma, ensejam objetivos e resultados com esta implantação, até as experiências práticas durante o curso, e que demandam conhecimentos teóricos solidificados em sala de aula.

Quando tratamos especificamente da Educação Física, as especificidades da disciplina tornam este processo ainda mais complexo, trazendo à tona a necessidade de alinhar-se além das DCNs, também a suas diretrizes específicas, que dividem o foco com a formação para o bacharelado. Ou seja, os fatores que irão contribuir e influenciar no processo identitário do futuro professor de Educação Física são multifatoriais e se apresentam como um processo ainda mais complexo e diversificado.

3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: AS DISPUTAS IMBRICADAS NO CAMPO CURRICULAR

“Se a aparência e a essência das coisas coincidíssem, a ciência seria desnecessária” (Karl Marx, 1983)

Ao iniciar a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de Educação Física, decorreram-se várias inquietações, as quais foram: O que, efetivamente, são as políticas curriculares? O que é o currículo? Quais influências são exercidas no processo de implementação curricular? Quais são os motivos que exigem uma reforma nos currículos das licenciaturas no Brasil, e por que essas reformas ocorrem? Quais as consequências destas reformas? Quais são as relações factuais entre os currículos impostos e a formação inicial do futuro professor? Quais são as influências do currículo na constituição identitária do futuro professor de Educação Física?

Nesse sentido, ao analisar as atuais resoluções, buscamos investigá-las, com o intuito de obter respostas a esses questionamentos, elucidando as inquietudes apresentadas, portanto, este capítulo apresentará uma análise da Resolução 06/2018 (BRASIL, 2018) e Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), no intento de descortinar aquilo que está além do exposto pelos documentos, e buscando aferir as influências no processo de constituição identitária do futuro professor de Educação Física.

3.1. Currículo e a formação inicial: um território em disputa

O currículo está presente como objeto nas políticas educacionais, sendo atualmente delineadas e implementadas marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal (HYPOLITO, 2010). Por se tratar de um elemento pertencente destas políticas, conseqüentemente se torna refém do jogo de forças presente neste âmbito, podendo exercer a reprodução hegemônica do sistema posto, ou suscitar contradições na esfera educacional.

As políticas curriculares devem ser focalizadas como resultado de disputas sociais e profissionais, como um território de disputas por reconhecimentos (ARROYO, 2013). A este território, podemos incluir as lutas de movimentos sociais, que pressionam por currículos mais afirmativos se tratando de identidades coletivas.

De acordo com Lopes (2004) as políticas educacionais conferem papel central ao currículo. Segundo o autor

[...] as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (LOPES, 2004, p. 2).

A centralidade do currículo nas políticas educacionais e nas reformas pode ser explicitada por Jallade (2000), que, se reportando a uma das publicações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), afirma que o currículo é o coração de uma instituição educacional e que nenhuma política ou reforma pode ter sucesso se não colocar o currículo no centro.

É a partir de mudanças curriculares, como se refere Lopes (2004), que o poder central de um país irá construir a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. Ainda de acordo com a autora, as práticas curriculares antecedentes às reformas são “[...] negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado” (p. 2).

Mas, afinal, do que se trata o currículo? Quando recorremos ao dicionário, este o define como “[...] Ato de correr; corrida, curso. [...] Pequena carreira; atalho. [...] Programação de um curso. [...] Conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, de uma faculdade (MICHAELLIS, 2016). Ou seja, podemos entender o currículo como todas as disciplinas e ações programadas durante o trajeto percorrido pelos estudantes, no percurso formativo, incluindo as cargas horárias, os estágios, etc.

Sacristán (2013) afirma que o conceito de currículo, desde o seu uso inicial representa

A expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si, ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Ou seja, o currículo desempenha uma dupla função: organização dos conteúdos e, unificação. E ao mesmo tempo, reforça a divisão dos conteúdos nele presentes.

Ao tratarmos de currículos e as políticas curriculares, nos vem à mente reformas constantes nos variados âmbitos de ensino, sejam eles na Educação Básica, ensino superior e/ou formação de professores. Por que essas reformas acontecem? Quais são os motivos que demandam uma reforma curricular nos cursos de licenciatura no Brasil?

A resposta a esses questionamentos assenta no currículo ser parte crucial de um território em disputa (ARROYO, 2013), e se apresentar como uma configuração política de poder. É neste sentido que caminhamos para a construção e estruturação de um currículo nacional, que abranja todo um país, e que possa ser avaliado periodicamente a partir de políticas de avaliação em larga escala.

Esta construção pode ser salientada por aquilo que Foucault (1977; 1987) denominou como Poder Disciplinar. É a questão de criar-se uma dimensão de controle para que se possa legitimar as configurações que estão postas. Nesse caso, o interesse maior ainda é fazer com que não haja participação dos agentes envolvidos na estruturação curricular, e que este seja apenas imposto e seguido por professores e instituições.

Essas reformas também se explicam pela necessidade de controle da força de trabalho no país, e o currículo serve, de certo modo, como um dispositivo de regulação do trabalho docente (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009). Segundo os autores, o currículo desempenha o papel de regular as práticas docentes e decisões, estabelecendo um quadro de condutas consideradas legítimas e ilegítimas.

Nesse sentido, é possível entender a carga de normatizações sobre os currículos, que nesse caso podem ser entendidas como normas e diretrizes para direcionar e controlar o trabalho docente. Arroyo (2013, p.15) afirma que o currículo é “o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema”, ou seja, precisa ser seguido fielmente para que o “produto” final seja aquele para o qual aponta as demandas do mercado.

Estas normatizações, de certa forma, podem apresentar contradições quando em muitos momentos as políticas curriculares e os próprios currículos são apresentados como escolhas, ou seja, são apenas parâmetros curriculares, ou

diretrizes para nortear, mas que pode ser uma opção, segui-los ou não. Essas falácias esbarram nas avaliações.

Estas avaliações fazem com que todos os sistemas estejam amarrados ao currículo posto. Professores e alunos serão avaliados, aprovados ou reprovados, receberão bônus ou castigos pelos seus resultados no processo de ensinar e aprender as competências que estão postas nos currículos.

Segundo Silva e Gentili (1996) o conhecimento passa a ser instituído como um tipo específico de mercadoria no “mercado educacional”. Nesse sentido, o currículo e, conseqüentemente, as práticas docentes devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível.

Essas avaliações servem como forma de regulação da “qualidade da educação”, ou seja, da eficiência e eficácia das instituições formadoras, e nestas avaliações, a cobrança é claramente de todas as competências e habilidades postas nos currículos vigentes, ou seja, demonstra o total alinhamento das políticas curriculares, com as políticas de avaliação, nas quais é necessário que haja a demonstração dos resultados obtidos, a partir de índices e notas, deixando evidente a preocupação com o respeito ao currículo vigente.

Desse modo, as políticas curriculares alinham-se com as políticas de avaliação na formação de um sujeito apto às demandas mercadológicas, de forma com que seja possível a reprodução de uma hegemonia e a direção dos objetivos da educação para um modelo pragmático de formação para o mercado (VIEIRA, 2002).

Esta centralidade dada ao currículo configura o controle e regulação do trabalho docente através destas políticas, e desta forma, descortina a disputa em que se situa o currículo e, a centralidade que ocupa, vem tornando-o um território que concentra as disputas políticas “[...] da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes” (ARROYO, 2013, p. 17).

Este estreito vínculo entre currículo e o trabalho docente, tem feito do currículo um território disputado por vários agentes, seja pelas políticas, pelas diretrizes, pelas normas, ou seja, pelos próprios profissionais do conhecimento e/ou pesquisadores da área.

Quando tratamos de currículo para formação de professores, ou seja, profissionais que precisarão seguir outras formas de currículos, podemos evidenciar ainda outras problemáticas, como apresenta Arroyo (2013, p. 15)

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais.

O autor complementa

Não fomos formados-licenciados para o ensino de todo conhecimento, mas daquele sistematizados e disciplinados nos currículos. Nos identificamos profissionais desse conhecimento, dos conteúdos, de nossa disciplina que os currículos e seus ordenamentos e diretrizes sintetizam como o conhecimento legítimos (ARROYO, 2013, p. 16).

Na esteira dessas afirmações, é possível entender uma das possíveis finalidades dos currículos de formação inicial das licenciaturas no Brasil atualmente: formar professores capazes de reproduzir os currículos vigentes, contribuindo assim com a formação de sujeitos alinhados às demandas mercadológicas.

O “produto final” dos cursos de licenciatura são professores, e os professores, pela lógica neoliberal, são aqueles que, de certa forma, trabalham no processo de reprodução das ideias e perspectivas da ideologia, aqueles que formam a futura força de trabalho. É necessário que se ofereçam profissionais flexíveis, aptos a atuarem no mercado de trabalho contemporâneo, tudo isso, pois, segundo Dardot e Laval (2016), os ambientes educacionais deixaram de ser locais de difusão e transmissão de culturas e formação de valores, cedendo lugar ao ensino de competências e habilidades aos futuros profissionais.

Hypólito, Vieira e Leite (2012) em seus estudos a respeito das políticas curriculares para formação de professores, apresentam reflexões a respeito do currículo como um mecanismo de controle e regulação daquilo que se deseja reproduzir na sociedade, ou seja, uma política hegemônica.

O currículo impõe-se, em um contexto histórico de “transformações da modernidade, com a finalidade de regular e disciplinar o indivíduo conforme padrões de valores religiosos, morais e sociais esperados para o momento” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 75), para que então, fosse possível um modelo de sociedade. Nesse caminho, “normalizar e fazer produtivos os sujeitos era mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los” (VARELA, 1996, p. 81).

Denota-se a partir das discussões da área que as relações contidas entre as políticas curriculares e a formação inicial dos futuros professores, os currículos, de certa maneira, são postos para formar sujeitos capazes de contribuir na reprodução do sistema capitalista.

Os resultados deste processo formativo se refletem na constituição da identidade docente do futuro professor, pois este momento de formação inicial se configura como essencial para que a identidade profissional seja constituída.

A situação é que todo esse movimento das políticas curriculares trará influências no processo de constituição identitária do futuro professor, desse modo, além das problemáticas já apresentadas a respeito dos currículos impostos, há também a problemática da descontinuidade percebida nas diretrizes curriculares, haja vista que quando os cursos de licenciatura conseguem adaptar-se às atuais DCNs, outra é implementada, e isso tem dificultado a definição de qual a identidade do professor que se forma no Brasil.

Observa-se que as atuais políticas curriculares voltadas a formação de professores no Brasil têm alinhado o controle do trabalho educativo e a identidade profissional dos professores às demandas do mercado, a partir dos currículos, de modo a formarem professores cada vez mais flexíveis, a partir de uma formação aligeirada, alicerçada em competências e habilidades pré-estabelecidas que os preparem para a reprodução hegemônica do sistema posto.

A partir das reflexões até aqui realizadas, nos tópicos seguintes, por meio de uma análise documental, serão apresentadas as políticas curriculares e as diretrizes curriculares nacionais vigentes atualmente em nosso país (Resolução CNE/CES n. 06/2018 e Resolução CNE/CP n. 02/2019), suas relações, encadeamentos e os reflexos na constituição da identidade do futuro professor de Educação Física.

3.2. Resolução CNE/CES n. 06/2018: a formação específica em Educação Física

De maneira inicial, previamente à análise concreta da Resolução 06/2018, faz-se necessário uma breve apresentação dos elementos dispostos em sua totalidade, ou seja, identificar e expor os principais pontos em que tratam a Resolução e qual a forma com que o documento orienta a formação de professores de Educação Física.

De maneira geral, a Resolução, publicada em 19 de dezembro de 2018, objetiva instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física, de modo a orientar as IES na “organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos” (BRASIL, 2018, p. 1).

A Resolução explicita sua premissa de conferir autonomia ao graduando, para que este tenha condições de um contínuo aperfeiçoamento, utilizando-se de variadas formas de aprendizado. É suscitado também, a necessidade de articulação entre “conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional” (BRASIL, 2018, p. 1).

No documento, é fixada a carga horária total do curso em 3.200 (três mil e duzentas) horas e definida a forma de ingresso no curso como ingresso único, destinado tanto ao bacharelado, quanto a licenciatura, ou seja, passará a existir um único ingresso para o curso de Educação Física, que se desdobrará posteriormente em duas etapas, sendo elas

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

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

No início do 4º semestre, o acadêmico poderá decidir por qual formação optará (tendo a IES que realizar consulta formal, por escrito a todos os graduandos), ou definir ao final do 4º semestre, “mediante a critérios previamente estabelecidos” (BRASIL, 2018, p. 2).

É dado um importante destaque em relação à intervenção profissional à pessoa com deficiência, garantindo que esta formação seja contemplada nas duas etapas (comum e específica) e em ambas as formações, tanto no bacharelado, quanto na licenciatura.

Em relação a etapa comum, que preparará os estudantes para a escolha de qual área específica seguir, a resolução aponta os seguintes conhecimentos que necessitam ser contemplados

I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano [...] enfatizando a aplicação à Educação Física;

II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano cultura do movimento corporal/atividade física [...]

III - Conhecimento instrumental e tecnológico [...] enfatizando a aplicação à Educação Física;

IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo do código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros. (BRASIL, 2018, p. 2)

Os conhecimentos apresentados dizem respeito as disciplinas que englobam conhecimentos fisiológicos, biomecânicos, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social e cultural, além de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor e psicologia do esporte.

Quando tratam de conhecimentos procedimentais e tecnológicos, a resolução aponta para

técnicas de estudo e pesquisa -tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica (BRASIL, 2018, p. 2).

É presente na resolução a necessidade das IES proporcionarem atividades acadêmicas integradoras durante a etapa comum, como atividades de nivelamento de conhecimentos e disciplinas que aproximam o futuro profissional do seu campo de atuação. O documento determina que essas atividades devem estar presentes e serem desenvolvidas preferencialmente, em 10% da carga horária adotada na etapa comum, ou seja, 160 (cento e sessenta) horas.

Ao findar a etapa comum, o acadêmico de Educação Física poderá optar por qual formação específica seguir, seja a formação em bacharelado ou licenciatura. Caso opte pela licenciatura, a resolução prevê que esta formação deverá considerar os seguintes aspectos

I - Relevância na consolidação de normas para formação de profissionais do magistério para educação básica como fator indispensável para um projeto de educação nacional;

II - Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidade e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares;

III - Valorização dos princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento,

a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros. IV - Necessidade de articulação entre as presentes diretrizes e o conjunto de normas e legislação relacionadas à educação básica e organizadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação [...] (BRASIL, 2018, p. 3)

A resolução ainda aponta princípios que devem nortear a formação inicial e continuada no Brasil, como uma sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação, uma gestão democrática e a avaliação e regulação dos cursos de formação.

Ao tratar do ECS, elemento obrigatório na formação de professores de Educação Física, define que deve corresponder a 20% das horas adotadas pelo curso, ou seja, 640 (seiscentas e quarenta) horas, das 3.200 (três e duzentas) propostas para o curso.

Para além das atividades de estágio, a resolução ainda propõe a adoção de estudos integradores, e fixa a carga horária dessas atividades em 10% do curso. Esses estudos integradores, segundo o documento, podem compreender a participação em “seminários e estudos, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão [...] atividades práticas articuladas [...] intercâmbio acadêmico institucional [...] atividades de comunicação e expressão” (BRASIL, 2018, p. 4).

Para a formação específica em licenciatura em Educação Física são assegurados os seguintes conteúdos pragmáticos

“a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g) Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos.” (BRASIL, 2018, p. 6)

E, por fim, a resolução ainda obriga a inclusão da observação, análise, planejamento e avaliação dos processos educativos, da pesquisa e estudo da legislação educacional, processos de organização e gestão educacional, trabalho docente, políticas de financiamento educacional, avaliação, currículo e pesquisa e

estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea.

Em relação a avaliação desse processo formativo, fica a cargo das IES, mas deve ser “realizado de forma a fortalecer o aprendizado, incluir relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos e avaliações seriadas do conjunto de conteúdos.” (BRASIL, 2018, p. 6).

Ao findar o texto do documento, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação estabelecem o prazo de 2 (dois) a partir da data de publicação da Resolução para implementação nos cursos em funcionamento, e salienta que os acadêmicos matriculados anteriormente à vigência têm o direito garantido a concluir o curso com base nas diretrizes anteriores.

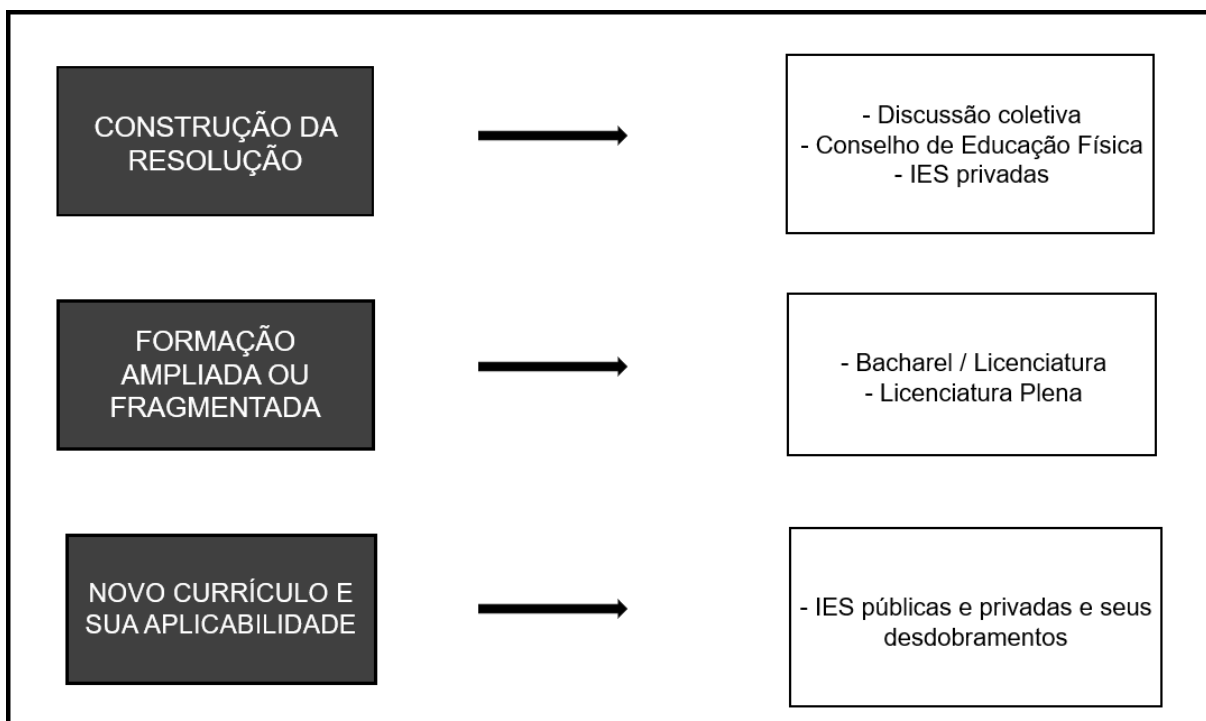
Ao partir para análise da Resolução, num primeiro momento é necessário entendermos que nossa sociedade, atualmente, é regida e ditada a partir de ideários capitalistas, onde “busca através do desenvolvimento de novas políticas (serviços, regulamentações, mercado) reorientar as ações do Estado no cenário social.” (MILANI; GOMES; SOUZA, 2021, p. 4).

Nesta direção, podemos afirmar que essas novas políticas surgem como necessárias para o atendimento das carências de um mundo globalizado, buscando o atendimento às particularidades dos novos modelos de produção e acumulação vigentes, ou seja, num processo de atender às demandas para um novo quadro neoliberal que se desenhou efetivamente a partir dos anos 1990, no Brasil.

Nesse sentido, retomamos a premissa do entendimento de que a área curricular se delinea como um território de disputas, que apresenta estreita relação com o trabalho docente, ou seja, é possível o levantamento de que todos esses cuidados, reformas, orientações e normatizações acerca do currículo, podem ser vistos como normas e diretrizes para o trabalho docente, como uma forma de controle.

Desse modo, como forma de facilitar a análise da Resolução CNE/CES n. 06/2018, fragmentamos em categorias de análise, as quais se apresentam na Figura 5.

Figura 5: Categorias de análise da Resolução CNE/CES n. 06/2018.



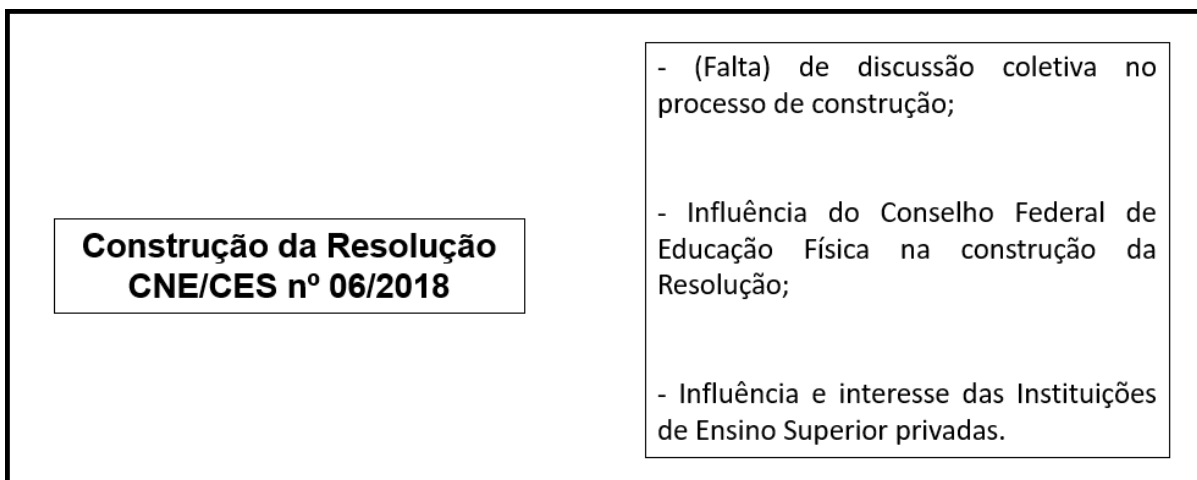
Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com as categorias postas, apresentaremos a seguir nossas análises acerca da Resolução CNE/CES 06/2018.

3.2.1. Construção da Resolução

O primeiro enfoque que se faz necessário à discussão é a construção deste documento/resolução, ou seja, quais foram os caminhos trilhados até a estruturação das diretrizes? Quais foram os agentes participantes desse processo? E por que tais agentes puderam participar e outros sequer foram ouvidos? Acerca desta categoria principal, a figura 6 apresenta as categorias secundárias.

Figura 6: Categorias secundárias de análise acerca da construção da Resolução CNE/CES n. 06/2018



Fonte: elaborado pelo autor.

É necessário um destaque inicial para a falta de discussão coletiva no processo de estruturação da presente resolução, visto que em nosso país temos associações e entidades que se debruçam em análises e estudos acerca da formação docente de forma geral (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, Forumdir).

Para além destas associações, o Brasil conta com centenas de universidades públicas, nas quais se encontram pesquisadores que, diariamente, sustentam esforços na busca de elucidar os processos formativos de futuros professores de Educação Física, no intuito de colaborar, com seus trabalhos, pesquisas e estudos na formação de futuros profissionais que virão a ser professores.

Estes professores/pesquisadores lideram grupos de estudos que se esforçam em trabalhos árduos, realizando análises documentais, bibliográficas, investigando políticas públicas educacionais, pesquisas de campo, com os próprios estudantes, atores principais deste processo. E essas pesquisas, muitas vezes, resultam em conclusões concretas acerca de rumos que a formação de professores de Educação Física deveria seguir, ou caminhos que poderiam ser trilhados em busca do aperfeiçoamento no processo formativo.

Nesse caminho, o entendimento lógico seria a participação efetiva destes agentes (professores, pesquisadores e associações) no processo de elaboração e estruturação das resoluções direcionadas às diretrizes de formação de professores de Educação Física. Ventura e Alves (2020) afirmam que os pesquisadores mais críticos, encaminharam diversas vezes documentos à Comissão do CNE responsável

pela revisão das DCNs. No entanto, ao que sugere estudos que investigaram esse processo de construção, apenas alguns agentes puderam ter uma participação efetiva neste processo.

Freitas (1999, p. 2), já alertava que “essa oposição a uma construção coletiva e histórica no campo da formação de professores demonstra que as decisões no campo da formação vêm respondendo aos interesses de determinados setores, tanto no CNE quanto no MEC”, os quais são responsáveis por estruturar e construir estas diretrizes.

Este contexto suscita inquietações: quais são esses determinados setores alertados por Freitas (1999)? E quais são os motivos que levam essas entidades a dar enfoque às imposições sustentadas por estas entidades?

No campo da Educação Física, Frizzo (2010) aponta que, historicamente o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)¹⁷ atua de forma intensa na estruturação e construção de diversas normativas, objetivando o atendimento de seus interesses corporativos próprios, com foco na criação dos cursos de bacharelado em Educação Física, pois não cabe aos conselhos profissionais a competência acerca da atuação dos licenciados, porém a partir da criação do bacharelado, o conselho passa a ter o controle e a fiscalização dos profissionais que atuam em campos não escolares.

Ventura e Anes (2020) indicam uma acentuada e intensa atuação e influência do CONFEF no interior do Conselho Nacional de Educação, e de certa forma, também nas últimas normativas e seus conteúdos, exercendo pressões sobre o CNE. Os autores ainda indicam a participação de IES privadas neste processo, as quais mantêm proximidade ao CONFEF “seja por vínculo e/ou pela concordância de ideias” (VENTURA; ANES, 2020, p. 15)

Santos Júnior e Bastos (2019), apontaram que depois do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocasião na qual assumiu o vice-presidente Michel Temer, houve trocas significativas de pessoal no interior do Ministério da Educação, e no próprio CNE, e que “a partir de então, o processo de reformulação foi tratado apenas no interior do CNE, não houve mais nenhuma audiência pública e, ao que parece, os

¹⁷ O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) é o órgão que regulamenta a profissão do profissional de Educação Física que atuam em ambientes não escolares, ou seja, clubes, academias, hotéis, entre outros. O Conselho surgiu em 1998, a partir da Lei 9696/1998, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

novos conselheiros ficaram sobre a pressão política promovida pelo CONFED.” (SANTOS JUNIOR; BASTOS, 2019, p. 320).

Observa-se que no decorrer deste processo de construção, a partir de entraves jurídicos a respeito da atuação do profissional de Educação Física, como atuação do licenciado fora dos ambientes escolares, com academias, hotéis, clubes, entre outros fatores, incitaram novas discussões a respeito do limite de atuação e, por conseguinte, acerca da formação inicial destes profissionais. Nesse sentido, o CNE apresentou uma proposta de minuta de DCN, em 2015, no sentido de unificar as duas formações.

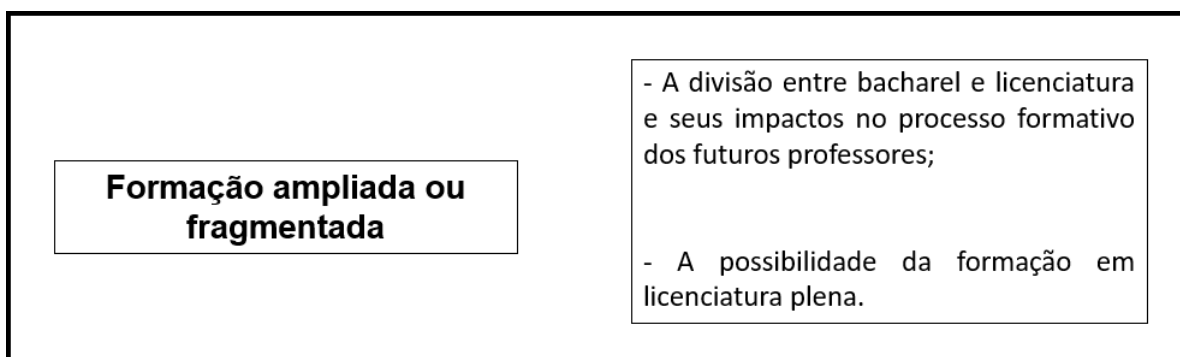
A proposta gerou discussões e de acordo com Rodrigues et al. (2016) essa minuta mimetiza a legislação anterior e apresenta inúmeras lacunas ao tratar de um projeto formativo para a docência na Educação Básica. Segundo os autores, a proposta tinha como objetivo "tentar resolver uma situação jurídica conflituosa que se refere ao exercício profissional em ambientes não formais por parte de licenciados em Educação Física" (RODRIGUES et al., 2016, p. 717).

Como é possível perceber, a proposta não avançou, e ao apresentar e instituir as novas DCN para formação inicial em Educação Física, os cursos continuaram de forma fragmentada e, ademais, com uma formação comum e específica para cada uma das formações, que ainda continuam sendo distintas.

3.2.2. Formação ampliada/fragmentada

A formação em Educação Física sempre envolveu uma grande discussão acerca da especificidade da formação profissional, visto que temos duas vertentes na área, uma que atende à demanda educacional e forma professores de Educação Física (licenciatura), e outra que forma profissionais para atuarem em locais não escolares, ou seja, clubes, academias, recreação, etc. A respeito desta categoria, a Figura 7 apresenta as categorias secundárias a serem discutidas.

Figura 7: Categorias secundárias de análise acerca da formação ampliada/fragmentada.



Fonte: elaborado pelo autor

Um dos marcos desta discussão é a transformação pela qual passou a Educação Física a partir da Resolução 03/1987, que reestruturou os cursos no Brasil (BARROS, 1995). Barros (1995) complementa que até o momento, existiam apenas os cursos de Educação Física específicos para a formação de professores, e uma possibilidade de complementar com uma formação de técnico esportivo, mas a partir da Resolução, passa então a existir a formação em licenciatura e bacharelado.

De acordo com Ventura e Anes (2020) são três tendências existentes atualmente que debatem esse assunto, uma que defende a formação dupla (licenciatura e bacharelado), tendência essa representada por grupos inseridos em universidades que ofertam cursos de licenciatura e bacharelado, ou apenas bacharelado, e por esse motivo se posicionam de acordo com seus interesses. Essa tendência, segundo os autores, é a posição também do CONFEF, e está vinculada às IES privadas, e se define como uma forma de defesa daquilo que “já foi estruturado na sua realidade e por um corpo docente assentado” (VENTURA; ANES, 2020, p. 15).

Uma segunda tendência, também se insere no pensamento e defesa da dupla formação, mas se apresentam com um grupo de professores com trajetória crítica e que argumentam que, sendo cursos distintos, é possível conferir uma identidade ao curso de licenciatura, ou seja, enxergam como uma possibilidade de “formar professores mais qualificados para atuar especificamente na escola” (VENTURA; ANES, 2020, p. 16).

Este grupo, ao defender uma formação dupla, se ampara no pressuposto de que, quando unificado, a formação de professores perde a sua identidade. Rodrigues et al. (2016, p. 42) afirmam que

[...] os campos de conhecimento denominados de biodinâmicos e técnico-instrumental, ligados aos saberes identificadores da área, exercem força hegemônica na estruturação e organização curricular tanto em número de professores, projetos de pesquisa, produção de conhecimento, publicações, quanto na pós-graduação, instância em que se formam os professores que atuarão na graduação.

Os autores ainda complementam que os focos destes campos de saberes, ligados ao bacharel, não é a Educação Básica ou a formação de professores, e sim o treinamento físico e esportivo, as questões relacionadas à saúde, além do mercado fitness e academias.

A terceira vertente, se dá por aquele grupo que defende uma formação ampliada, ou seja, uma única formação, com tendência generalista. Para este grupo, existe conhecimento acumulado suficiente para que possam argumentar em defesa deste modo de formação e este acúmulo

fez muitos desses cursos materializarem suas licenciaturas pelo que se passou a denominar de “formação ampliada”, com consistência teórico-metodológica crítica, para que seus egressos fossem capazes das leituras necessárias sobre o contexto do mundo do trabalho e, independente do espaço a intervir, fazê-lo com competência. A prática de ensino, pesquisas, publicações, fóruns e outros tipos de eventos tornaram-se as fontes deste acúmulo, a partir da década de 1990, o que resultou em produções relevantes sobre o conhecimento da formação profissional em Educação Física. Os egressos da formação ampliada adentraram programas de pós-graduação com eixo tanto nas Ciências Sociais como nas Ciências da Saúde; têm alto índice de aprovação em concursos para atuarem no ensino superior e básico, nas áreas da saúde, do esporte, do lazer, etc. (VENTURA; ANES, 2020, p. 17)

Aos que defendem esta vertente, indicam que uma formação ampliada é capaz de oferecer uma formação com consistência teórica necessária para o enfrentamento dos desafios impostos pela fragmentação do objeto, por se constituir de uma proposta teórico/metodológica no sentido lato, oferecendo aos egressos a possibilidade e as condições para que possam atuar e intervir nos diversos espaços/campos de trabalho, seja como professor ou profissional de Educação Física.

Outro ponto defendido por este grupo é a denúncia de que a matriz curricular do curso de bacharelado apresenta um rol de disciplinas que acabam por fragmentar o objeto de estudo, correspondente ao modo de produção vigente, ficando assim o processo educativo sob os controles do mercado (ÁVILA; MULLER; ORTIGARA, 2005).

Taffarel, Santana e Luz (2020) que defendem uma formação única, alertam, sobretudo acerca das (novas) diretrizes, que mantêm a fragmentação dos cursos, que

Os licenciados ficam privados, no mínimo, do conhecimento aprofundado sobre saúde, esporte, cultura e lazer. Os bacharéis ficam privados, no mínimo, do conhecimento sobre fundamentos da Educação, sobre políticas públicas e gestão da educação. Essa contradição da negação do conhecimento é gravíssima, uma vez que rebaixa a capacidade teórica da classe trabalhadora e desqualifica trabalhadores durante seu processo de formação acadêmica. Com isso compromete-se a formação com uma consistente base teórica (p. 13)

Ao revisitarmos a primeira tendência, evidencia-se que busca-se a formação de sujeitos atrelados as demandas emanadas pela tendência mercadológica e a necessidade do sistema de mecanizar e produzir sujeitos neutralizados, a fim de garantir a reprodução dos ideários postos. Esses sujeitos, naturalmente, não se expõem ao debate, pois notadamente têm respaldo do conselho profissional da categoria que representa essa defesa e assume esta postura.

Um estudo de Taffarel, Santana e Luz (2021) aponta dados que podem confirmar a proximidade deste grupo, com as universidades privadas e a existência do curso de bacharelado. A pesquisa levantou a quantidade de cursos de graduação em Educação Física no Brasil, fazendo comparações entre a modalidade a distância e presencial, público e privado, e licenciatura e bacharelado, conforme demonstra o quadro 6.

Quadro 6: Cursos de Educação Física no Brasil.

CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL – 2020									
Região	Modalidade a distância				Modalidade presencial				Total
	Bacharelado		Licenciatura		Bacharelado		Licenciatura		
	Públic	Privad	Públic	Privad	Públic	Privad	Públic	Privad	
	o	o	o	o	o	o	o	o	
Norte	0	106	4	124	21	38	45	29	367
Nordeste	0	190	8	230	15	162	55	102	762
Centro-oeste	0	82	6	110	9	81	18	65	371
Sul	1	84	3	107	16	126	19	118	474
Sudeste	0	127	6	163	31	382	32	340	1081
Total	1	589	27	734	92	789	169	654	3055

Fonte: Taffarel; Santana; Luz (2021)

Quando analisamos a quantidade de cursos de bacharelado em nosso país, constatados no ano de 2020, vemos que dos 1471 cursos, 1378 são ofertados na rede privada, ou seja, 93,68%, e apenas 93 na rede pública (6,32%). Nesse sentido, fica nítido a defesa das IES privadas pela divisão dos cursos, pois a oferta pelo setor privado é grandiosa, e manutenção da separação entre licenciatura e bacharelado como formações distintas, agrada este setor.

Taffarel, Santana e Luz (2020) fazem duras críticas a atuação do Conselho Federal de Educação Física neste processo, ao dizerem que o CONFEF contribui com a divisão dos cursos

extrapolando suas instâncias para interferir desde os órgãos de fomento à pesquisa, as instâncias acadêmicas nas universidades e nos projetos pedagógicos das escolas, do sistema de saúde, esportivo e de lazer e conflitos na atuação em campos de trabalho que estão retraídos, pela aplicação da economia ultra neoliberais, da política do Estado Mínimo para o social e máximo para o capital (TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2020, p. 7)

Entendemos que as (novas) DCN da Educação Física, apresentam-se de forma a agradar este primeiro grupo, pois de certa forma repaginou a fragmentação dos cursos, dando o poder de escolha ao acadêmico, na metade do seu processo formativo em optar pela formação na licenciatura ou pelo bacharelado.

Desta maneira, Santos Junior e Bastos (2020) entendem que as proposições apresentadas pela Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018) submetem-se à exigência da formação de um novo trabalhador, e alicerçados em Alves (2007) associam a Resolução a integração orgânica do capital, entendendo que esta fragmentação, da forma como está posta, pode corroborar para uma possível

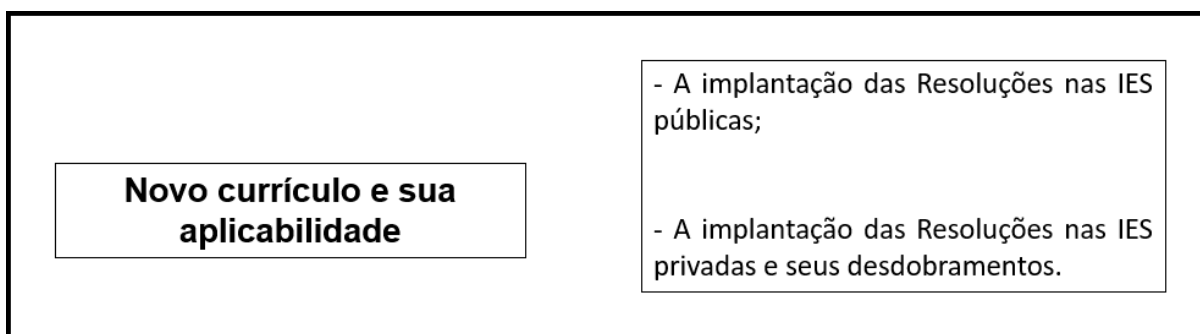
precarização do mundo do trabalho, como uma “captura” da “subjetividade do trabalhador, fruto da era da acumulação flexível e da integração orgânica com o trabalho coletivo” (ALVES, 2007, p. 321).

Para além destas conclusões, podemos ressaltar que a Resolução CNE/CES n. 06/2018, mesmo tendo sido apresentada em 2018, já apontava para ações e movimentos que relacionavam com a Base Nacional Comum de Formação, que viera a ser implementada em 2019, para todos os cursos de licenciatura do país, o que também gera impactos e influências na formação inicial em Educação Física.

3.2.3. Resolução CNE/CES n. 6/2018 e seus impactos nos cursos de Educação Física

O debate acerca da fragmentação ou unificação dos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharel) tem data e hora para reiniciar no interior das IES, ou seja, assim que se iniciarem as revisões de currículo, para que possam se adequar às (novas) resoluções para formação em Educação Física. Neste sentido, ao tratarmos dos impactos do novo currículo e sua aplicabilidade, elencamos categorias secundárias, apresentadas na Figura 8.

Figura 8: Categorias secundárias de análise acerca do novo currículo e sua aplicabilidade.



Fonte: elaborado pelo autor.

A Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018), apresenta uma repaginação em relação a fragmentação dos cursos de Educação Física maquiadas em um único curso, por implementar uma etapa comum. Ou seja, a determinação é de que haja um único curso, com uma única coordenação, único colegiado, mas que se desdobre

posteriormente em bacharelado ou licenciatura, de acordo com a opção do acadêmico.

Esta proposta se apresenta, de certa forma, a garantir ainda mais interesse ao setor privado, visto que apresenta possibilidades de corte de gastos, pois trará a viabilidade de um único corpo docente, que terá de dar conta tanto da etapa comum, como posteriormente da etapa específica. O que também traz uma discussão epistemológica, de professores com formação e linhas de estudos pedagógicos, ministrando disciplinas com cunhos distintos de seu foco de estudos, ou professores da área da saúde e treinamento, necessitando ministrar disciplinas pedagógicas. É claro que essa é uma situação já presente em instituições mesmo antes da implementação da nova resolução, mas as novas diretrizes irão conferir facilidades a esse processo.

Já para as instituições públicas, que necessitarão se adequar, a situação pode se apresentar mais complicada, principalmente na questão de contratação de professores, pois a burocracia se torna maior do que o setor privado, necessitando de abertura de concursos públicos, que é um processo que pode ser demorado e burocrático, o que pode gerar contratações de docentes temporários/colaboradores, com contrato de trabalho com tempo determinado.

As DCNs, além de se aproximarem do setor privado, por influência do Conselho Federal de Educação Física e por motivos já conhecidos e citados anteriormente, acabou por não agradar a comunidade que trabalha com formação na área da Educação Física, mesmo aqueles que defendem a divisão, por entenderem que pode melhorar a qualidade da formação do licenciado. E aqueles que defendem a formação ampliada, o documento retira que essa possibilidade seja pela licenciatura, e ao mesmo tempo em que nega temas ao licenciado, escancara aos bacharéis (VENTURA; ANES, 2020).

Esta fragmentação do curso, de certa forma, efetiva o fracionamento do acesso à cultura corporal, pois segundo Taffarel (2012) o objetivo desse rompimento é desregular o trabalho por meio de um ajuste especializado, para que torne-se um mecanismo que fragiliza o trabalhador pelas vias do “esvaziamento teórico e pelas delimitações nos campos de trabalho”.

Ao analisar a Resolução, Santos Junior e Bastos (2019, p. 312) apresentam suas percepções acerca das novas diretrizes

[...] percebemos o aprimoramento da relação capital/trabalho nas (novas) DCNEF, na medida em que contribui para uma formação de trabalhadores que possa fortalecer o modo de produção capitalista, adquirindo, a partir das **exigências do mercado de trabalho, a capacidade e a habilidade de comunicação, abstração, raciocínio lógico, “dor de dono” e tomada de iniciativa**, mas longe da consciência de classe, pois não consegue resistir aos conflitos entre o capital e o trabalho. [grifos nossos]

Percebemos que os rumos da formação de professores de Educação Física no Brasil continuam atrelando-se aos imperativos capitalistas, de forma a buscar o aligeiramento da formação, flexibilizando os conhecimentos aprendidos e, principalmente, ditando que esses conhecimentos sejam oportunos para formar sujeitos aptos às demandas mercadológicas atuais.

Para Frizzo (2010) a formação em Educação Física trilha estes caminhos, pois está pautada nos modismos e nas sucessivas necessidades do mercado de trabalho, apoiando-se em um projeto histórico que esgotou todas as possibilidades de humanização, vivendo às custas dos efeitos sobre a sociedade, objetivando a proteção destes interesses econômicos.

De acordo com Milani, Gomes e Souza (2021), as propositivas apresentadas pelas (novas) diretrizes apontam para um objetivo de forjar um sujeito capaz de se adequar a inúmeras situações profissionais, que consiga se adaptar a qualquer local de trabalho, se distanciando de uma formação e qualificação integral, o que pode contribuir em tornar o processo de formação em Educação Física “precário, superficial e compatível com a dinamicidade/rotatividade do presente mercado de trabalho” (MILANI; GOMES; SOUZA, 2021, p. 15).

A Resolução CNE/CES n. 06/2018, se mantendo na lógica do capital, se alinha aos ideários neoliberais, deixando prevalecer a lógica da pedagogia das competências e da simetria invertida nos currículos da licenciatura (SANTOS JUNIOR; BASTOS, 2020). A formação por competências confere ênfase ao individualismo, pois o acadêmico é ensinado a ser o responsável por sua própria formação.

Este individualismo acaba gerando situações negativas, pois induz a competitividade entre os alunos e muitas vezes o acesso aos conhecimentos se dá através de uma corrida atrás das competências necessárias para atuar de forma adequada às necessidades impostas pelo mercado. Duarte (2006, p. 23) aponta que o ensino baseado em competências apresenta “certa preocupação com o domínio

teórico, mas substitui a centralidade dos conteúdos pela centralidade no método de aprendizagem”.

Acerca da simetria invertida, Santos Junior e Bastos (2019, p. 322) apontam que é por conta do “processo de formação dar-se a partir de valores hegemonicamente técnico-profissional por conta de sua relação com o desenvolvimento econômico capitalista”. Neste sentido, as instituições são obrigadas a relacionar, pragmaticamente, os conhecimentos curriculares à dinâmica da sala de aula.

Outro ponto que merece atenção especial, na redação da resolução, são os objetos de estudo destacados pelo documento, que são apenas dois, conforme apresentamos no trecho abaixo

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a **motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal**, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018, p. 1) [grifo nosso].

Este aspecto representa o esvaziamento e negação dos conhecimentos acumulados historicamente no universo da Educação Física, o que caracteriza um retrocesso na política de formação. Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020) afirmam que vem sendo caracterizada uma sequência de retrocessos e regressões no campo educacional, principalmente pelo esvaziamento dos debates acerca das políticas educacionais.

Sobre os objetos de estudos da Educação Física, presentes na resolução, podemos considerar como um retrocesso, pois se voltar os olhares ao Parecer CNE/CP nº 58/2004, observamos que reconhecia-se diferentes termos e expressões utilizadas pela comunidade da Educação Física, os quais definiam diferentes objetos de estudos e intervenções, ou seja, era possível que as próprias instituições pudessem escolher o objeto de estudo, dentre os termos destacados, e com a presente resolução, isso deixou de ser possível (VENTURA; ANES, 2020).

Desse modo, se percebe uma perda de sentidos e significados ao processo de ensino e de aprendizagem, descaracterizando o papel social da educação, como também, na função política realizada na especificidade de socializar o conhecimento

historicamente sistematizado pelas diferentes áreas do saber humano (SAVIANI, 2012).

Os achados indicam que a Resolução CNE/CES n. 06/2018 (BRASIL, 2018) buscou apresentar-se como uma forma de resolver problemas e embates antigos acerca da fragmentação ou ampliação da formação em Educação Física, mas que, como em um jogo de forças e poderes, acabou recebendo influências externas, conforme estudos realizados na área.

Observa-se nas análises que a referida Resolução busca alinhar-se ao movimento que as políticas educacionais têm feito, trilhando um caminho de aproximação aos ideários neoliberais e atendendo as necessidades mercadológicas, contribuindo para a formação de sujeitos aptos ao mercado de trabalho, dispostos e preparados a atuação em variadas áreas e campos de atuação.

O processo educacional tem se colocado como um serviço a ser adquirido, afastando-se da ideia de direito social adquirido, dessa forma e por essa perspectiva, aumenta-se a participação e influência dos setores privados nas recentes normativas, estruturando e orientando para que atenda a diferentes demandas deste setor, principalmente para criação de um perfil que atenda o novo cenário socioeconômico, e os efeitos de todo esse movimento, será possível aferir num futuro não tão distante.

3.3. Resolução CNE/CP n. 02/2019: a implantação de uma Base Nacional Comum para Formação Docente

A Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), que 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), se assenta como uma forma de alinhamento entre formação docente e Educação Básica, ao modo que alinha às diretrizes formativas de futuros professores aos moldes da BNCC, base já implantada na Educação Básica.

Isso é notadamente perceptível na própria apresentação da Resolução em que expressa

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB,

requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (BRASIL, 2019, p. 1).

Nesse sentido, a presente resolução objetiva, de forma geral, alinhar a formação de professores àquilo que já foi estabelecido para a Educação Básica, de forma a ter como referência a BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP Nº 2/2017 (BRASIL, 2017) e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018).

Esse alinhamento fica ainda mais claro, quando a resolução, em seu Art. 2º estabelece que

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 2).

É flagrante a ideia de incutir nos futuros professores o status de reproduzidor do modelo posto, ou seja, aqueles que contribuirão para a perpetuação do sistema, a partir da educação. Como afirma Robertson (2012), a educação é um bem público, uma política, um direito, um sistema que transmite conhecimento e, portanto, suscetível de ser potencialmente emancipatória, e por esse motivo, é um campo concorrido e uma arena de disputas, pois implica diretamente na estrutura da sociedade.

Previamente a uma análise com maior aprofundamento nas entrelinhas da resolução, buscando entender os enlaces e entrelaces explícitos e implícitos no documento, é necessário entender quais são as diretrizes por ele impostas ao processo formativo de futuros professores. Nesse sentido, a resolução prevê a carga horária total de, no mínimo, 3200 (três mil e duzentas) horas, considerando o “desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação” (BRASIL, 2019, p. 4).

Essa carga horária deve distribuir-se da seguinte forma

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e

objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2018, p. 4).

A resolução ainda especifica o que é necessário conter em cada um dos grupos. O grupo I, deve se iniciar no primeiro ano de curso, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No grupo II, a carga horária é de 1.600 (mil e seiscentas) horas, e deve se efetivar entre o segundo e quarto ano de curso, destinados à

I - Formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - Formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - Formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2019, p. 5).

Ao aprofundarmos acerca do Grupo III, preconizado pela resolução, é visto que a carga horária deste grupo deve ser de 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica, que deve ser articulada desde o primeiro ano do curso. Esse grupo, ainda deve ser dividido em 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em instituições de ensino e aprendizagem e, 400 (quatrocentas) horas ao longo do curso, entre os temas do grupo I e II.

A respeito desta carga horária prática, a resolução prevê que

deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formado, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (BRASIL, 2019, p. 7).

Além dos direcionamentos curriculares aos cursos de licenciatura, os quais demonstram certo distanciamento e divergências com as diretrizes específicas da Educação Física apresentadas anteriormente, a resolução ainda apresenta direcionamentos a respeito de segunda licenciatura, e até mesmo de nova licenciatura para graduados.

A BNC-Formação possui diversos pontos de divergências com as DCNs da Educação Física, o que dificulta de certa forma, o entendimento de qual diretriz é preciso seguir por estes cursos, visto que seria impossível para as IES alinhar-se as duas resoluções, quando pensamos na Educação Física. Ao mesmo tempo, similaridades também são vistas, principalmente a percepção de que ambas são calcadas no modelo de formação a partir de competências e habilidades pré-definidas.

Neste sentido, a Resolução CNE/CP n. 02/2019 se apresenta de forma mais explícita, quando exhibe um rol de competências e habilidades necessárias a serem incorporadas no processo formativo de futuros professores, “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC- Educação Básica.” (BRASIL, 2019, p. 2).

O documento fragmenta essas competências, em competências gerais e específicas. As competências gerais podem ser vistas no Quadro 7.

Quadro 7: Competências gerais docentes previstas pela BNC-Formação.

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. 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.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. 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, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. 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.

Fonte: Brasil, 2019.

Acerca das competências específicas e suas habilidades correspondentes, descrevemos no Quadro 8.

Quadro 8: Competências específicas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes

estudantes e como eles aprendem		e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil, 2019.

Ainda na resolução, são determinadas quais as habilidades correspondentes para cada uma das competências específicas, ou seja, é detalhado e pré-definido exatamente quais são as competências previstas, e para além destas, as habilidades exigidas do futuro professor para atuação no mercado de trabalho.

Essa definição de competências e habilidades representa a proximidade desta resolução com o cenário econômico atual, o modelo de sociedade imposto às necessidades mercadológicas postas, de modo que os professores formados sejam aptos a reproduzirem o sistema em seus alunos. O modelo de formação a partir de competências e habilidades será discutido adiante.

3.3.1. Desvelando a face neoliberal nas políticas de formação docente

As políticas educacionais concebidas nas últimas décadas na maioria dos países da América Latina e europeus perpassam, sobretudo, pelo processo de reestruturação do capitalismo mundial. Sob a sustentação dos princípios do neoliberalismo, as reformas empreendidas especialmente entre os anos de 1980 e 1990, no campo da educação, tiveram como palco as fortes críticas de organismos internacionais às funções dos Estados nacionais frente à crise do processo de acumulação capitalista.

Este atual cenário que vivemos, em meio aos recentes avanços e retrocessos no que tange às políticas educacionais para formação docente, nos levam a refletir e

questionar algumas das ações implementadas por parte do governo, num momento marcado pelo avanço do neoliberalismo, circunstância que teve início na década de 1980 (DARDOT; LAVAL, 2016). Neste sentido, questionamos: Quais são as influências dos ideários neoliberais refletidas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores no Brasil? De que maneira estas influências se configuram no processo formativo de futuros professores?

A partir destes questionamentos iniciais, buscaremos por meio das análises, traçar relações e paralelos entre o que está posto no documento que regulamenta a formação docente na contemporaneidade e o atual contexto de avanço do neoliberalismo como “teoria das práticas político-econômicas” (HARVEY, 2011) no Brasil, de modo a buscar a compreensão das influências deste modelo econômico ao processo formativo do professor.

Para tanto, precisamos partir de modo inicial pela compreensão de política, que mesmo sendo associada à centralidade do poder, deve “[...] ser entendida como produto de correlação de forças entre grupos sociais e não como uma resposta simples e direta aos interesses dominantes” (CARVALHO, 2016, p. 104).

De acordo com Mascaro (2013), este estado contemporâneo capitalista e o entendimento político adquiriu suas atuais nuances com o passar do tempo. Ainda segundo o autor os contornos do Estado

[...] são justamente os que se apresentam na realidade - assentados inclusive com as estacas ideológicas típicas da sua afirmação nas sociedades contemporâneas -, e a política é a atividade que em seu entorno e em si se exercita (MASCARO, 2013, p. 10).

Devemos nos atentar que no modelo capitalista, a política deve ser entendida como uma arena de conflitos de interesses antagônicos, se tornando um campo de lutas e disputas numa correlação de forças, reguladas pelo Estado. É importante ressaltar que este jogo de forças e disputas não indica que é sempre o mais forte e mais poderoso que sairá vencedor, há uma gama de fatores relevantes neste processo.

As políticas de formação docente têm se tornado objeto central no campo das políticas educacionais desde a década de 1990, tendo como marco a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - Lei n. 9.394/96 - em 1996. O foco central objetivado por

essas reformas foi readequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Sabe-se que o capitalismo sobrevive pelas marcadas crises ocorridas em sua história, que o faz se reinventar e criar novas maneiras para que possa romper com seus limites e travas (expressados pelas crises). Nesse sentido, o capitalismo contemporâneo caracteriza-se pela destruição das regulamentações que lhe foram impostas como resultado de lutas do movimento operário e dos movimentos dos trabalhadores, pelo próprio capital (NETTO; BRAZ, 2006).

Por esta perspectiva caminhou-se pela desmontagem (parcial ou total) do chamado *Welfare State*, priorizando a supressão de direitos sociais que haviam sido arduamente conquistados e liquidando qualquer forma de garantia ao trabalho, em nome da chamada flexibilização. Importante ressaltar que os direitos retirados, eram apresentados como 'privilégios' aos trabalhadores.

Neste caminho, apresentou-se a partir dos anos de 1940, com o objetivo de legitimar toda esta estratégia, um conjunto ideológico que se difundiu sob a denominação de neoliberalismo (NETTO; BRAZ, 2006), a partir de teses construídas pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992). Segundo Netto e Braz (2006) a ideologia neoliberal, de maneira resumida, seria uma concepção de homem possessivo e competitivo em sociedade, fundada numa ideia "da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade de mercado)".

O primeiro movimento do neoliberalismo foi a demonização do Estado, apresentado como um empecilho e que deveria ser reformado. Até os anos de 1970, o desemprego, a desigualdade social, a inflação, a alienação e alguns outros problemas, eram vistos como patologias sociais atribuídas ao capitalismo, mas a partir das ideias neoliberais, foram atribuídas ao estado, colocando-o no posto de culpado e vilão pela estagnação econômica. Milton Friedman (1912-2006), importante economista e um dos principais expoentes dos ideários neoliberais deixou claro em suas obras que o capitalismo deixaria de ser o problema, para se tornar a solução universal.

Neste caminho, como nos apresenta Dardot e Laval (2016), passou-se a entender conquistas sociais, como o seguro-desemprego e a renda mínima como causas do desemprego; que gastos com saúde pelo estado agravavam o déficit

econômico; a gratuidade do ensino, incentivava a vadiagem; políticas de redistribuição não acabavam com a desigualdade, mas desestimulavam o esforço. Ou seja, questionava-se a utilidade do Estado e suas ações.

Ao caminhar dos anos, os ideários neoliberais também foram se configurando, ficando nítidas as ideias de menor interferência do estado e responsabilização individual (individualismo), o que gera a concepção da meritocracia, ou seja, responsabilidade do sucesso ou insucesso é exclusivamente individual.

As relações de trabalho também se modificaram e tomaram novos rumos, tendo como princípios as novas formas de gestão, que prezam pela liberdade de escolha, mas que forçam para que a escolha seja a do interesse dos capitalistas (DARDOT; LAVAL, 2016). A partir daí, a criação de sistemas de estímulos e punições, individualização dos objetivos e recompensas, e como ponto chave, principalmente nas repartições públicas, a avaliação, passando a medir a competência e eficiência.

O neoliberalismo constitui, em primeiro lugar, uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento (MORAES, 2001). O autor complementa afirmando que há duas ideias centrais no neoliberalismo, de um lado privatizar empresas estatais e serviços públicos, por outro, “desregulamentar”, ou antes criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados.

Nesta direção, a educação passa então a permear o campo do mercado, ao invés do social e político, sendo atrelada então a lógica da produtividade e sendo entendida como mercadoria. Segundo Marrach (2015) a retórica neoliberal atribui basicamente três objetivos ao campo educacional: atrelar a educação à preparação para o trabalho, tornar os ambientes educacionais em espaços de transmissão dos princípios neoliberais e transformar as instituições educacionais em mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, ou seja, concretizar a ideia dessas instituições funcionarem de forma similar ao mercado.

É indispensável ressaltar que a ideia dos neoliberais afirmar que a educação deve operar segundo às necessidades do mercado de trabalho, se refere a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. De acordo com Silva e Gentili (1996) isto não significa que a função social da educação seja a garantia da manutenção desses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho, mas sim que o sistema educacional promova o que os neoliberais chamam

de 'empregabilidade', o que, segundo os autores, é a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho.

É a partir destes princípios que os neoliberais enxergam e propagam uma intensa crise educacional, que se trata de uma crise de qualidade, decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (SILVA; GENTILI, 1996).

Ao discutir esta crise, Koga e Guindani (2017) apontam que todo processo de exclusão e discriminação é resultante da ineficácia da instituição e, conseqüentemente, da incapacidade daqueles que trabalham lá. Ainda segundo os autores, essa ineficiência é resultado, não de uma crise de democratização, mas de gerenciamento, promovendo efeitos ruins no processo educacional.

Essa crise, pela perspectiva neoliberal se constitui por uma crise de qualidade, e não de quantidade, ou seja, a expansão educacional foi negligenciada e não houve um acompanhamento da distribuição dos serviços oferecidos, se tratando então de uma crise de qualidade, que acaba refletindo a ineficácia das instituições e a incompetência dos profissionais que nela trabalham, conseqüentemente, segundo os neoliberais, necessitando de uma reforma administrativa.

Segundo a retórica do neoliberalismo, não há falta de instituições, não faltam professores, não falta investimento, nem sequer estruturas, mas sim falta eficiência e produtividade, faltam professores competentes e gestores capacitados (SILVA; GENTILI, 1996). A partir deste pensamento, a educação não carece de recursos, o que precisa ser aperfeiçoado é o gerenciamento dos recursos já existentes.

Neste percurso, chegamos à formação dos profissionais, aptos a trabalharem nos ambientes educacionais, os professores. Os professores, pela lógica neoliberal, são aqueles que, de certa forma, trabalham no processo de reprodução das ideias e perspectivas da ideologia, aqueles que formam a futura força de trabalho. Precisam oferecer profissionais flexíveis, aptos a atuarem no mercado de trabalho contemporâneo, tudo isso, pois, segundo Laval (2018), no neoliberalismo os ambientes educacionais deixam de ser locais de difusão e transmissão de culturas e formação de valores devendo se transformar em lugar do ensino de competências e habilidades aos futuros profissionais.

De que forma seria possível materializar essa ideia e controlar a formação destes profissionais? A partir do currículo. O currículo surgiu como criação da

sociedade ocidental, junto ao projeto de escolarização, em um contexto histórico de “transformações da modernidade, com a finalidade de regular e disciplinar o indivíduo conforme padrões de valores religiosos, morais e sociais esperados para o momento” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 75), para que então, fosse possível um modelo de sociedade. Nesse caminho, “normalizar e fazer produtivos os sujeitos era mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los” (VARELA, 1996, p. 81).

Dessa forma, não é necessário uso de força bruta ou repressora, mas o processo acontece de forma sutil e suave, se tornando muitas vezes, imperceptível a partir da construção dos currículos pelas instituições, o que produzem indivíduos e sociedade desejáveis.

Em 2019, acompanhamos a implementação da Resolução CNE/CES 02/2019, que concretiza alguns destes ideários neoliberais. O primeiro é responsabilizar (individualmente e exclusivamente) os professores quanto a um desempenho ruim dos alunos em avaliações internacionais. Esta ideia de responsabilização faz parte da estratégia de governos neoliberais, de modo a sustentar-se em pesquisas e documentos produzidos por organizações internacionais, e que fazem com que se legitime este discurso, viabilize e justifique reformas nos currículos de formação.

É frequente, no decorrer do documento, o discurso de responsabilização docente quanto ao melhor desempenho dos alunos. A qualidade da educação ser pautada em avaliações e metas, voltadas à atividade pedagógica, ou seja, deve ser ensinado basicamente aquilo que será cobrado nas avaliações de larga escala e que “definem” a qualidade da educação no país.

Outro ponto identificado a partir da análise, é a centralidade dada à prática no processo formativo, pois não se encontram menções ou aspectos que demonstrem priorizações a respeito da reflexão nos processos educativos ou do campo educacional. Fica explícita a ênfase no saber-fazer, ficando os aspectos reflexivos/criativos restritos e com pouca visibilidade, direcionando a um currículo “perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150)

Este aspecto nos apresenta resquícios dos ideários neoliberais, que aponta a uma formação suprimida ao atendimento à demanda mercadológica, que forma sujeitos flexíveis e aptos à variadas funções e, principalmente, sem criticidade e reflexividade, que seja importante ao capital pelo simples fato de “saber fazer”, sem

questionar. Ou seja, competente nas habilidades pré-definidas que apontam a este modelo de sujeito.

A Resolução CNE/CP 02/2019 é tangível em apresentar que a assunção de competências é nuclear ao processo de formação de professores, e define a formação de professores como

[...] **o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica**, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019) [grifos nossos].

E ainda complementa

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, **é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes** (BRASIL, 2019) [grifos nossos].

Em outras palavras, o objetivo principal das atuais diretrizes é de transferir aos futuros professores competências profissionais específicas com o intuito de garantir uma formação que valorize os processos práticos (saber fazer) em detrimento de uma sólida formação teórica, humana e integral.

É notória a percepção do quanto a formação por competências pode cercear o processo de uma formação solidificada no entrelace da teoria e da prática, priorizando apenas a reprodução daquilo que está posto. Neste caminho, Kuenzer (2002, p. 84) sustenta que a formação por competências é um modelo de formação “derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”.

Casagrande (2016) afirma que este tipo de formação está associado fortemente a novas concepções de trabalho, que agora se baseiam na flexibilidade e em atributos como autonomia, responsabilização, comunicação, e profissional polivalente, de maneira que o sujeito tenha capacidades específicas na resolução de problemas e, principalmente, para que o possa estar apto a lidar com imprevistos.

Laval (2018) afirma que a educação está cada vez mais ligada aos interesses mercadológicos. O autor aponta que o economicismo por trás das políticas

educacionais é travestido por uma aparência simplista, mas que carrega consigo a necessidade de a educação fazer sentido apenas quando presta serviços a empresas e a economia, e que o “homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2018, p. 32)

Frigotto (1984) afirma que a educação no contexto da teoria do capital humano funciona de tal forma a criar o que Silva e Gentili (1996) chamam ‘empregabilidade’. O foco é que se forme o sujeito apenas para mercado de trabalho, para fazer parte da classe trabalhadora moderna (ANTUNES; ALVES, 2004). Essa ascensão de reformas liberais nos ambientes educacionais pode se explicar

[...] pela crise do capital, ocasionada pelo esgotamento do modelo taylorista/fordista e sua substituição por formas de produção flexíveis, de inovação tecnológica e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e, naturalmente, do saber dos trabalhadores, para o qual são demandadas novas exigências de formação a serem empreendidas nas agências formadoras e no próprio processo produtivo, determinando um modelo de organização administrativo-pedagógica que tem em práticas participativas e flexíveis, a sua dinâmica (PEREIRA, 2009, p. 58).

Seguindo a mesma prerrogativa de análise, que coloca a educação como mercadoria, a Resolução 02/2019, ao unificar e criar uma base comum a todas as licenciaturas, faz com que a oferta desses cursos fique, de certa forma mais barata, pois os conteúdos serão os mesmos (na etapa 1) e similares (na etapa 2), o que, segundo Medeiros (2020), pode significar maior lucratividade às instituições privadas que oferecem licenciaturas. Como a autora aponta, esse modelo permite que diversos cursos tenham a mesma coordenação e corpo docente.

Este cenário facilita o caminho das instituições privadas, as quais têm a educação como sua forma de lucro. A pesquisa de Sguissardi (2015) demonstrou um significativo crescimento de grupos educacionais com fins lucrativos no Brasil, representado pelo expressivo aumento de matrículas de alunos em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Neste caminho das reformas educacionais, influenciadas pelos ideários neoliberais, pressupõe a reprodução deste modelo, e neste sentido, podemos entender este tipo de formação como uma forma de oportunizar e facilitar esta reprodução e criar maneiras que contribuam para nesse processo, como aponta o próprio documento

[...] os professores **devem desenvolver** um conjunto de **competências** profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC (BRASIL, 2019) [grifos nossos].

Isto é, o processo formativo precisa apenas formar profissionais capazes de reproduzir a BNCC nas escolas. A atual DCN, apesar de apresentar a importância de uma base teórica sólida, aliada com uma prática consistente, demonstra o inverso em sua totalidade, priorizando a prática pela prática, focando apenas no desenvolvimento de competências que prezam pela reprodução de conteúdos pré-estabelecidos, na tarefa de formar massivamente sujeitos aptos ao mercado de trabalho contemporâneo.

Outro ponto a se destacar, a partir da análise do documento é um constante esvaziamento do sentido da educação, esvaziamento este que tem sua lógica e objetividade voltados aos interesses do capital, na intenção de dar continuidade no avanço do deste sobre o trabalho, no qual “uma base imaterial (ideologia) se constitui para formar e conformar os homens a seu ideário” (ÂNGELO; MEDEIROS, 2020, p. 280).

Neste sentido, os ideários neoliberais se fazem presentes nos ambientes educacionais com o propósito de criar, além de sujeitos aptos ao mercado moderno, um projeto de sociedade apático e não crítico (FOCHEZATTO; CONCEIÇÃO, 2003), distante de uma formação humana e integral, oportunizando apenas a aceitação da realidade imposta.

O processo de formação de professores se torna crucial neste processo, pois serão os profissionais que irão se empenhar no intuito de formar os sujeitos, ou seja, se tornam objetos importantes na lógica neoliberal, por este motivo quer-se governar as práticas pedagógicas dos professores por meio do currículo, não criando condições para liberdade de criação, sendo disciplinado a seguir apenas o que já está pré-definido, doutrinados por regras e conteúdos para sua atuação, sob o olhar e exigências de políticas internacionais.

As atuais Diretrizes para Formação de Professores para Educação Básica vêm trilhando um caminho de proximidade com as perspectivas e ideários neoliberais, de forma a contribuir no processo de reprodução deste sistema e ideologia, por meio de determinações impostas e regulações.

A resolução apresenta a proposta da formação a partir de competências e habilidades, que pode contribuir na formação de docentes práticos, executores e regulados, além de um processo formativo aligeirado e cada vez mais flexibilizado, de modo a atender as demandas mercadológicas atuais. Além disso, não é possibilitada a participação docente nas decisões curriculares, ou seja, é um mero executor de decisões impostas de modo vertical.

Verifica-se que, por meio das diretrizes curriculares pretende-se garantir governabilidade da população, de modo que, regulando a formação do professor, de certa forma garante-se a conduta dos sujeitos por eles formados e que constituirão a classe trabalhadora. Neste sentido, é necessário que a formação de professores esteja alinhada e padronizada de modo a produzir sujeitos acríticos, apáticos e pragmáticos.

As atuais diretrizes apresentam prioridades que levam ao entendimento que há a criação de situações práticas em que há apenas reprodução do “saber fazer”, e não espaços para que se criem suas próprias formas de ensinar e construam o seu próprio “ser professor”. São as possibilidades de experimentações e movimentos que dão vida ao currículo, e quando há um engessamento dessa prática, é perigoso que haja apenas a reprodução do sistema posto e o resultado é a “crescente flexibilização, desprofissionalização, substituíbilidade, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo esindical” (SARAIVA; VEIGA- NETO, 2009, p. 199).

Sabemos que consoante a estes movimentos, é possível observar, a partir dos estudos de Peroni e Lima (2020), que assistimos a um processo de privatização do público, e os ambientes educacionais vem assumindo uma gestão com caráter gerencial, sendo isso “mais do que uma lógica administrativa, é um projeto societário” (PERONI; LIMA, 2020, p. 4), contribuindo sobremaneira ao avanço neoliberal incorporado aos ambientes educativos.

Entendendo as políticas públicas como um campo permeado por disputas e um jogo de forças, é necessário que haja uma luta cada vez mais acentuada, objetivando a mudança de caminho, para que o processo de formação de professores trilhe a direção de uma formação humana, gerando criticidade, dialogicidade, criatividade e principalmente que constitua a identidade docente do sujeito.

3.3.2. Formação por competências e habilidades: o alinhamento à BNCC

Ao tratarmos do conceito de competências, entendendo que este assumiu um papel de destaque na investigação em educação em nível nacional e internacional (PERRENOUD, 1999; COMELLAS, 2000; FREITAS, 2002; MARCON, 2005; GOUVEIA, 2007; SABOIA; BARBOSA, 2020), é necessário o entendimento de que há duas vertentes de pensamento a respeito do tema. A primeira trata das competências única e exclusivamente como pedagógicas, ou seja, relacionadas aos

[...] conhecimentos, atitudes e valores do professor em sala de aula, como por exemplo, a forma de organização da sua turma, os critérios para escolher os conteúdos e as estratégias que utiliza para implementar o processo de ensino-aprendizagem (MARCON, 2005, p. 20).

Entende-se a competência pedagógica ligada diretamente à docência, com o contato entre professor e aluno. Perrenoud (2000; 2001; 2005) aponta que a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados, manifestando-se na ação diante de situações complexas, imprevisíveis e mutáveis.

Já o segundo entendimento, trata a noção de competências como competências profissionais, ou seja, é um grupo de conhecimentos, atitudes e habilidades que qualquer profissional, seja ele professor ou não, necessita utilizar durante a execução de seus afazeres profissionais. Segundo Marcon (2005, p. 20), essas tarefas podem ser

[...] tanto aquelas ligadas diretamente com a execução de suas funções quanto aquelas relacionadas com o contexto no qual está inserida a profissão, como a relação social com os colegas de trabalho e com a sociedade, com o caráter técnico, teórico ou prático que a profissão exija e com os objetivos que se pretende alcançar, desde a fabricação de algum produto até o aprendizado de um aluno.

É por esta visão que entendemos o modelo formativo a partir de competências proposto pela Resolução CNE/CP 02/2019, o qual transfere conhecimentos e técnicas para gerar atitudes que se enquadrem ao mercado de trabalho contemporâneo, ou

seja, para que o futuro professor se adapte facilmente nas funções a ele designadas, sejam elas quais forem.

Deveria ser o inverso, a formação inicial docente, precisa ser entendida como “um processo autorreflexivo da constituição de si mesmo [...] o qual tem como características o dinamismo, o inacabamento, a incompletude e a mudança” (FLORES, 2018, p. 71). Ou seja, deve ser um processo que se caracteriza como dinâmico e repleto de especificidades, o que acaba por conferir certa complexidade ao ato de formar futuros professores.

Na contramão deste caminho, acompanhamos a implementação da nova resolução, delineada por um rol de competências e habilidades pré-definidas para o processo de formação docente, caminhando para uma flexibilização e aligeiramento da formação docente, trilhando o caminho de uma formação voltada ao mercado de trabalho e atendendo os interesses do capital.

A Resolução apresentou-se como uma forma de alinhamento da formação de professores com a BNCC, publicada em 2017, para a Educação Básica. A redação da BNCC também pauta-se em competências e habilidades que devem ser transmitidas aos alunos e, a BNC-Formação, objetiva incutir nos professores a reprodução dessas competências, assim, sacramentando um ciclo formativo que resultará em sujeitos acríticos, não reflexivos e aptos a satisfazer as demandas mercadológicas.

O intuito principal da atual diretriz é a assunção de competências e habilidades no futuro professor, competências estas já pré-estabelecidas no documento e que garante o papel de uma formação que valoriza a prática em detrimento da teoria, da pesquisa e da extensão.

Ramos (2002, p. 39) ao tratar da noção de competências e habilidades, aponta que esta forma “é originária das ciências cognitivas com uma marca fortemente psicológica”. Nesta direção, podemos entender este tipo de formação como uma forma de controle dos futuros professores, pois o documento é claro em afirmar que “os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (BRASIL, 2019), ou seja, o processo formativo precisa formar profissionais capazes de reproduzir a BNCC em suas salas de aula.

Estes apontamentos caminham contrariamente a um processo desejável de constituição identitária docente a partir da formação inicial, que deveria prezar por uma formação humana e integral, capaz de proporcionar conhecimentos teóricos sólidos, que possibilitem a articulação entre teoria e prática, a pesquisa e a extensão, criando assim um ambiente que propicie ao futuro professor, da sua maneira (individual e coletiva), constituir sua própria identidade; criar sua forma de ensinar e, principalmente, se identificar dentro da profissão, para que não se torne apenas um mero reproduzidor de conteúdos.

Dessa forma, podemos perceber que a Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019) pode configurar um possível retrocesso no caminho de formarmos professores críticos, reflexivos e autônomos, que buscam, a partir de experiências e vivências, constituírem suas identidades docentes.

Os dados evidenciaram que as atuais Diretrizes para a Formação de Professores para Educação Básica alinhou-se à BNCC, de forma a criar uma base única, tanto para a Educação Básica, quanto na formação de docentes, que neste modelo, servirão de reproduzidores de conteúdos e saberes pré-estabelecidos, ao encontro das necessidades mercadológicas atuais.

Essas diretrizes, apontam para influências negativas ao processo identitário dos futuros professores e os distanciam de uma formação que oportunize reflexão, criticidade e autonomia, pilares necessários para a constituição de uma identidade docente, podendo impactar negativamente neste processo, principalmente por priorizarem a prática em detrimento da teoria, pesquisa e extensão, criando situações práticas em que há apenas reprodução do “saber fazer”, e não espaços para que se criem suas próprias formas de ensinar, e construam o seu próprio “ser professor”.

Mas de certo modo, ainda entendemos, que por se tratar de um processo complexo, mesmo a partir de todas as incursões apresentadas e evidências encontradas, é dentro da sala de aula e durante as experiências práticas que os futuros professores terão pilares fundamentais na constituição de sua identidade profissional, podendo ter vivências e experiências reflexivas e que contribuam positivamente no processo, ao mesmo tempo que pode impactar negativamente. Serão os encontros e desencontros do processo de implementação e no decorrer das novas resoluções na prática, que poderão evidenciar concretamente o desenrolar da história.

4. OLHARES DOS ATORES PARTICIPANTES: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES

*“A espantosa **realidade** das coisas é a minha descoberta de todos os dias. Cada coisa é o que é. E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra, e quanto isso me basta.” (Fernando Pessoa, 1946)*

Partindo dos pressupostos da análise da pesquisa, assumiu-se a triangulação de fontes, tendo como sustentação três fontes distintas: bibliográfica, documental e entrevistas. As entrevistas, por sua vez, foram incorporadas por garantir maior concreticidade aos resultados e foram realizadas com docentes coordenadores do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais do Paraná.

Para a sistematização e organização das análises das entrevistas, optou-se por seguir os pressupostos de Richardson (2017), categorizando os dados coletados, de forma que as categorias representem o resultado de um esforço de síntese, destacando neste processo seus aspectos mais importantes (RICHARDSON, 2017)

A referida categorização se constituiu da seguinte forma: definição de categorias principais, as quais guiaram a análise, e a partir destas, a fragmentação de categorias secundárias. Essas categorias são definidas com base na frequência e nível de importância citados pelos entrevistados em seus discursos, ou seja, foi realizada posteriormente às entrevistas.

Traçadas as definições acerca das categorias, dadas as observâncias metodológicas no decorrer da coleta, esta seção dedica-se às análises das manifestações dos entrevistados acerca da implementação da Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018) e Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) e seus impactos na formação de professores de Educação Física

4.1. Reformas curriculares nos cursos de licenciatura em Educação Física: dos entraves à busca por novos caminhos na formação inicial

As políticas curriculares, atualmente, estão no bojo das pesquisas em formação de professores e políticas educacionais no Brasil e no mundo, pela premissa de que estas são pilares fundamentais no processo formativo docente, principalmente por serem responsáveis por delinear o perfil dos futuros profissionais da educação no país.

Ao tratarmos de currículo de formação inicial e o entendermos como um território permeado por disputas (ARROYO, 2013), observa-se que seus movimentos compreendem reformas curriculares, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, dado o contexto atual de demanda do sistema produtivo, visto que os currículos se modelam de forma a atenderem às recentes demandas do mundo do trabalho e necessidades mercadológicas urgentes e fundamentais (VIEIRA, 2002).

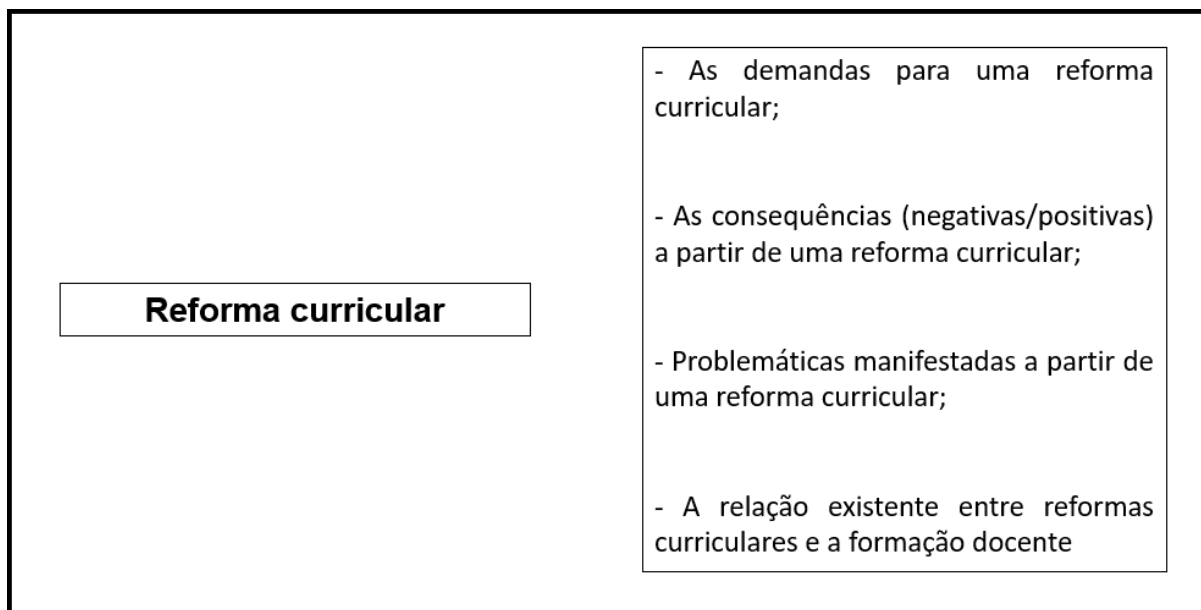
Compreende-se que a partir das reformas curriculares, novos currículos são propostos, construídos alicerçados nos paradoxos da sociedade e enraizada as premissas do sistema posto, no qual o processo social passa a desempenhar suas distintas funções em diferentes níveis educativos (D'AVILA, 2014).

Sacristán (2000, p. 17) denuncia que nessas reformas curriculares há conflitos de interesses e, dessa forma, estes conflitos também estão presentes nos currículos, e acrescenta que

[...] o currículo, em seus conteúdos e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

A partir destas incursões, questionamos aos professores entrevistados, quais os motivos que demandam reformas curriculares nos cursos de licenciatura em Educação Física? E por que essas reformas seriam/são importantes para a formação inicial de futuros professores e, quais as consequências destas, além de questionar a respeito das problemáticas enfrentadas na implementação dos novos currículos e as relações estabelecidas entre as reformas curriculares e a formação inicial, a partir da análise dos questionamentos, elencamos a categoria principais e secundárias de análise, apresentadas na Figura 9.

Figura 9: Categorias de análise acerca da reforma curricular.



Fonte: elaborado pelo autor.

Acerca das demandas para uma reforma curricular, todos entrevistados salientaram que já vivenciaram várias reformas nos currículos ao longo de suas carreiras profissionais e reiteraram a importância de reformas que venham no sentido de contribuir com a formação, pois, segundo os professores, as reformas desempenham o papel de “atualizar os cursos” perante os acontecimentos e avanços da sociedade.

Sobre isso, o COORD1 afirmou

Acho que a própria evolução da sociedade, os alunos que a gente tem hoje na educação básica, até mesmo do ensino superior, não são os mesmos que nós tínhamos há 10, 15 anos atrás, então por conta disso você precisa fazer uma discussão sobre a proposta de ensino, então eu vejo que a primeira questão é essa

Na esteira dessa afirmação, as reformas são e devem ser consideradas imprescindíveis, dado o real contexto de transformação da sociedade ao longo dos anos, o que obriga não apenas a área educacional, mas todas as áreas da sociedade a acompanharem essas mudanças, para não se tornarem obsoletas perante os avanços, além de garantirem uma uniformidade na formação dos futuros professores.

Sobre isso, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 2) afirmam que

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente "naturalizam" o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades.

Ainda tratando dessas transformações que se dão na sociedade, segundo Frigotto (1984), essas ocorrem a partir do modelo de produção vigente e da forma de acumulação do capital, que são os pilares que regem os homens em meio a sociedade capitalista. E, entendendo essas transformações como movimentos que sedesdobram como forma de atender às demandas produtivas, o currículo se configura com a demanda de atender essas necessidades, de se formar profissionais aptos a se encaixarem nesta cadeia produtiva e, principalmente, com o intuito de reproduzir esses ideários.

Acerca dessa necessidade de reprodução hegemônica, o COORD5 explicita que um dos motivos que demandou reformas curriculares nos cursos de Educação Física foi a

“necessidade de se alinhar a formação na Educação Básica [BNCC], pois a Educação Física é um componente curricular”.

Segundo Lima e Sena (2020), a educação deve ser compreendida como um complexo social estreitamente imbricado às dinâmicas da sociedade, portanto, se apresenta como uma totalidade em movimento. Os autores complementam que

Este proceder metodológico permite-nos compreensão ampla das estritas relações entre as transformações no mundo do trabalho, reestruturação produtiva e do capital e suas determinações nas “reformas educacionais” e da apropriação curricular por parte de fundações e empresas privadas, na construção de um currículo de linguagem única para o mercado, através de métodos, metodologias e conceitos como competências, habilidades, empreendedorismo, flexibilidade, qualidade, entre outros (LIMA; SENA, 2020,p. 15).

Nesse contexto, tanto a afirmação do professor entrevistado, quanto o discurso de Lima e Sena (2020) vão ao encontro do que foi constatado na análise das resoluções: a aproximação das DCNs de Educação Física com a Educação Básica, com o intuito de formar professores com competências e habilidades para reproduzir

os conteúdos da BNCC aos seus alunos. Esse alinhamento fica explícito quando é implantada a Base Nacional Comum de formação de professores, documento que compartilha das competências e habilidades já definidas na BNCC, anteriormente.

Lima e Sena (2020, p. 18) ainda complementam que

Não há aqui coincidências entre a implementação da lógica das competências e habilidades da BNCC e BNC e os conceitos estritamente ligados à lógica do neoliberalismo. O que temos na realidade é a implementação do modelo de gestão das competências do modelo fabril, agora ampliadas para toda a sociedade.

O movimento realizado nessas reformas curriculares, que resultaram no alinhamento entre a BNCC e formação de professores não foi uma eventualidade do acaso, mas sim um projeto pensado na intenção de disseminar as “noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade, que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho” (ALVES, 2011, p. 76).

Um outro ponto evidenciado pelo COORD6 acerca dos motivos que demandam reformas curriculares nos cursos de Educação Física, evidenciou-se na percepção de que esses motivos deveriam demandar de uma discussão coletiva, no sentido de primeiramente identificar os problemas e fragilidades dos cursos, ouvir as reivindicações de coordenadores dos cursos, docentes, alunos e comunidade acadêmica em geral, para que em um próximo momento essa reforma pudesse ser idealizada, também coletivamente. Saviani (2013) afirma que o currículo deve ter a efetiva participação dos docentes de vários graus, níveis e modalidades de ensino.

A reflexão apresentada traz à tona a realidade de que os atores principais de todo esse processo, sequer foram ouvidos, e não tiveram participação para que pudessem apontar suas necessidades e demandas, sendo silenciados num processo em que deveriam ser protagonistas, tendo apenas que aceitar e cumprir as resoluções impostas pelos órgãos superiores.

De acordo com o COORD7, ainda há mais um motivo que pode demandar reformas curriculares, segundo ele

“vem muito da questão de pensar e repensar a questão de ampliar o olhar tanto para o ensino, como as possibilidades de práticas corporais dentro do nosso curso”,

Ou seja, as reformas se apresentam como oportunidades dos professores dentro do próprio curso repensarem suas práticas de ensino, suas metodologias utilizadas e uma forma de se atualizar perante novos conhecimentos.

Observa-se que mesmo as reformas curriculares sendo impostas e sem discussões prévias para construção das diretrizes dentro dos cursos, entre os docentes há discussões de como construir esse novo currículo e como colocá-lo em prática, de forma que atenda às imposições postas. Essa discussão se mostra significativa em virtude da necessidade de que todos participem desse processo, de maneira que haja uma pluralidade de ideias e que todas elas sejam compartilhadas para que os futuros professores sejam beneficiados.

Na sequência, questionou-se a respeito de quais são as consequências das reformas curriculares para formação de professores e quais problemáticas são evidenciadas ao enfrentar esse processo de reforma.

Ao analisar as entrevistas e o discurso dos professores em relação a essas consequências, aferiu-se que um dos principais aspectos levantados foi a quantidade de reformas impostas, em pouco tempo. Ou seja, não há tempo para os cursos se organizarem, construírem um novo currículo, implantarem este currículo e conseguir avaliar os pontos positivos e negativos desta implantação, pois, logo uma nova diretriz é publicada e implementada, obrigando a realização de todo esse movimento novamente.

Além da falta de continuidade que dificulta uma avaliação satisfatória dos resultados de uma reforma curricular, segundo o COORD2, a adaptação ao novo currículo é um ponto a ser evidenciado, pois em alguns momentos demanda tempo, e esse movimento incessante que obriga novas reformas, traz dificuldades para o processo adaptativo. Segundo o professor

claro que tem dificuldades que vão acontecer em algumas mudanças, que os professores não conseguem se adaptar em muitas reformas que acontecem [...] só que muitas vezes as reformas acontecem em tão pouco tempo que nem dá tempo da gente se adaptar, então elas mudam e você nem conhece as mudanças, né, então a prática pedagógica nem mudou ainda, porque todo o processo é lento, então a gente deveria ter um tempo maior de adaptação, pra que a gente pudesse conhecer essa realidade.” (COORD2)

Sobre isso, o COORD1 também salienta que

[...] é muito pouco tempo. O nosso curso particularmente, tá sofrendo reformas, a gente fala que nós temos um curso natimorto, porque quando veio, nós estávamos com o curso prontinho para nascer, aí veio a nova resolução e ele não pôde ser implantado, quer dizer, foram 3 anos de trabalho intenso para ele ser implantado, um curso que ia ficar tão bonito né, uma visão tão bonita para docência. Então essas reformas, as consequências delas, não só para formação do professor, mas para nós profissionais que estamos nos bastidores trabalhando nessa formação, elas são desastrosas porque acabam não formando o sujeito que a gente tanto gostaria.

E, complementa

Então as consequências dessas reformas mal estruturadas, mal pensadas e incoerentes, são desastrosas nos processos formativos.” (COORD1)

A partir das análises e sustentado na percepção dos entrevistados, podemos aferir três pontos importantes: falta de tempo para adaptação ao novo currículo, diretrizes publicadas antes mesmo da implementação do currículo anterior, e, obrigação de celeridade na construção de um novo currículo, o que acaba por fragilizar este processo.

O COORD1, que participou durante três anos da estruturação e construção de um novo currículo, e, antes mesmo de sua implantação, houve novas diretrizes, que obrigaram uma reconstrução, inviabilizando o currículo construído e pensado no decorrer de três anos, evidencia a falta de continuidade curricular nos cursos de licenciatura em Educação Física, além de demandar um trabalho improdutivo aos docentes dos cursos, em estruturar um currículo que não chegou nem ao menos ser implantado.

Os dados indicam que em muitos momentos exige-se uma certa celeridade nesse processo de reconstrução e reestruturação curricular, o que acaba por vezes, colaborando com lacunas e fragilidades no processo, pois acaba por dificultar o diálogo e trabalho coletivo entre os docentes responsáveis pela reforma curricular, obrigando que o novo currículo esteja ativo e em prática em pouco tempo.

Sobre as consequências e problemáticas de uma reforma curricular, o COORD3 aponta que as novas diretrizes são impostas sem nenhum diálogo ou discussão com os atores participantes deste processo, o que acaba por conferir retrocessos em relação aos avanços anteriores.

[consequências] negativas eu penso que é quando vem do jeito que veio para nós agora, nessa imposição. Então eu acho que isso é uma consequência e

é um retrocesso com os avanços que nós tivemos na área da formação em Educação Física. COORD3

Para além deste fato, evidenciou-se nas análises da pesquisa potencialidades neste processo, uma vez que conforme foi destacado pelos participantes, as reformas curriculares auxiliam no processo de aproximação da formação com o mundo real, garantindo uma atualização nos conteúdos de acordo com os novos conhecimentos e ampliando os olhares, tanto dos professores, quanto dos estudantes as problemáticas atuais, além de contribuir para a mudança na prática docente para atuação no novo currículo, ou seja, garante o ajuste de situações que estavam fragilizadas, como exemplifica o COORD4:

Eu vejo que uma das primeiras questões é uma aproximação com o mundo real, a universidade durante muito tempo ela propôs uma formação que muitas vezes não estava conivente até com a evolução social que a gente tem hoje, então eu vejo que esse é o primeiro ponto, essa aproximação com o mundo real. O segundo também, é uma mudança em aspectos de formação em relação à evolução da Ed. Física, dos estudos da Ed. Física

Essa percepção vai ao encontro dos motivos relatados pelos entrevistados que demandam reformas, que é a necessidade de adaptação do currículo às mudanças na sociedade, ou seja, a aproximação com o “mundo real”, com as transformações ocorridas no decorrer do tempo. Além, é claro, de colaborar no sentido de atualização com os novos conteúdos da área da Educação Física.

Acerca da necessidade de mudança da prática docente para se adequar ao novo currículo, a COORD2 afirma que

Durante o processo [de reformulação curricular], há uma troca de experiências entre os docentes, se for uma participação ativa, há uma reflexão sobre a prática, porque eu tenho que pensar a respeito do que tá acontecendo para propor algum tipo de mudança, então eu não tô pensando apenas na ação, eu estou pensando em todo o processo. Então essa reflexão sobre a prática, os diálogos evidenciados acontecem até o processo de construção da reforma em si, do texto dele como um todo. E aí vem as consequências do dia a dia na prática, porque você começa a fazer uma relação entre teoria e prática. Então em toda mudança você começa a refletir sobre o que acontece no dia a dia, e isso vai fazendo com que haja uma alteração no processo de intervenção pedagógica também, então a partir do momento que é implementado um novo currículo, você tem que fazer com que os professores consigam atuar a partir desse novo currículo, e isso faz com que esse processo de reflexão da práxis pedagógica, né, o processo de teoria e prática, ele vai e vem, e você começa a ter uma prática mais fortalecida, uma prática docente mais fortalecida e isso vai refletir lá nos acadêmicos

Percebe-se que mudanças podem colaborar com processos reflexivos na prática docente dos professores, e contribuir para uma mudança de postura benéfica em relação a intervenção pedagógica, e esse movimento contribui na formação dos estudantes, que terão um processo formativo fortalecido, de forma a ter contato com práticas pedagógicas e conteúdos atuais da disciplina.

Por fim, ao buscar a compreensão acerca de quais são as relações estabelecidas entre as reformas curriculares e a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, sobre essas relações, foi identificado que as reformas têm uma íntima ligação com o processo formativo, pois os futuros professores são os agentes principais desse processo, regulado pelas diretrizes e, quando essas diretrizes se apresentam simplificadas e voltadas a uma flexibilização da formação, são os estudantes que vão recebê-la de maneira aligeirada e também simplificada, e do contrário também, se as diretrizes apresentarem bases teóricas e práticas sólidas, serão os estudantes que terão fortalecidos seus processos formativos.

O COORD7, nesse sentido, apresenta reflexões afirmando que em relação à Educação Física, ainda há mais uma variável nesse processo, quando as duas resoluções apresentam divergências (Diretriz específica da Educação Física e diretriz geral para licenciatura). Nesse caso, o entrevistado afirma que as resoluções apresentam contradições e acabam por não “se conversar”, o que dificulta a definição e construção do currículo do curso, contribuindo por conferir divergências também ao currículo, o que causa prejuízos aos estudantes.

Sobre essa relação entre reformas curriculares e formação inicial de professores de Educação Física, a COORD3 afirma que

“há uma relação de poder político, para atender um mercado de trabalho, é uma luta entre o bacharelado e a licenciatura”.

O relato denota o fato de que a especificidade da área da Educação Física, em que a disputa política que envolve o bacharelado e licenciatura, apresenta-se de acordo com o depoimento do participante como uma ação que apresenta fragilidades a ambas as áreas, enfraquecendo e fragilizando a formação, tanto do bacharel, quanto do futuro professor de Educação Física.

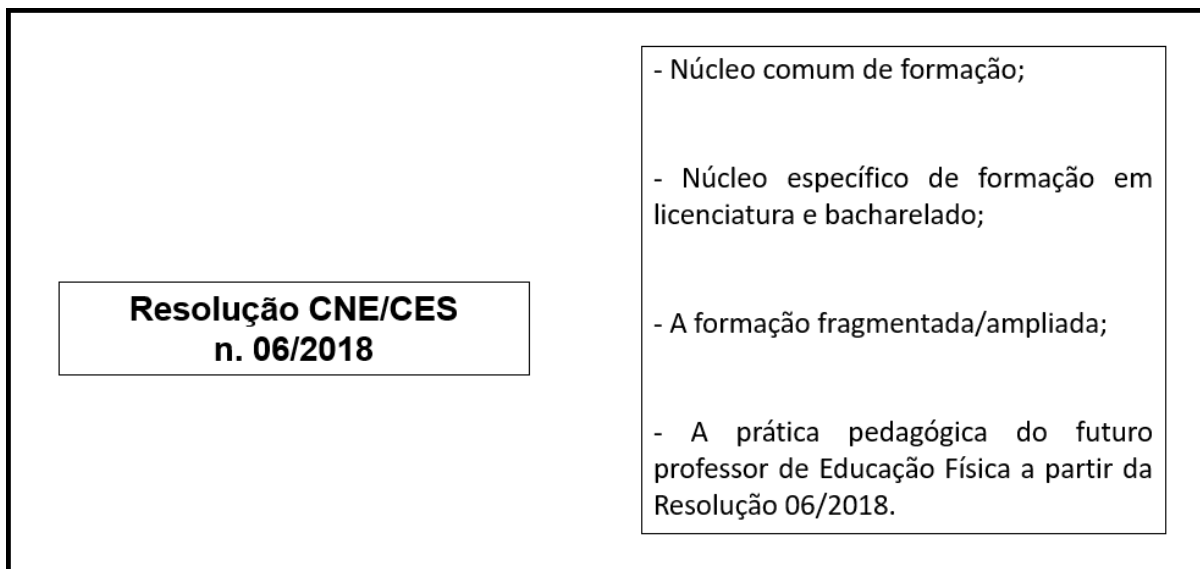
Dessa forma, evidencia-se a partir da percepção dos professores investigados que as reformas curriculares estão intimamente ligadas ao processo de formação inicial, e as consequências e implicações sofrem um movimento vertical, até chegarem aos estudantes, sendo que esses podem ter sua formação inicial fortalecida ou fragilizada, de acordo com as diretrizes implementadas.

4.2. Da fragmentação curricular à formação centrada na prática

Ao tratarmos da Resolução CNE/CES n. 06/2018, o principal lócus de discussão e reflexão centra-se, certamente, na implementação de um núcleo comum e um núcleo específico na formação do profissional de Educação Física, que passa a ter a obrigação de oferecer, no período de dois anos uma formação comum para ambas as formações (licenciatura e bacharel), e mais dois anos de uma formação específica.

Ao analisarmos o documento, observa-se que uma reforma indica um aligeiramento na formação dos futuros professores de Educação Física, de forma a negligenciar conteúdos e conhecimentos pertinentes à formação. Nesse sentido, questionamos aos professores coordenadores do ECS das universidades estaduais do Paraná acerca das implicações e consequências da resolução na formação inicial dos futuros professores de Educação Física e elencamos as seguintes categorias de análise (Figura 10).

Figura 10: Categorias de análise acerca da Resolução CNE/CES n. 06/2018 e a formação do professor de Educação Física.



Fonte: elaborado pelo autor.

Acerca da implantação do núcleo comum e específico, a COORD3 afirma que

eu vejo que foi um marco ruim na Educação Física, porque eu estava vendo avanços na formação inicial principalmente para a licenciatura, porque com a história da educação física muito se fez pela parte biológica, pela atividade física, dentro dos cursos de saúde, mas a licenciatura sempre foi renegada, e com a separação, os dois cursos distintos licenciatura e bacharelado, eu penso que o foco estava sendo muito melhor para o acadêmico, era uma formação específica para fora da escola e uma formação de professores para atuar dentro da escola, fazendo essas relações das necessidades que a escola tem, então eu penso que isso foi ruim.

A partir da percepção dos professores entrevistados, observou-se que havia um movimento de avanços para o curso de licenciatura em Educação Física, visto quando este caminhava de maneira única, desprendido do curso de bacharelado. Com esta unificação e, posterior “fragmentação” proposta pela atual diretriz, é possível que este avanço sejadissipado e a área perca identidade.

Essa fragmentação do curso caminha na direção contrária a integralidade da formação de professores para atuação na Educação Básica quando dá a opção de “escolha” ao estudante somente na metade do curso, deixando claro que as políticas de valorização da docência foram frontalmente ignoradas (FIGUEIREDO; ALVES, 2020).

Outro ponto destacado pelos professores, refere-se a facilidade que esta resolução garante às instituições privadas, no sentido de conseguir se organizar,

contratar professores, definir coordenações com maior agilidade, ao contrário das universidades públicas, que demandam maiores burocracias para essas ações, além de, atualmente ser dificultada, por parte do governo a abertura de concursos para contratação de novos docentes, principalmente no estado do Paraná, pós aprovação da Lei Geral das Universidades (LGU), que regulamenta as vagas de concursos e contratação de professores, ou seja, em muitos casos precisará se reorganizar, construir o novo currículo, com novas disciplinas, apenas com os professores já presentes no corpo docente. É claro que este problema não é exclusivo e surgiu a partir da nova resolução, mas é um fator que precisa ser levado em consideração.

Essa permanência do corpo docente, sem alterações e/ou atualizações também é vista como uma problemática pelos professores, ao tentar atender às demandas impostas por um núcleo comum e um específico, pois, segundo os entrevistados, no corpo docente dos cursos de Educação Física há professores “do bacharelado” e da “licenciatura”, e quando tratamos de núcleo comum, esses professores sempre tenderão para a sua área de atuação, o que seria um problema aos estudantes que pensam em optar por área distinta.

Os dados dos entrevistados indicam que o núcleo comum acabará se tornando um problema aos departamentos, pois teoricamente, este núcleo necessita abordar conhecimento de ambas as formações, de forma a não influenciar uma ou outra. Nesse caso, há uma inquietação dos professores da área pedagógica, que neste momento haja necessidade de realizar uma “*propaganda*” da licenciatura aos estudantes, como ressalta o COORD1:

Eu fico até com um pouco de pena dos estudantes, porque vai ser uma salada mista na cabeça deles, de forma de pensar. Eu acho que o primeiro ano vai sofrer um pouco, porque até assentar um pouco as discussões, vai tá todo mundo muito à flor da pele e depois quando esses alunos dividirem a minha impressão vai ser que a licenciatura vai sofrer... Porque assim, vai ser uma questão de venda de peixe mesmo, né, quem entrar, vai entrar muito pensando na questão dos status de academia, possivelmente, ou da vivência do sujeito com a questão esportiva, então possivelmente o bacharel vai ter um público muito maior, e a licenciatura talvez tenha um público muito menor na hora de fazer a escolha. Então se os professores não conseguirem fazer os olhinhos brilharem pela educação, eu acho que nós vamos ter uma demanda muito baixa na questão da licenciatura.

Na esteira dessa afirmação, é possível verificar que o núcleo comum pode significar um embate teórico entre áreas de formação, o que, certamente, acarretará

prejuízos aos estudantes, que podem vir a ter conteúdos e conhecimentos negligenciados.

Ao mesmo tempo, alguns professores defendem a divisão entre núcleo comum e específico, com o argumento de que o núcleo comum servirá como base de um corpo de conhecimentos gerais, como destaca a COORD6

Agora, acho que nesse núcleo comum, a gente consegue garantir que os alunos vão ter uma formação com esse corpo de conhecimento mais gerais e mais aprofundados sobre os temas, e depois, a partir deles ele vá buscar a sua formação específica, então não vejo de todo ruim, vejo com bons olhos.

Desta forma, observa-se o embate de opiniões dos professores entrevistados, no sentido de haver defesa e críticas à nova resolução, em relação ao núcleo comum e núcleo específico. Enquanto observa-se docentes fazendo a defesa do núcleo comum, com a prerrogativa de que esta fase da formação acarretará em um corpo de conhecimentos gerais aos estudantes, contribuindo para que este faça a escolha melhor embasado, e por outro lado, há docentes que acreditam que o núcleo comum se apresentará complexo e permeado por contradições, no qual os atuais professores não conseguirão percorrer com as disciplinas e dando o mesmo enfoque para ambas as áreas.

Deste modo, a única forma de avaliar essa situação seria após a vivência dessa experiência formativa, analisando um curso reestruturado conforme determina a resolução, para que possamos constatar o desfecho desta situação. No mais, é possível por ora, o entendimento de que esta reorganização curricular dos cursos ainda está distante de um desfecho consensual.

Acerca do núcleo específico, também há contradições e distinções nas opiniões e discursos dos entrevistados. Alguns professores entendem o núcleo específico como uma oportunidade de se ter um maior enfoque na licenciatura, mas ao que pese, ser pouco tempo para esse foco, por outro lado, há docentes que enxergam apenas o aligeiramento da formação de professores, entendendo que 1600 (mil e seiscentas) horas são insuficientes para se formar um professor de Educação Física.

A ideia de enxergar como positivo o núcleo específico pela oportunidade de apresentar enfoque para a formação do licenciando não se sustenta, pois pela DCN anterior da Educação Física esse enfoque já existia, visto que já havia uma formação específica para a licenciatura, e com um diferencial, em 3200 (três mil

e oitocentas) horas.

Ao nos referirmos, junto aos participantes acerca da diminuição da carga horária para os conhecimentos e conteúdos referentes à licenciatura, ou seja, o aligeiramento da formação de professores, evidenciou-se ser este um assunto “preocupante”, assim como afirma o COORD3

Eu penso que esse modelo de formação ficou mais aligeirado ainda para formação em Educação Física, porque apesar da gente ter muitas coisas em comum, nós temos muitas coisas distintas e que daí dentro da formação não dá tempo de trabalhar todas essas características, todas essas necessidades de cada um dos cursos.

Nota-se a percepção, de um fato já apresentado pela nossa análise documental, que a formação específica do licenciado em Educação Física passa de 4 (quatro) anos, para 2 (dois) anos, contribuindo assim, para a perda da identidade do curso, da formação e, conseqüentemente, do futuro professor. E aqui, por identidade se entende “o constructo ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 41), portanto, quando se aligeira a formação, conhecimentos estão sendo substanciados.

Outra perspectiva apontada pelos entrevistados foi a de que a Resolução CNE/CES n. 06/2018 apresenta diversas contradições, quando compara licenciatura e bacharelado. Acerca dessa circunstância, o COORD4 aponta que

[...] acho que essa diretriz dá a impressão que ela foi feita a toque de caixa, no finalzinho do ano letivo de 2018, então dá impressão assim, de que não houve uma conversa, porque tem alguns termos que aparecem nas indicações para licenciatura que não aparecem pro bacharelado, termos diferenciados, e parece que não houve uma discussão no grupo que elaborou a proposta, parece que a proposta foi feita assim, concordando que tem que ter uma base comum, daí alguém fez a proposta da licenciatura, e alguém fez a proposta do bacharelado, e eles não conversaram, então em alguns momentos existe uma certa diferença de terminologia, de encaminhamentos, mesmo sendo na parte específica de cada um dos cursos tem essas diferenças.

Essa afirmação retoma uma discussão aqui já apresentada, acerca da falta de discussão coletiva para construção da diretriz, e ainda acena para mais uma problemática, a falta de sintonia entre as áreas (bacharel e licenciatura). Essa

problemática nos remete à reflexão de que, se ambas as áreas não conseguem “conversar” nem mesmo na resolução, como seria a implantação do núcleo comum? Sendo que neste núcleo, há a necessidade dos conhecimentos, tanto da licenciatura, quanto do bacharelado, caminharem juntos.

Por fim, ao tratarmos da formação fragmentada ou ampliada, um dos professores entrevistado sustentou, além de críticas a nova resolução e aos núcleos comum e específico, a defesa de uma formação conjunta, ou seja, uma licenciatura plena, que não fosse fragmentada entre bacharelado e licenciatura e que não houvesse a divisão entre formação escolar e não escolar, mas que o profissional finalizasse a formação apto para o trabalho em ambas as áreas.

Segundo o COORD7

Eu não concordo com essa forma de diferenciação, eu não acho que ela é um avanço, eu entendo que o nossos alunos deveriam entrar com a possibilidade de se formar e atuar em qualquer lugar, não concordo com a diferenciação que foi feita lá atrás, de licenciatura e bacharelado, então eu ainda preferia que o aluno entrasse e a gente desde o princípio entendesse que a escola fosse uma das possibilidades de atuação e não fosse distinta licenciatura de um lado e bacharelado do outro, então por isso eu não concordo com essa proposta.

Esse modelo de formação já existiu na área da Educação Física, a partir da Resolução CFE n. 03/1987 (BRASIL, 1987), em que o egresso do curso de Educação Física era apto a trabalhar em qualquer um dos campos de atuação, seja ambiente escolar, como professor, ou academias, treinamento, clubes, entre outros espaços de intervenção. Sobre esse modelo, o próprio entrevistado também tece algumas críticas

[o estudante] chegar no final, assim como eu fui formado, e aí eu tive, cheguei ao final tendo algumas dificuldades, sentindo falta de algumas informações, que daí numa especialização ou no mestrado eu fui buscar isso, tanto é, que eu saí da universidade e no outro dia eu estava empregado na escola e eu sentia falta disso, a primeira coisa que eu fiz foi uma especialização em educação física escolar. Eu acredito que a Educação Física não dá conta realmente de trabalhar todas essas áreas, vai precisar trabalhar isso aí depois, então por isso que eu preferia que a gente saísse com uma licenciatura plena ou com uma formação generalista que desse conta de habilitar para trabalhar em qualquer uma das áreas que a educação física nos solicita e depois o profissional pudesse buscar se especializar.

De acordo com o entrevistado, uma formação generalista ou ampliada, que oferece condições aos estudantes atuarem em qualquer campo da área da Educação Física, não garante uma sólida formação em relação aos conhecimentos necessários,

pois não especifica nem um, nem outro. No caso, o entrevistado apresenta a solução como a realização de uma pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado), de forma a suprir essas necessidades, ou seja, que a formação continuada sustente e apresente subsídios para alicerçar a continuação da formação.

Esta situação apresenta certas contradições, pois segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação. Nesse sentido, a formação continuada não pode ser entendida como um complemento da formação, e que irá conferir a aptidão do professor em atuar.

A formação continuada, deve fazer parte e estar intrinsecamente ligada ao crescimento profissional do professor, que acontece ao longo de sua atuação docente, e pode proporcionar um novo sentido à prática pedagógica, e ressignificar a atuação docente (SOUZA; RODRIGUES, 2016) portanto, deve ser responsável por um suporte no decorrer da prática, e não ser algo primordial para o desenvolvimento da profissão no início da carreira do professor.

Destaca-se que ao questionar sobre a Resolução CNE/CES n. 06/2018, junto aos professores entrevistados acerca da relação com a prática pedagógica, evidenciou-se, na percepção dos professores, aproximações ou distanciamentos do futuro professor de Educação Física da prática pedagógica a partir da resolução em vigência. Dos sete professores entrevistados, quatro disseram que a nova resolução distancia o estudante da prática pedagógica, dois aprontaram que produz relações de aproximação, e um não soube opinar.

Dos relatos, evidenciou-se o fato dos participantes apresentarem a percepção coletiva de que a referida Resolução apresenta um distanciamento dos pressupostos formativos ao propor a diminuição do tempo do curso, relatando que os estudantes terão apenas dois anos específicos com os conteúdos e conhecimentos teóricos da licenciatura, atrelados à prática, ou seja, uma redução e uma maior concentração de conhecimentos nesse período. Anteriormente, os estudantes tinham, no mínimo, quatro anos para todas tais vivências.

Além dessa menor carga horária para a licenciatura, o COORD1 acrescenta que a prática existente não será reflexiva, ou seja, não haverá tempo/espço para reflexão dessa prática, contribuindo para uma formação tecnicista

*Nós vamos ter menos tempo para isso [prática], eu acho que vai se vivenciar mais uma prática pedagógica naquele cunho mais tecnicista talvez, e eu estou pensando na nossa realidade aqui, então talvez se você me perguntar: “vai distanciar da prática pedagógica?”, eu talvez perguntaria: “que prática pedagógica você está preocupado?” Se for uma prática pedagógica mais voltada à uma questão de **interação, de problematização, de um pensamento lógico reflexivo**, eu diria que sim, mas se for uma prática pedagógica tecnicista, conservadora, tradicional, eu diria que não, entende o ângulo? de uma perspectiva que vai depender de quem tá olhando” (COORD1) [grifos nossos].*

Quando se trata de prática pedagógica faz-se necessário pensarmos se haverá reflexão acerca daquela prática, a chamada práxis, pois quando não há, é a personificação do saber fazer, sem nenhum sentido e significado e nenhuma contribuição ao estudante, pois quando não há reflexão, não há possibilidade de mudança, de construção da sua maneira de ensinar, o que pode resultar na constituição da identidade docente do indivíduo diferente da que se espera/almeja para o professor do século XXI.

Nesse aspecto, encontramos o estágio curricular supervisionado, ponto crucial de uma matriz curricular na área da licenciatura. Ao pensarmos o estágio pela nova resolução, a orientação é de que esteja presente em 20% da carga horária do núcleo específico (1600 horas), ou seja, 320 horas de ECS e segundo Figueiredo e Alves (2020, p. 47), as atividades de estágio “se confunde com atividades práticas e de extensão, pois somente será possível ofertá-lo após a escolha dos estudantes pela licenciatura, na segunda etapa do curso”.

De acordo com os autores

Retrocedemos ao que a produção da área já indicava como desafios a serem enfrentados no campo do estágio supervisionado nos idos da década de 1990: visão restrita de prática, ideia de aplicação da teoria, tempos de estágio curtos e pontuais concentrados no final do curso, meras visitas aos estabelecimentos de ensino, planejamento e execução de práticas descoladas da rotina das escolas, ausência de reflexão sobre o exercício da profissão, visão parcial da escola e da prática profissional e falta de reflexividade sobre as políticas educacionais, dentre outros. (FIGUEIREDO; ALVES, 2020, p. 47)

Ou seja, a resolução também representará retrocessos na área do estágio, pilar de fundamental importância no processo de formação inicial, além de base de experiências para a constituição identitária do futuro professor. Esse é um ponto nevrálgico e de preocupação pelos entrevistados.

O resultado desse processo é a diminuição de uma formação crítica e reflexiva sobre a própria prática, contribuindo no processo formativo de indivíduos que “sabem fazer”, mas não sabem o “porque” fazem, ou seja, que apenas reproduzem. A escassez de indivíduos críticos é uma das metas de governos neoliberais, pois serão indivíduos que aceitam as imposições governamentais, principalmente professores, que realizarão seu trabalho de maneira mecânica, como foram formados, contribuindo para a reprodução dos ideários neoliberais (RAMALHO; CARDOSO, 2021).

Outra contribuição negativa da resolução e dessa formação alicerçada no “saber fazer”, de acordo com o COORD7, é o retorno de uma formação tecnicista, ou seja, que se importa com a técnica do movimento, no “como fazer”. A técnica é o principal objetivo, além de ser o objeto de avaliação. Esse modelo tecnicista também contribui sobremaneira para o distanciamento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, distanciando o futuro professor de sua constituição identitária. De acordo com Teixeira (2019) o tecnicismo na Educação Física é herança da cultura militar e contribui negativamente ao processo de desenvolvimento de autonomia dos estudantes.

Os professores entrevistados também realizaram apontamentos em relação à prática pedagógica quando se trata do núcleo comum, apontando a necessidade de haver diálogo entre ambas as partes para que seja possível algum tipo de imersão prática nesse núcleo. Por outro lado, outros entrevistados alertaram para a impossibilidade de realização de qualquer atividade prática na etapa comum, pois poderá

“confundir a cabeça dos estudantes” (COORD6).

Neste mesmo sentido, os professores alertam para a dificuldade para a área da licenciatura no momento do núcleo comum, pois os alunos não terão atividades práticas e nenhuma imersão no futuro campo de trabalho, e depois chegarão ao terceiro ano da graduação

“sem nunca ter pisado numa escola como professor” (COORD2),

e isso preocupa. Ou seja, a apreensão dos professores é que no núcleo comum os alunos não terão práticas focalizadas para a licenciatura ou para a escola, e depois

terão pouco tempo no núcleo específico para aliar conteúdos teóricos e práticos, o que trará a priorização da prática em detrimento da teoria.

Os professores apontam como um prejuízo no processo formativo dos estudantes a aproximação do ambiente escolar se dar apenas após a metade do curso, e que isso pode causar um distanciamento da escola, e inclusive, diminuir o interesse na licenciatura. Como afirma o COORD4

com a experiência que eu tenho com ensino superior, e o que a gente tem visto nos últimos anos, os acadêmicos de modo geral se empolgam muito com as questões do bacharelado, e se essa formação básica [núcleo comum] não for bem acertada, bem discutida, a gente pode ter uma diminuição do interesse dos acadêmicos na atuação na licenciatura, por conta que o bacharelado tem essa atratividade da pesquisa, de alguns temas que motivam mais os acadêmicos.

Desse modo, verifica-se que os discursos dos professores entrevistados aproximaram-se de nossa análise documental, pois os pontos evidenciados se relacionaram, de modo que o que foi identificado no documento, se assemelha ao que vem acontecendo e será implantado nos cursos de Educação Física, de modo a aligeirar o processo formativo, focalizar a formação pelo saber fazer, sem que haja uma reflexão e criticidade sobre a ação, além de fragilizar fortemente o estágio supervisionado, diminuindo sua carga horária.

As análises indicam que nessa resolução específica para formação em Educação Física “perpetuou-se a fragmentação e a descaracterização da identidade epistemológica” (GOMES; SOUZA, 2021, p. 1) do curso e vem no sentido de atender as demandas mercadológicas, de forma a aligeirar a formação e contribuir no processo formativo de sujeitos não reflexivos, de modo a apenas reproduzir os ideários já postos, atrelando-se ao processo de reordenamento produtivo e a conservação do sistema, dessa forma contribuindo negativamente no processo de constituição identitária desses futuros professores.

4.3. Base única de formação para licenciaturas: a centralidade no saber-fazer

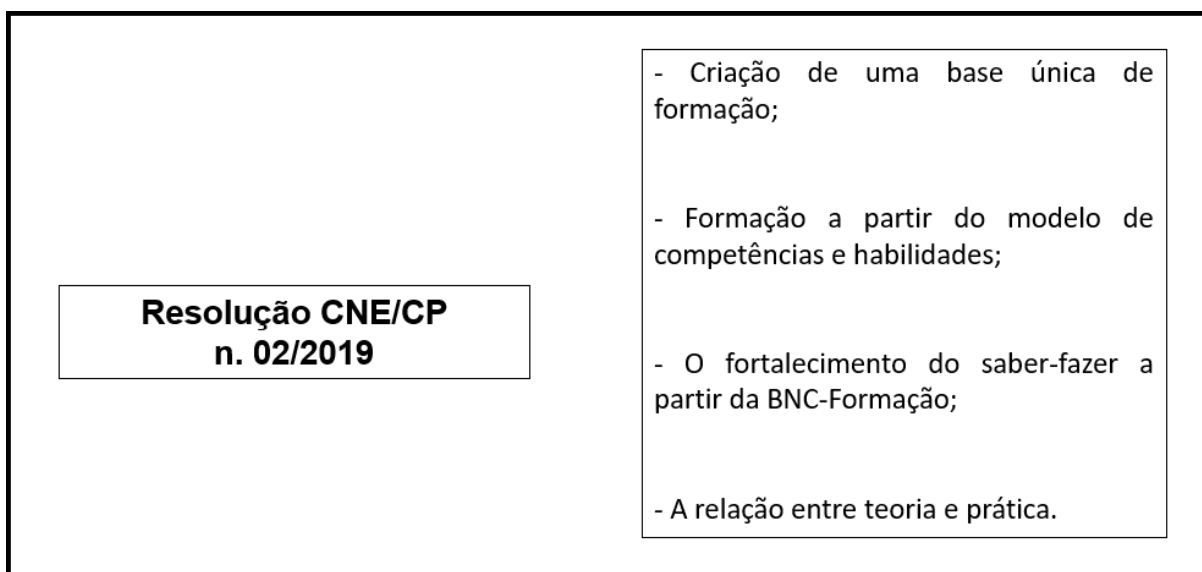
Ao tratarmos de formação de professores, falamos de cursos de licenciatura, que são regidos por diretrizes nacionais para formação de professores, que orientam a construção dos currículos a partir de resoluções emanadas pelo

Conselho Nacional de Educação. Em 2019 houve a publicação da Resolução CNE/CES 02/2019, que institui a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação), documento que será tratado nesta subseção.

A BNC-Formação “rompe drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020), pois busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas.

A resolução surgiu como uma forma de alinhar todos os cursos de licenciatura do país, na intenção de criação de uma base única de formação e, nesse sentido, questionamos aos professores, quais as implicações da implantação de uma base única para formação de professores, resultando uma categoria e quatro categorias secundárias de análise (Figura 11).

Figura 11: Categorias de análise acerca da Resolução CNE/CP n. 02/2019 e suas implicações na formação inicial de professores.



Fonte: elaborado pelo autor.

Num primeiro momento, assim como nossa análise documental revelou, a resolução surgiu com um objetivo principal: alinhar-se à BNCC, de modo que os futuros professores fossem capazes e aptos a transmitir e reproduzir a BNCC e seus conteúdos aos alunos em sala de aula. Sobre esse alinhamento, o COORD1 apontou que

[...] então eu falo assim, tem um lado, que se você olhar, dessa formação única você fala assim “Ah, tem seus avanços”, só que como base, ela está muito comprometida com a base nacional comum curricular [BNCC], né, e como ela tem essa ênfase muito conteudista e um alinhamento muito grande, a gente fica preocupado.

Esse alinhamento com a BNCC produz sujeitos capazes de reproduzi-las em suas aulas, sem desenvolver um senso crítico ou reflexivo quanto aquilo que estão reproduzindo. Destaca-se para o fato de que a BNCC justifica-se pelas exigências da OCDE e de avaliações como Pisa (ALBINO; SILVA, 2021), ou seja, serão formados com o intuito de realizarem um movimento de alavancar o Brasil nos resultados dessas avaliações de larga escala.

Além de se alinhar a BNCC, segundo os entrevistados, a BNC-Formação fere as especificidades de cada curso, de cada licenciatura. Sobre isso, o COORD5 aponta

[...] se a gente pensar numa base única de formação, a gente deixa as especificidades, e aí a gente perde em relação às técnicas de ensino, as ferramentas de ensino para cada área

E o COORD4 complementa

[...] então essa é a preocupação que eu tenho, digo que algumas coisas são propícias, são comuns a todos, mas a gente tem que ter as especificidades respeitadas, porque você vai fazer estágio em matemática, por exemplo, é um jeito pra sala de aula, estrutura, os professores podem até usar metodologias ativas, jogos, mas quando vamos trabalhar com isso em Educação Física, é tudo diferente, quando você trabalha essas metodologias com Educação Física vai ser diferente.

Uma base comum para formação de professores precisa considerar as especificidades de cada formação/área, de modo a conseguir estabelecer as relações necessárias com cada uma. Não atendendo a essa necessidade, acaba por entender a formação de professores a partir de uma uniformidade, sendo que é necessário entender de maneira plural, a partir de uma diversidade e suas especificidades.

Para além das especificidades de cada curso, os professores também alertaram que essa base comum se apresenta como uma formação para “sociabilidade” (COORD3), ou uma forma de “educar a sociedade” (COORD4). Ou seja, ao encontro do que viemos apresentando ao longo da análise, que a resolução revela-se como um instrumento para formar indivíduos submissos e aptos a reproduzir

os ideários neoliberais postos e essa postura “fortalece a perspectiva de um núcleo de poder que determina o conhecimento válido para a formação docente, qual seja, um saber prático, ancorado em pressupostos neotecnicistas” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2021, p. 377).

Uma forma de contribuir para esse modelo, que contribua com a formação de sujeitos não reflexivos é o aligeiramento do processo formativo, na intenção de suprir rapidamente as demandas mercadológicas atuais, principalmente quando tratamos da segunda licenciatura, como apresenta o COORD4

[...] ao meu ver o que se propõe é um aligeiramento da formação como uma forma de suprir a demanda do mercado, que vai precisar de mais professores para dar aula, então eu não tenho professor de física, química e biologia, que são áreas que hoje faltam professores nas escolas, então eu pego um professor de matemática, dou uma formação rápida pra ele, e ele vira professor de física, ou vira professor de biologia, de química, então essa é a preocupação que eu tenho.

A fala do entrevistado sustenta-se na premissa apresentada pela resolução sobre a formação em segunda licenciatura. Segundo a orientação, caso o indivíduo já tenha uma formação em determinada licenciatura, e opte por realizar mais uma, a segunda formação será mais curta (BRASIL, 2019). Esse processo reativa as discussões acerca das especificidades, quando salientamos que alguém formado em algum curso de licenciatura, que teve as disciplinas voltadas a essa área, quando muda de área, deveria ter, ao menos, um entendimento sobre aquelas disciplinas voltadas para a área atual.

Além da questão das especificidades, fica evidente a necessidade de atender as demandas do mercado, ou seja, de termos mão de obra disponível no menor tempo possível. Esse aligeiramento, além de resolver a situação da empregabilidade (GENTILLI; ALVES, 1996), acaba por reduzir custos para as instituições, pois pode formar o estudante mais rápido e em menos tempo. Quando pensamos em custo, e em instituições privadas, principalmente, esse é um ponto importante.

Para além da implantação de uma base única de formação para as licenciaturas, a BNC-Formação também apresenta alguns pontos cruciais a serem debatidos, conforme apresentamos na análise documental. Um aspecto que questionamos aos professores foi acerca do modelo de formação pautado em competências e habilidades e a relação que este modelo apresenta com o “saber

fazer” e/ou entrelace entre teoria e prática no processo formativo dos futuros professores.

Quando tratamos de competências e habilidades, já observamos e evidenciamos que este modelo de formação também se ancora nos ideários neoliberais, de forma a contribuir com os interesses produtivos da sociedade, como destaca a COORD1

[o modelo de competências e habilidades] nada mais é, do que atender a interesses produtivos da sociedade, acho que esses termos de competência e habilidade estão muito ligados ao que a sociedade demanda em termos produtivos, então é mais voltado ao interesse privado e produtivo da sociedade e quando a gente fala nessa questão de competência e habilidade, fica assim, parece muito restrito a concepção de regência sabe.

E complementa

[...] então eu acho que nessa questão de competência habilidade parece que é bem isso, tá ligado ao “fazer” né, eu sei que o discurso por trás é como se avançasse, “não, nós não estamos preocupado só com isso” mas se você for ver né, não é não, não tá preocupado com realmente o avançar e o transcender além disso, a preocupação por que você ter “competência para”, fica muito restrita realmente.

Na esteira das afirmações, podemos então entender esse modelo formativo implantado com o objetivo principal de atender os interesses do mercado e do setor produtivo, com a intenção de formar profissionais competentes e habilidosos, de modo que possam ser flexíveis e proativos, atuando em várias áreas, além de adaptáveis às distintas áreas.

Essa concepção de formação está articulada às exigências de organismos financeiros multilaterais e às novas configurações do mundo globalizado. A organização curricular pautada em competências e habilidades

[...] é apresentada como capaz de instrumentalizar os professores para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem. Por isso, o foco no conhecimento socialmente útil, capaz de mobilizar habilidades geradoras de competências, torna-se central nas reformas curriculares implementadas pelo MEC nesse período (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 7).

Os entrevistados ressaltam que este modelo formativo contribui para a formação de uma pseudoautonomia, ou seja, uma falsa impressão de que está se formando sujeitos autônomos, mas se dá como um

“estrangulamento da formação de professores” (COORD3),

num momento em que era necessário avanços e melhorias no processo.

Segundo o COORD4, a BNC-Formação e o modelo alicerçado em competências e habilidades *“não apresentam suporte para a reflexão”*, ou seja, é a prática pela prática. Quando não há abertura para uma prática reflexiva, as possibilidades de constituição identitárias são limitadas e cerceadas, de maneira que para que a identidade docente seja constituída durante a formação inicial, é necessário que haja uma reflexão acerca da prática, pois é o momento que se constrói o “ser professor”.

Ainda tratando do modelo das competências e habilidades, o COORD7 pondera que

“talvez não seja o mais adequado, e que traga uma percepção da educação como o atendimento daqueles objetivos e não entender o desenvolvimento global do ser humano, não entender toda totalidade de aspectos em que o ser humano é formado e que ele sofre influências”

Observa-se que quando se segue apenas uma lista com competências gerais e competências específicas para se formar o professor, não está se pensando na totalidade da formação daquele sujeito, não está se pensando na formação integral do sujeito, e principalmente, não se está pensando uma formação que necessita de um alicerce teórico e prático para que seja uma base sólida no processo de constituição identitário. Nesse sentido, quando não são levados em consideração esses aspectos, esse alicerce acaba por se fragilizar e se tem uma formação apenas para “treinar professores” (CURADO; SILVA, 2020).

Num caminho oposto, o COORD5 apresentou reflexões no sentido de que as resoluções, documentos orientadores e até os currículos construídos pelos cursos são apenas orientações, que servem como uma forma de direcionar o corpo docente para atuação na formação de futuros professores, mas que são os próprios docentes que vão definir, a partir de sua prática, se promoverão as bases necessárias para os estudantes.

Segundo o professor, as resoluções indicam um caminho, mas são os próprios docentes que terão a responsabilidade de fazer com que determinado currículo seja positivo ou negativo para o estudante. E, ainda alerta que os docentes não são

instrumentalizados de maneira satisfatória para que consigam promover o entrelaçamento da teoria e da prática, pois apenas o “saber-fazer” não dá o suporte necessário para reflexão.

A partir das entrevistas e dos discursos captados, pudemos confirmar as análises realizadas a partir da resolução, de que o que está implícito nela, de certa forma se materializa na realidade, com uma base comum para formação das licenciaturas, o que indica um caminho de aligeiramento da formação do futuro professor, além de ser alicerçada num modelo de formação que pode gerar um cerceamento aos estudantes de uma formação integral e o desenvolvimento global e, principalmente, que não parece sustentar um processo formativo pautado no entrelaçamento entre teoria e prática, pilares fundamentais e imprescindíveis para a constituição da identidade docente dos futuros professores de Educação Física.

Nesse cenário, o que está em jogo é a formação da classe trabalhadora, sujeitos que, aos olhos do capitalismo e do neoliberalismo, devem apenas seguir sua agenda de retrocessos, e dessa forma, a educação dessa classe, pode se eximir de conhecimentos que lhes formem integralmente, na totalidade, mas devem ter conhecimentos que lhes preparem apenas ao trabalho (ANTUNES, 2018).

5. O CURRÍCULO E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO FUTURO PROFESSOR: IDENTIFICANDO AS RELAÇÕES E OS IMPACTOS DAS (NOVAS) DIRETRIZES

“Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa, por isso, aprendemos sempre.” (Paulo Freire, 1989)

Nesta seção, alicerçados nas entrevistas com os docentes coordenadores do ECS dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades estaduais do Paraná, analisaremos a relação do currículo, das reformas curriculares e da implementação do novo currículo e suas relações com a constituição identitária dos futuros professores de Educação Física.

Aos professores entrevistados foi questionado a respeito dos elementos considerados essenciais por eles, para que os futuros professores de Educação Física possam constituir sua identidade docente e o seu próprio “eu professor”, além de inquirirmos também a respeito da Resolução CNE/CES 06/2018 e Resolução CNE/CP 02/2019 e suas possíveis influências no processo de constituição identitária dos estudantes durante a formação inicial.

Nesse sentido, nas subseções seguintes analisaremos e discutiremos a respeito dos discursos e afirmações dos entrevistados em cada uma das proposições apresentadas.

5.1. Constituindo a identidade docente: quais são os elementos essenciais?

Ao falarmos de identidade, aqui já conhecemos e apresentamos algumas que se debruçam sobre o tema (CIAMPA, 1987; DUBAR, 1997; 2003; 2005; 2006; BAUMAN, 2005 e HALL, 2006; WINCH, 2009). E, segundo Dubar (1997), essa identidade é constituída pelas relações, podendo ser um processo individual ou coletivo e é determinada a partir de um contexto social em que o indivíduo está inserido, sendo que nesse contexto, esse indivíduo vai influenciar e ser influenciado, constantemente. Ou seja, o processo de constituição da identidade se constituirá então, a partir das interações que o sujeito terá com o meio, ou seja, com as pessoas, objetos e locais.

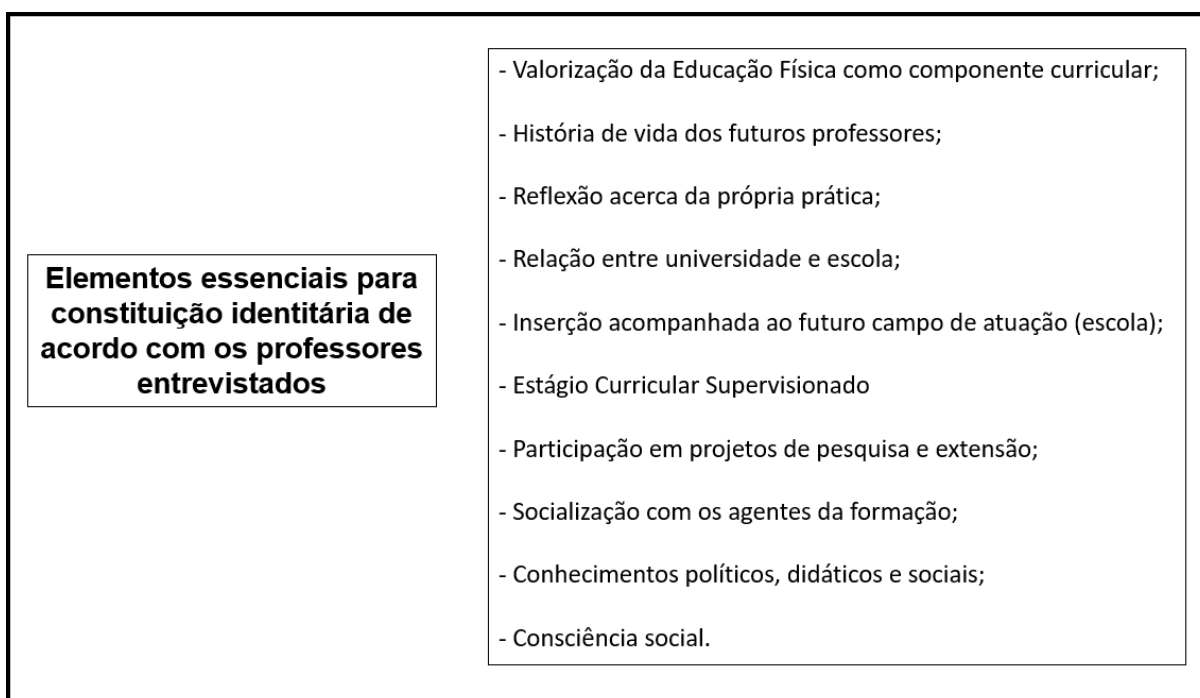
A identidade docente, de acordo com Molina Neto (2011) “[...] é a experiência docente na constituição e redefinição contínua de si, a partir do conjunto de relações produzidas nos processos interativos”, isto é, a prática reflexiva. A identidade docente

irá se constituir a partir das experiências, dos processos interativos e quando se há a possibilidade de reflexão a partir desta prática para que se haja a construção do ser professor.

Assim, a identidade docente não é algo estável ou fixo, é “[...] um lugar de lutas e de conflitos [...] um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16). Portanto, a constituição dessa identidade profissional é um processo longo e complexo, que necessita de tempo, além de necessitar a assimilação de mudanças, do repensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e por que faz (QUADROS, et al., 2005).

Nesse sentido, questionamos aos professores entrevistados quais elementos eram considerados por eles como essenciais para a constituição identitária do futuro professor durante o processo de formação inicial, ou seja, quais conhecimentos ou vivências são indispensáveis para que este processo aconteça, e, a partir das respostas, definimos as categorias secundárias de análise, apresentadas na Figura 12.

Figura 12: Categorias de análise acerca dos elementos essenciais para constituição identitária do futuro professor de Educação Física de acordo com os professores entrevistados.



Fonte: elaborado pelo autor.

Num primeiro momento, alguns professores mencionaram a necessidade de que seja transmitido aos estudantes, e que estes entendam, ainda durante a formação inicial a importância e necessidade da Educação Física, pois

“não há como me identificar com algo que eu não conheço e não sei a importância” (COORD5).

Desta forma, vemos que há a necessidade de que haja o entendimento

[...] de que a disciplina de Educação Física não está no currículo para encher o horário em que não tem professor para dar aula, para encher o horário de lazer e cuidar de recreio, que o professor de EF não é professor de diversão e de atividade recreativa, ele é um professor específico de uma disciplina curricular, que tem conhecimento específico a ser ensinado, ele tem responsabilidades assim como os demais. (COORD1)

Desta forma, concebemos a necessidade de se criar formas para que possam ser transmitidos aos estudantes, durante sua formação, conhecimentos que demonstram e confirmam a importância e necessidade da Educação Física, de modo que estes possam, à medida que conhecerem e perceberem essa questão, abrir caminho para a possibilidade de constituir sua identidade como futuro professor.

Nesse mesmo sentido, foi apontado também pelos professores, a necessidade de valorização da história e trajetória de vida do estudante até chegar à graduação, ou seja, aquilo que foi vivido e experienciado por ele previamente, e como já vimos, essa vivência prévia, segundo Berger e Luckmann (1973) diz respeito a socialização primária vivenciada pelo indivíduo no início da vida, a partir de relações familiares, escolares e outras instituições.

Em uma pesquisa realizada por Quadros et al. (2005), os autores concluíram que as memórias e lembranças prévias de professores, enquanto ainda eram alunos, colaboraram de forma significativa na constituição de sua identidade como professor, ou seja, as vivências experimentadas durante o período escolar são carregadas como sujeito ao longo da vida, seja na formação inicial ou durante a carreira, nesse sentido a importância de considerar as experiências prévias.

Ao remeter a importância de ser levado em consideração a socialização primária, a COORD2 afirma que

[...] eu acho que a gente tem que valorizar a história dos acadêmicos, o que eles já vivenciaram, é sempre importante, e eu tento fazer isso no estágio, saber o que está acontecendo, o que já aconteceu, como foi a formação do acadêmico, como que era a Educação Física dele, como que é a história de vida dele, então eu acho que isso é fundamental, porque eu valorizo as experiências já vividas, então eu acho que isso favorece muito a construção identitária, quando a gente valoriza as experiências já vividas pelos futuros professores.

Essa valorização das vivências prévias dos estudantes, corrobora Oliveira (2000), quando este afirma, alicerçado em Paulo Freire, que esta ação contribui para a formação integral do sujeito, ou seja, quando suas experiências e relações anteriores são reconhecidas o processo formativo é potencializado, colaborando na manifestação da criticidade, autonomia e, de certa forma, no processo de constituição da identidade profissional do sujeito.

Quadros et al. (2005) afirmam que durante o processo formativo é preciso voltar-se também à formação pessoal, e não apenas profissional, principalmente lembranças e vivências. Os autores concluíram que estudantes de licenciatura carregam consigo imagens e memórias de modelos de professores que foram formados durante o período de escolarização.

No mesmo caminho, os professores salientaram como elemento essencial na constituição identitária docente do futuro professor de Educação Física a “*reflexão de sua prática diária*” (COORD2). Em outras palavras, que seja possibilitado ao estudante que ele seja inserido na prática escolar e no seu futuro campo de atuação, mas que sua prática pedagógica possa ser objeto de reflexão, de modo individual ou coletivo. Schepens, Aelterman e Vlerick (2009) corroboram esse aspecto ao afirmarem que a constituição da identidade docente parte do processo do aprender a ensinar e definir a sua própria forma de ensinar, ou seja, refletir acerca de sua prática.

Conforme afirma a COORD2

Eu acho que toda vez que a gente faz uma reflexão daquilo que acontece no dia a dia, por exemplo, você vai fazer estágio e eu volto para sala de aula na disciplina de estágio, não precisa necessariamente ser na disciplina de estágio, mas eu faço uma reflexão dessa ação, do que aconteceu lá no dia a dia, isso também fortalece a construção.

Na esteira dessa afirmação, podemos indicar a necessidade de que haja processos reflexivos acerca da prática pedagógica docente dos futuros professores, para que não haja apenas a prática pela prática, ou o fazer pelo fazer. A prática diária

necessita de reflexão individual e coletiva para que possa haver ações e movimentos de mudanças, de correções e avanços e, principalmente, no momento de formação inicial, para que possa ser oportunizada a possibilidade de consolidação da sua própria maneira de ser professor. De acordo com Flores (2015), o processo de construção e de (re)construção da identidade se dá através da reflexão e da indagação em articulação com a prática, com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade profissional.

Para que essa reflexão aconteça, algumas atitudes necessitam ser tomadas, como uma parceria sólida entre escola e universidade, além da inserção do estudante nesses ambientes escolares de maneira orientada e reflexiva. Acerca de uma parceria efetiva entre universidade e escola, Queiroz, Solera e Souza (2021) afirmam que esta beneficia todos os agentes envolvidos no processo e contribui, principalmente, na melhoria da qualidade da formação inicial dos futuros professores.

A cooperação entre universidade e escola precisa beneficiar ambas as instituições, conferir benefícios a universidade, ou seja, inserir os estudantes no futuro campo de trabalho, garantir melhorias no processo formativo deste estudante, mas também deve sustentar benefícios à escola, garantindo que as portas da universidade estejam sempre abertas e que os professores pesquisadores não utilizem as escolas como meros laboratórios de pesquisa, mas que forneçam formação continuada aos professores, promovam eventos e propostas pedagógicas no interior da escola, para que a parceria seja sólida e garanta vantagens a ambos os lados.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2013, p. 206)

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Observa-se indícios de que uma parceria efetiva entre essas instituições garanta um ingresso do estudante na escola, para que possa ter vivências, experiências e, principalmente, para que possa refletir acerca delas, mas, pra que isso aconteça, a COORD3 alerta que essa inserção deve acontecer de forma orientada e

acompanhada pelos professores universitários, para que possam servir de base e alicerce para as práticas pedagógicas dos estudantes.

Segundo ela

[...] eu penso que essa identidade de ser professor ela vai acontecer quando eu proporcionar aos meus alunos essa integração, que pode ser em projetos de ensino, de pesquisa, de extensão, de visitas orientadas a escola, não só simplesmente falar para o aluno “vai lá e vê o que que tá acontecendo e faz um relatório para mim”. Mas e o professor da Universidade, ele não foi junto com os alunos, ele não viu a situação acontecendo realmente ali dentro da escola, e como que ele vai discutir uma coisa que ele não viu acontecer? Como ele vai discutir a respeito de um professor que ele nem conhece? Então ele tem que trazer também esse professor para dentro da universidade, para discutir com os alunos, mostrar as experiências, o que poderia ser feito, quais são as dificuldades, os acontecimentos do dia a dia, eu acho que assim o acadêmico na formação inicial ele vai ter essa constituição dessa identidade de ser professor (COORD3).

Observa-se nas falas a latência para o fato de que se faz necessário que os docentes acompanhem o estudante em sua inserção na prática, para que possa auxiliar e prestar apoio quando necessário. Essa prática corrobora a constituição identitária, pois contribui para que a prática não seja rasa e sem objetivo, mas que tenha sentido e significado e que no futuro possa discutir e refletir sobre ela.

Dessa relação entre universidade e escola, podemos ressaltar um pilar importante nesse processo e crucial para constituição identitária dos futuros professores, o estágio supervisionado. O estágio posiciona-se como um espaço privilegiado para se colocar o professor no centro de sua formação, e se dá como uma iniciação e descoberta de que o processo de ensinar não é fácil e exige dedicação. Cyrino (2012) propõe um papel ativo da escola no processo formativo e constatou nos estágios possibilidades de formação inicial, quando os estudantes estão vivenciando uma pequena parte do que é ser professor, aprendendo o cotidiano escolar, bem como aspectos da docência.

Em sua afirmação a COORD3 também menciona a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, o que é corroborado por outros entrevistados, sobre a importância da participação dos alunos nessas atividades. A participação em projetos de ensino garante uma prática aliada à teoria aos estudantes. Um exemplo citado pelos entrevistados foi PIBID, que segundo os professores é possível

“perceber como é diferente o aluno que já está inserido no dia a dia no PIBID, porque ele vai ter um conhecimento científico, e o saber prático dele vai sendo construído junto com a teoria” (COORD5).

Outro aspecto citado como essencial para a constituição identitária é o processo de socialização, a relação com outros agentes da formação, que são os professores, os alunos e a comunidade escolar de forma geral. Segundo os entrevistados, essa relação com outros atores no âmbito escolar servirá como um pilar no processo identitário, pois essas relações contribuem na reflexão da ação, visto que vão auxiliar na resolução de problemas, na solução de imprevistos durante a prática e que todas essas ações contribuem sobremaneira na identidade do futuro professor.

Além do relacionamento e socialização com estes outros atores e agentes escolares, os entrevistados destacaram como essencial no processo de constituição identitária o conhecimento acerca das políticas públicas, principalmente as políticas educacionais, que haja discussão sobre essas políticas. Esse conhecimento, segundo o COORD4, aliado a uma gestão do planejamento e um suporte acerca da didática, o processo de ensino e aprendizagem e domínio sobre as técnicas avaliativas garantirão segurança do estudante quanto sua prática pedagógica.

Essa segurança, dará ao futuro professor a capacidade para

“fazer a seleção e saber corrigir o que eu estou propondo como conteúdo para os alunos” (COORD4),

ou seja, o professor precisa ter o conhecimento dos conteúdos e conhecimentos da disciplina, para que possa ser crítico e ter autonomia em relação a suas aulas, não se tornando apenas um *“repetidor”*. Em outras palavras,

“sem essa reflexão, acho que a coisa fica meio perdida, eu viro só um fazedor de coisas” (COORD4).

Dessa forma, também salientamos a importância, destacada pelos entrevistados, do conhecimento de aspectos sociais, políticos e profissionais a respeito da área, sendo importante a transdisciplinaridade entre as disciplinas do curso, para que haja ligações entre elas e que possam se relacionar, não havendo conhecimentos e disciplinas *“deslocadas”* (COORD7) na grade curricular do curso de Educação Física.

Essa ligação entre conteúdos e conhecimentos deve servir, de acordo com os entrevistados, como uma

“sólida base teórica, para que sirva de sustentação a prática pedagógica”
(COORD7)

dos futuros professores de Educação Física, sendo assim, oportunizando que a prática possa ser reflexiva, contribuindo para a autonomia e a constituição identitária.

Por fim, um último ponto ressaltado como essencial pelos professores entrevistados trata em relação a *“consciência”* (COORD7) dos estudantes quanto ao sistema posto, em que é possível que este estudante se forme e atue em sua profissão de modo a perpetuar o que está posto, ou que possa trabalhar pela transformação e mudança do sistema.

Este propósito estará intimamente ligado à identidade docente do sujeito, seja qual for a decisão a ser tomada após seu período formativo. O sistema impõe e trabalha para que os professores sejam formados de modo que atuem objetivando a reprodução daquilo já em vigor e da reprodução hegemônica do capital, para que o estudante constitua sua identidade de modo a ter uma pseudoautonomia que possibilite apenas ser um reproduzidor, mas como reiteram os professores entrevistados, é essencial que haja uma mudança na postura, para que sejam formados professores capazes de transformar essa realidade.

Enfim, a partir das entrevistas e das análises dos discursos dos professores docentes coordenadores do ECS do curso de licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná, foi possível aferir e listar elementos julgados e citados como essenciais no processo de constituição identitária do futuro professor.

Constatamos a necessidade de haver um entendimento e reconhecimento acerca da importância da disciplina de Educação Física, para que possa a partir daí abrir caminhos para a constituição identitária, além de ser crucial a valorização de conhecimentos prévios dos estudantes, de modo a levar em consideração tudo aquilo já vivenciado e experimentado pelo estudante.

Para além, salientamos a relevância da socialização e interação entre estudantes, professores, alunos e comunidade escolar, que só podem ser estabelecidas a partir de um vínculo estreito e uma parceria sólida entre universidade e escola, sendo que esta parceria deve contribuir em benefícios para ambas as partes,

auxiliando assim, na inserção dos estudantes no seu futuro campo de atuação, a escola.

Mas, essa inserção no ambiente escolar deve ser feita de maneira cuidadosa e cautelosa e, principalmente, acompanhada e orientada pelos professores orientadores do estágio, para que possam, de certa maneira servirem de apoio e auxílio na solução de problemas e intervenções pedagógicas dos estudantes na escola, e em especial, que possam contribuir no processo de reflexão da prática pedagógica dos futuros professores, auxiliando no processo crítico e reflexivo de sua prática diária e daquilo que acontece no dia a dia do ambiente escolar.

Ademais, ressaltamos a importância de se inculcar nos estudantes e futuros professores a necessidade de transformação do sistema posto atualmente, que aponta para a flexibilização da formação, forçando um processo formativo que gera professores acríticos, e que apenas reproduzem aquilo que é imposto, de forma a não trabalhar pela transformação, mas sim autotransformarem em um “fazedor de coisas” apenas pelo fazer, e não por entenderem aquilo que estão fazendo.

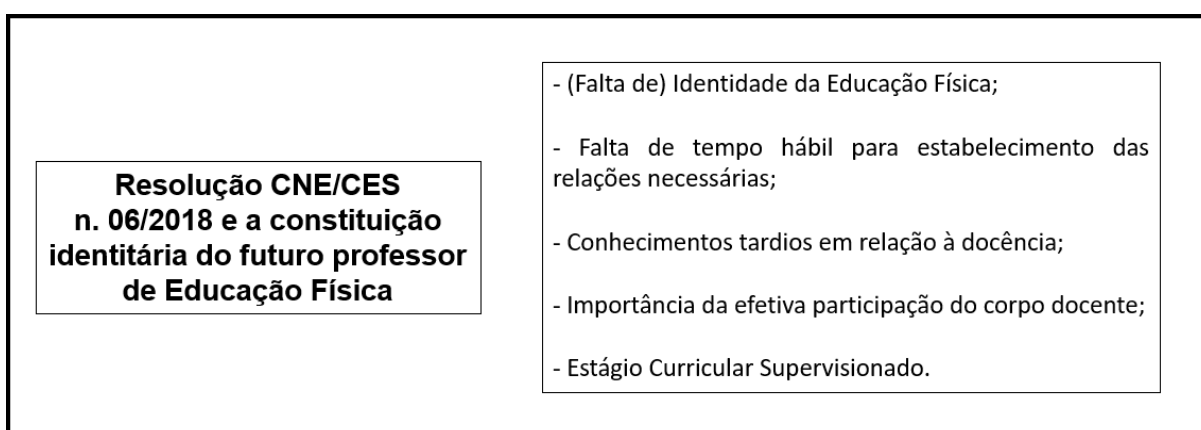
5.2. Resolução CNE/CES n. 06/2018 e o processo de constituição identitária do futuro professor de Educação Física

Ao tratarmos da formação específica em Educação Física e a constituição identitária do futuro professor, adentramos a uma celeuma mais específica e com diversas especificidades, dada a complexidade da área e aspectos que influenciam em todo esse processo, alguns deles já destacados anteriormente em nossa análise documental, como a luta por poder de decisão em relação a elaboração e implementação de novas diretrizes, luta pela qual vimos é encabeçada pelo Conselho Federal de Educação Física, que tenta emplacar seus objetivos no processo formativo dos estudantes, além de contar com o apoio de instituições privadas.

Para além deste embate, acompanhamos também a dificuldade em definir a formação do profissional de Educação Física, pois há uma discussão muito acirrada acerca do modelo de formação (fragmentado ou ampliado), em que há grupos que defendem uma formação ampliada, para que se forme um profissional da área, sem distinção de habilitação, e outros grupos que defendem a fragmentação em cursos distintos, garantindo assim a identidade de cada uma das áreas.

Em todo esse imbróglio e luta por poder e pelo currículo, encontram-se os estudantes, aqueles que recebem o produto final de todo esse desentendimento. Nesse sentido, questionamos aos professores entrevistados, quais são as implicações das atuais diretrizes para formação em Educação Física (Resolução CNE/CES n. 06/2018) no processo de constituição identitária do futuro professor de Educação Física, ou seja, que influência as diretrizes irão inferir neste processo e a Figura 13 apresenta as categorias de análise definidas a partir das entrevistas.

Figura 13: Categorias de análise acerca da Resolução CNE/CES n. 06/2018 e o processo de constituição identitária do futuro professor de Educação Física.



Fonte: elaborado pelo autor.

Um destaque interessante realizado pelos professores entrevistados é, inicialmente, a respeito da identidade da Educação Física, de que a área ainda busca e almeja consolidar uma tal identidade e que, sendo assim, enquanto a própria área não encontrar sua própria identidade, dificulta e fragiliza o processo identitário dos estudantes (futuros professores).

Nessa conjuntura, de falta de identidade da própria área que se insere a Resolução CNE/CES n. 06/2018, que define, num primeiro momento um núcleo comum, unindo todos os estudantes, e na segunda metade do curso, o estudante opte por seguir pela licenciatura ou bacharelado, ou seja, dois anos de formação conjunta, e dois anos de formação específica.

Acerca da resolução e já fazendo menção ao processo de constituição identitária, a COORD1 afirma

[...] eu penso que nós vamos perder muito, porque essa identidade, ela vai ter dois anos para ser construída num período que ela tinha 4 anos e o sujeito tinha como entender todo esse processo educacional, escolar, curricular e ele

ia construindo aos poucos o que era ser um bom professor, talvez a partir da negativa do que ele tinha de professores ruins ou até do que ele tinha de que eram bons professores, inclusive dentro da própria universidade, porque a construção identitária do docente é a partir da própria história dele do passado e do presente também, aí ele vai construindo.

E essa preocupação é alertada também por outros professores

[...] as nossas ações práticas dentro do curso vão ter que ser voltadas para essa relação, dessa identidade, de que professor que eu quero formar, então aí, no núcleo específico né, na parte específica, das 1600 horas, nós vamos ter que correr para fazer essa identidade profissional [...] o corpo docente vai ter que estar antenado para que essa identidade profissional não se perca em 1600 horas, em um ano e meio, dois anos de formação (COORD3).

Observa-se que este fato posto, explicita a falta de tempo hábil nos cursos de licenciatura em Educação Física para que se possa estabelecer as relações e interações necessárias, de modo a constituir a identidade docente desses futuros professores, visto que, como citado pela COORD1, precisará ser realizado em dois anos, aquilo que era feito em quatro anos anteriormente. Figueiredo e Alves (2020) ao compararem o tempo de formação das outras licenciaturas, constata que a Educação Física, tendo na etapa comum apenas 1600 (mil e seiscentas) horas de formação, fica para trás, sendo que uma formação em outra licenciatura leva, no mínimo 3200 (três mil e duzentas) horas.

Dessa forma, constatamos que, a partir da Resolução CNE/CES n. 06/2018, conforme relatos dos professores participantes desta pesquisa, haverá um distanciamento do futuro professor de Educação Física de sua constituição identitária durante o processo de formação inicial, corroborando nossas análises realizadas à luz dos documentos, ou seja, a análise realizada nos discursos (im)explícitos do documento, se concretiza na prática.

Para além desse menor tempo de efetivos estudos teóricos e práticos voltados especificamente à licenciatura, outro aspecto mencionado pelos entrevistados é o momento em que haverá esse aprofundamento. Segundo os professores, seria necessário que os conhecimentos teóricos/práticos relacionados à docência já acontecessem no início do curso, e não somente a partir da metade dele.

Por outro lado, o COORD6 salienta que um exemplo que poderia sanar este problema, pode também criar

“confusão na cabeça dos estudantes”,

que são as Práticas como Componentes Curriculares (PCC), que poderiam ser implantadas já no início do curso, mas como ainda não tem se definido quem optará pelo bacharelado, ou pela licenciatura, essas práticas poderiam causar maiores problemas e fragilidades aos acadêmicos. Mas, ao mesmo tempo, também pode apresentar benefícios, quando pensamos que o profissional irá atuar na área da Educação Física, seja na escola, ou fora dela. Sobre isso, ele afirma

Algo que a gente fez na nossa reforma, na nossa reestruturação curricular é tratar desde o princípio daquela fundamentação teórica e as PCC, é saber que a gente lida com ensino das práticas corporais, independente da onde a gente estiver trabalhando, seja numa Unidade Básica de Saúde, seja na escola, seja numa academia, seja numa escolinha de esporte de iniciação esportiva, seja no treinamento esportivo de alto rendimento, né, então o que eu posso te dizer é que ao trabalhar com ensino das práticas corporais, a gente entende que esse aluno formado em nosso currículo vai chegar ao final entendendo e tendo essa identidade de que eu sou professor independente do espaço onde eu estiver, o meu desafio é ensinar, é proporcionar às pessoas vivenciarem seu corpo (COORD6).

Esse entendimento auxilia na compreensão de que talvez seja possível que haja possibilidades práticas de aproximação ao futuro campo de trabalho ainda na etapa comum, mas que precisam ser estruturadas e organizadas de forma a contribuir na formação do estudante, e não corroborar com uma confusão acerca de qual área optar posteriormente. É necessário que exista empenho e afinco do corpo docente nesta tarefa.

Acerca da participação do corpo docente, o COORD5 reitera que os professores são os únicos que podem fazer com que o núcleo específico seja relevante, e que cause movimentos de aproximação da constituição identitária. Segundo ele, o professor e o corpo docente de forma geral podem desempenhar papel fundamental nesta etapa, contribuindo significativamente no processo formativo.

Para além desta participação ativa do corpo docente, outro aspecto citado por todos os entrevistados trata do estágio curricular supervisionado, sendo apontado como uma das ferramentas que auxilia no processo de constituição identitária a partir do núcleo específico, mas que necessita de uma boa estrutura e organização.

Como já citado anteriormente, o ECS pode contribuir significativamente no processo de constituição identitária, pois é por meio dele que o estudante é inserido no seu futuro ambiente de atuação e, a partir dele, pode refletir acerca de sua prática

pedagógica, ou seja, o estágio é uma poderosa ferramenta no currículo e que aproxima o futuro professor de sua identidade docente.

Iza (2012), ao estudar o processo de realização do estágio identificou algumas lacunas no modelo pesquisado, destacando que quando há distanciamento entre Universidade e Escola há uma descontextualização do estágio, o que desfavorece as trocas de conhecimento entre todos os envolvidos e, com isso, limita o estágio ao mero cumprimento burocrático, com isso pouco contribuindo para a constituição da identidade do futuro professor de Educação Física.

Em outra pesquisa, Iza et al. (2014, p. 280) pontuam que “há a necessidade de novas ações visando a reestruturação do modelo de estágio em Educação Física, no qual o foco seja o trabalho compartilhado de modo a promover a troca de experiências e favorecer a constituição da identidade docente”, ou seja, para que o estágio possa contribuir significativamente, alterações no modelo atual precisam ser realizadas.

Assim, observamos que a Resolução CNE/CES n. 06/2018 (BRASIL, 2018) pode ser interpretada a partir de uma divisão de opiniões, quando se refere à constituição da identidade docente dos futuros professores de Educação Física. É notório que, segundo os entrevistados, a diretriz apresenta inúmeros retrocessos, principalmente no que diz respeito ao tempo de formação específico para a licenciatura, o que pode fragilizar a formação do professor, além de iniciar as atividades focalizadas na licenciatura apenas na segunda metade do curso.

Por outro lado, há aqueles que enxergam aspectos positivos e que afirmam que o corpo docente pode assumir a responsabilidade e fazer com que a formação se fortifique, além de julgar o estágio supervisionado como uma opção significativa no processo de constituição identitária.

5.3. Resolução CNE/CP n. 02/2019 e a formação por competências e habilidades: impactos na constituição identitária

A formação de professores, a partir da década de 1990 assume um papel de destaque nos estudos acerca das políticas educacionais, dado o contexto de implantação da LDBEN e a necessidade de implantação de diretrizes curriculares nacionais que norteassem e orientassem essa formação. Desde então, essas

diretrizes foram implementadas, sendo em 2019 a divulgação da Resolução CNE/CP n. 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum (BNC-Formação) para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

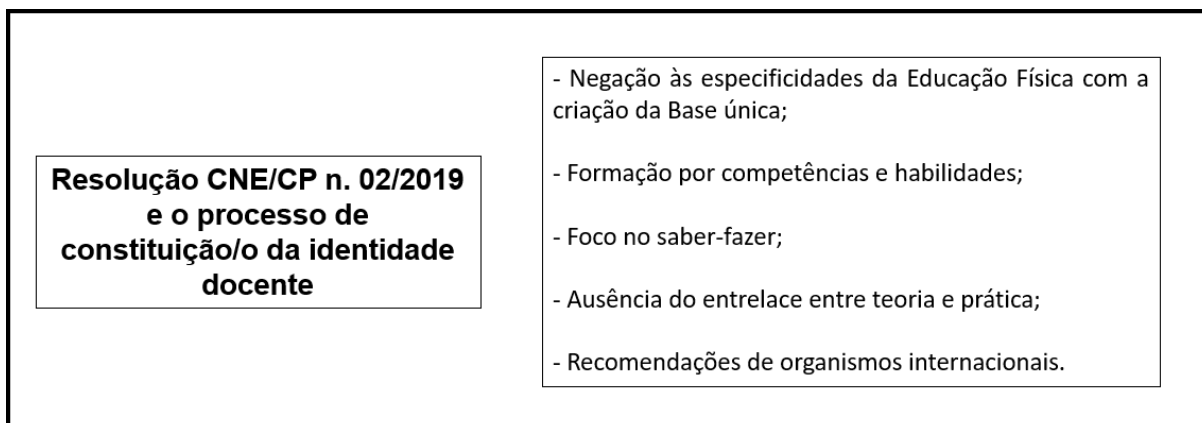
A partir das análises pode-se observar que a BNC-Formação deve abranger também a formação em licenciatura em Educação Física, mas algumas inconsistências e contradições faz com que, segundo os professores, essa normativa apresente dificuldades para que seja, juntamente com as diretrizes específicas da Educação Física, como carga horária e estágios, seja efetivada. Dessa forma, de acordo com os entrevistados, fez-se necessário consultas jurídicas junto ao Ministério da Educação e a instâncias superiores nas universidades para que se possa chegar a um consenso sobre qual resolução/diretriz deve ser fielmente adotada.

A partir dos relatos dos participantes, observam-se indícios de uma significativa falta de conhecimento por parte dos professores acerca da BNC-Formação, tanto no sentido documental, ou seja, do que diz a resolução, quanto no quesito implantação, de como essa resolução deve ser implantada nos cursos de Educação Física.

Evidenciou-se durante as entrevistas que os professores estão refletindo, estudando e discutindo com afinco a Resolução CNE/CES n. 06/2018 (BRASIL, 2018), mas afastando-se dos estudos acerca da Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019), o que culminou numa falta de conhecimento aprofundado a respeito do documento e, principalmente, acerca de suas possíveis implicações a constituição identitária do futuro professor de Educação Física.

Mas, alguns pontos foram unânimes entre os entrevistados, e compreendem as categorias secundárias de análise acerca da BNC-Formação e suas influências no processo de constituição da identidade docente, conforme demonstrado na Figura 14.

Figura 14: Categorias de análise acerca da Resolução CNE/CP n. 02/2019 e suas influências no processo de constituição da identidade docente.



Fonte: elaborado pelo autor.

Acerca das críticas a base comum, é nítido que, segundo os professores, um currículo que seja estruturado segundo as mesmas normas e orientações para todas as licenciaturas, é resultado da falta de consideração das especificidades de cada área, e pensando na Educação Física, como uma área complexa e que envolve ainda aspectos práticos, a fragilização pode ser ainda maior.

Ao tratarmos da questão das competências e habilidades, que levam a uma formação centrada no saber fazer, sem criticidade e reflexão, a COORD1 afirma

Eu penso que esse professor, ele vai ficar preocupado só no 'fazer', no que proporcionar ao estudante dele, independente da faixa etária. Que ele seja capaz de cumprir aquilo que ele se propõe, e que, não que ele proporcione situações em que o sujeito desenvolva essa autonomia, seja ela moral ou uma autonomia motora.

Na esteira da afirmação, podemos depreender que a resolução poderá contribuir com a formação de professores submissos, e que estarão preocupados com a reprodução de conteúdos e, principalmente, que seus alunos reproduzam fielmente aquilo que lhes foram transmitidos, sem levar em consideração a pluralidade e heterogeneidade presentes em sala de aula. Essa reprodução corrobora a assunção de uma pseudoautonomia, acreditando que o “fazer” tem mais importância do que o “como fazer” e “por que fazer”.

Esse modelo de formação pode indicar um caminho para uma formação de professores que não são capazes de resolver problemas, pois foram “programados”

(COORD4) a realizar ações daquela forma, ou seja, sabem apenas fazer e não que existem vários modos para fazer, sendo

[...] programado ao simples ato da ação em si e não pensar na ação, eu costumo dizer que no caso da educação física seria pensar no movimento que o sujeito faz e não no homem que se movimenta (COORD1).

E a COORD3 complementa

[...] vão ser professores que vão responder aquilo que eles foram programados pra fazer, então a gente sai de um modelo técnico, para ir para outro modelo técnico de ser professor, que serve apenas para responder às necessidades da escola, da sociedade, formar para essa sociabilidade da tecnologia da informação. Eu penso que o professor de Educação Física vai ser formado dessa forma.

Com o discurso dos entrevistados, corroboramos nossa análise documental, na qual concluímos que a BNC-Formação tem como objetivo principal o foco no saber fazer, de forma a aligeirar a formação e “programar” os estudantes para que possam reproduzir aquilo que está posto, e dessa maneira atender às demandas mercadológicas e necessidades do sistema produtivo.

Nesse contexto, o COORD4 ainda ressalta que a diretriz foi uma forma de

“agradar os organismos multilaterais, como OCDE e Banco Mundial”,

que recomendam expressamente a adoção de medidas neoliberais como essas adotadas pela resolução. Ananias e Souza Neto (2012), ao analisarem os documentos recentes das reformas curriculares de cursos de formação de professores, em contexto internacional, apontam que há uma preocupação crescente em atender interesses nacionais e internacionais, se esquecendo das necessidades locais, que influenciam diretamente na formação inicial do futuro professor, bem como em sua atuação profissional.

Para além, o COORD7 relembra que diretrizes carregadas com ideários e concepções neoliberais e influenciadas por organismos internacionais, servem também como forma de melhorar a imagem do Brasil nas avaliações de larga escala em nível educacional, ou seja, também tiveram objetivos voltados a essa prática, de alinhar-se às recomendações internacionais para que se possa “evoluir” naquilo que é cobrado nas avaliações educacionais.

Finalizando, podemos reiterar e confirmar nossa análise documental, a partir das falas dos professores entrevistados, entendendo que a Resolução CNE/CP n. 02/2019 produz ações de distanciamento aos futuros professores em relação a sua constituição identitária, colaborando de sobremaneira ao foco no saber fazer, sem reflexão e criticidade, sendo responsável pela criação de uma pseudoautonomia, que fará com que esses futuros professores atendam às demandas mercadológicas e atuem fortemente no processo de reprodução dos ideários neoliberais e capitalistas atuais em nossa sociedade.

5.4. A constituição da Identidade Docente a partir das interlocuções com o Estágio Curricular Supervisionado

Considerando a identidade docente, definida como “[...] a experiência docente na constituição e redefinição contínua de si, a partir do conjunto de relações produzidas nos processos interativos” (MOLINA NETO; MOLINA SILVA, 2012, p. 531), a constituição do sujeito pertencente da classe e do seu próprio “eu” professor, acontece a partir de vivências, experiências e principalmente por meio da própria reflexão de sua prática e do seu aprendizado.

Esse processo pode ser entendido como uma construção social de um sujeito historicamente situado, se constituindo com base na significação social da profissão, de suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições (IZA et al., 2014). Pimenta (2005) afirma que esta constituição da identidade docente se fundamenta em representações, práticas e saberes profissionais construídos ao longo da vida, a partir da relação entre os agentes, principalmente a partir da formação inicial.

A partir desse entendimento, surge um importante componente deste processo de constituição identitária: o Estágio Curricular Supervisionado. Nesse sentido, visou-se analisar o papel do estágio no processo de constituição identitária do futuro professor de Educação Física. Segundo Flores et al. (2019, p. 01), essa análise implica em “entender que o conhecimento pedagógico especializado se legitima na prática, e, mais do que no conhecimento das disciplinas, compreende os procedimentos de transmissão, de forma complexa e desafiadora, dos conhecimentos da cultura corporal de movimento”.

O ECS deve ser entendido como campo de conhecimento e eixo primordial nos cursos de formação de professores e apresenta aspectos indispensáveis à constituição do ser profissional docente, dos saberes e das posturas necessárias a prática. O estágio por sua vez precisa estar conectado a ideia de teoria e prática e não apenas um reducionismo à perspectiva apenas prática. A dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas (PIMENTA, 2004).

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é proporcionar uma aproximação a realidade na qual ele atuará. As autoras argumentam no sentido de uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade, pilar para a constituição identitária do futuro professor.

Segundo Dubar (1997, p. 13)

“A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições.”

Ao tratarmos da identidade profissional, sua constituição depende de espaços de formação ou de vivências para se estruturar, sendo, portanto, “o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados” (DUBAR, 1997, pg. 77).

De acordo com Lima e Pimenta (2004), o estágio é um local de excelência para a reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade, pois é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar. Nesse sentido

“[...] o estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativamente e sistematicamente com essa finalidade.” (BURIOLLA, 1999, p. 10)

O estágio, quando promove a presença do estudante estagiário no cotidiano escolar, abre espaço para a realidade e para a mobilização dos saberes e, principalmente os saberes para uma prática reflexiva, a partir de suas vivências e experiências. E ao longo das últimas décadas, o estágio na formação de professores

em Educação Física “vem passando por transformações no sentido de fortalecer esta etapa da formação inicial, aproximando o acadêmico de seu futuro campo profissional e do cotidiano docente” (SILVA JUNIOR et al., 2016, p. 1).

A partir destas incursões, nos questionamos como o ECS se apresenta nas novas diretrizes curriculares para formação de professores e formação de professores de Educação Física, e quais são os possíveis impactos dessa nova roupagem na constituição identitária dos futuros professores. Para além, também buscamos encontrar aproximações e distanciamentos em relação as diretrizes e as entrevistas realizadas com os professores coordenadores de estágio em Educação Física das universidades estaduais do Paraná.

Em relação ao estágio, a Resolução CNE/CES n. 06/2018 aponta:

Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.

§ 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 habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso.

§ 3º Os graduandos em atividades de estágio deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional.

Art. 12 A etapa específica da Licenciatura em Educação Física deverá desenvolver, além do estágio, outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

Ou seja, ao fixar em 20% (vinte por cento) das horas referenciais do curso, delimita-se então, 640 horas de Estágio Curricular Supervisionado para os licenciandos em Educação Física, apresentando a necessidade dessa carga horária ser cumprida integralmente no ambiente escolar (ambiente de prática real).

Ao analisarmos a Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASII, 2019), acerca do ECS, observa-se que o ECS é apresentado da seguinte forma:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e

objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. [grifos nossos]

Fica notório e explícito a divergência encontrada entre as duas resoluções, principalmente em relação a carga horária, onde a Resolução CNE/CES n. 06/2018 traz um aumento na carga horária do estágio e apresenta a necessidade de 640 horas de ECS, já a Resolução CNE/CP n. 02/2019 mantém as 400 horas de estágio obrigatório, além de 400 horas de prática no decorrer do curso, algo que pode ser cumprido, por exemplo, a partir da curricularização da extensão¹⁸.

Sobre a questão da carga horária do ECS, e principalmente a divergência explicitada entre as duas resoluções, COORD2 afirma que

Nós fizemos algumas proposições em relação à Resolução de 2018, baseando né, com sustentação na resolução de 2019, para a área do estágio, para carga horária do estágio e a instância superior da Universidade falou que não, que não era esse o entendimento e que se a gente fizesse desse jeito o nosso curso seria barrado e nós teríamos problemas lá na frente, então aí é um balde de água fria né, em todos os estudos que a gente vinha fazendo. E aí nós vamos começar de novo, e com isso alguns professores conversando com outros professores de outras universidades para gente buscar soluções conjuntas com outras universidades que estão passando pelo mesmo processo.

Dessa forma, vemos o complexo processo dos cursos de licenciatura em Educação Física na tentativa de se adequar as resoluções, sendo que as mesmas apresentam diferenças. E nesse caso, quando se trata de carga horária a situação se complica no sentido de apresentarem normativas distintas.

Nesse mesmo sentido, COORD1 já afirma que em sua instituição seguirão a normativa para aumentar a carga horária, e já projeta um aumento da demanda e conseqüentemente de dificuldades

Eu mesmo já assumi que vou estar com o estágio para implantação desse novo formato, me comprometi a implantar essa nova demanda, porque a

¹⁸ A Curricularização da Extensão é o processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos Cursos, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

quantidade de horas que vai aumentar vai ser muito grande, então não vou deixar o departamento, nem o curso na mão nesse momento, com uma demanda tão alta.

E continua,

Vai ser um desafio para os coordenadores de estágio. Esse aumento na carga horária, porque nós vamos de 400 horas para 640 horas, e como nós vamos fazer isso? Nós atualmente somos o único curso dentro da universidade que passa por todos os níveis de ensino, da educação infantil até o EJA, inclusive de bebês também que a gente incluiu, bebês a partir de seis meses de idade, e nós queremos manter esse padrão, como fazer isso incluindo essa carga horária e sem prejudicar os nossos estudantes? Que é o que nós queremos, que é o meu foco principal e do colegiado também né, basicamente é isso, o nosso grande desafio.

Ao assumir o aumento de carga horária do estágio, já aponta para as dificuldades que enfrentarão, no sentido de adequar as atividades nesse sentido. A realidade do aumento de carga horária pode ser positiva, pois projeta o estudante e futuro professor por mais tempo e com mais vivência no interior do seu futuro campo de trabalho, mas revela as fragilidades das universidades em conseguir promover esse tempo e essas experiências com qualidade ao acadêmico, pois estas precisam, além de ser vividas apenas na prática, ser reflexiva e crítica a partir de suas ações didáticas/docentes.

O COORD7 afirma que

Inclusive aumentou a carga horária de estágio, nós tivemos que inserir mais uma disciplina de estágio, eram 4, incluímos uma disciplina para que eles pudessem ter uma vivência um pouco maior em áreas diversificadas, em escolas que talvez tenham indígenas, ou em próprias escolas indígenas, no EJA, com crianças com deficiência, então incluímos mais um estágio para que o aluno possa inserir de uma maneira melhor.

Ainda acerca da carga horária do curso, e suas relações para com o estágio e adequações das universidades para a reforma curricular, COORD2 salienta

Então, as discussões foram tantas para gente conseguir elaborar um núcleo comum e específico, que o estágio acabou ficando só para cumprir a finalização da carga horária exigida pela resolução, então mais uma vez o estágio vem responder aquilo que tá faltando dentro da organização curricular e ainda não se pensou nas necessidades específicas do estágio, isso vai ser um período posterior à essas discussões que estão mais inflamadas nesse momento.

Esses discursos demonstram que o ECS, por conta de todas as outras demandas que as novas resoluções exigiram, acabou por ficar em segundo plano, ao menos nessa instituição. Este pode ser considerado um problema, visto a importância e necessidade de um bom processo de estágio para os futuros professores de Educação Física.

Quando tratamos do ECS a partir da Resolução CNE/CES n. 02/2019, o COORD7 salienta

Até porque a carga horária do estágio dela não modificou, coloca a PCC como uma forma da gente fazer essa relação de teoria e prática, mas não vejo assim que ela estimula muito além disso. Ela traz aquela parte de engajamento profissional, uma série de coisas, que também tem sido criticada por muitas pessoas, que me parece que ela deixa muito a responsabilidade de formação, de formação continuada, do engajamento do professor com a escola por ele próprio, e deixa as políticas públicas que têm um papel preponderante nessa parte de engajamento muito desvinculadas.

Assim, demonstra-se a outra face, um segmento distinto, sem o aumento da carga horária, e ainda apresentando fragilidades da resolução, de forma a demonstrar os ideários neoliberais presentes, com foco no engajamento profissional raso, sem reflexão e sem criticidade, sem responsabilidade com uma formação integral e que privilegia a constituição identitária reflexiva do futuro professor, pois “a identidade se constrói a partir das experiências e circunstâncias que nos cercam e nos fazem refletir” (FISCHMANN, 1994, p. 62).

A respeito da importância do estágio no processo de constituição identitária, e principalmente sobre as reflexões que ele proporciona, COORD5 afirma que

Eu acho que toda vez que a gente faz uma reflexão daquilo que acontece no dia a dia, por exemplo, você vai fazer estágio e eu volto para sala de aula na disciplina de estágio [...] eu faço uma reflexão dessa ação, do que aconteceu lá no dia a dia, isso também fortalece a construção. E toda a socialização, né, eu acho que todas essas relações que acontecem, entre professores da escola, professores da universidade, o meio que se vive, se a gente conseguir fazer relações também entre a comunidade escolar, isso também vai favorecer a construção da identidade, acho que é isso, e aí no dia a dia, todo esse tempo de ação, e se a gente tivesse, eu acredito que se a gente conseguisse implementar mais as ações pedagógicas a partir do primeiro ano, seria maravilhoso

COORD1, complementa

No estágio isso acontece muito, que a gente vai dando exemplos positivos e negativos né, do cotidiano, de como faz ou não faz para eles terem cuidado né, do que são coisas boas e de coisas ruins que aconteceram, mas ela vai acontecendo a todo momento, dentro das disciplinas, fora, no dia a dia fora no seu comportamento. O pessoal tira sarro que a minha sala de estágio, tá escrito assim 'atendimento psicológico'. Então eles já sabem, estão possivelmente, muitos deles falam que depois que saem que eles seguem essa trilha também, de ser um apoio para os seus estudantes quando precisam, mas pra isso, você paga um preço que é tá disponível a todo momento também, então essa construção não acontece só falando, é no dia a dia essa construção.

E, ainda

porque a construção identitária do docente é a partir da própria história dele do passado e do presente também, aí ele vai construindo, depois, a partir das próprias vivências, essa construção de identidade do que é ser um bom professor das próprias vivências dele né das experiências que ele vai ter no estágio e da própria ação dele, daí ele vai construindo... "Quem sou eu quanto professor?", e aí ele vai criando suas próprias referências.

Dessa forma, podemos evidenciar a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação dos futuros professores, principalmente no sentido de propiciar aos estudantes uma reflexão profunda de suas práticas e vivências no interior da escola, seu futuro ambiente profissional. Evidencia-se a necessidade do entendimento de que o estágio pode contribuir de forma significativa para a constituição identitária, mas que necessita ser organizado, conduzido e gerenciado de uma forma que propicie caminhos para esse processo.

Gatti e Barreto (2009), apontaram que os estágios obrigatórios se mostram frágeis e pouco orientados, uma vez que se apoiam em propostas curriculares de um modo vago, sem planejamento, sem vínculo com os sistemas escolares e sem explicitar formas de supervisão, direcionando para a necessidade de um olhar especial e atencioso.

Para que o estágio tenha um papel central no processo formativo dos futuros professores de Educação Física, pois por meio dele o futuro professor poderá interagir e conhecer o seu futuro campo de trabalho, no qual terá suas primeiras experiências reais dentro da profissão, seus primeiros erros e acertos, e poderá refletir acerca disso, constituindo assim a sua maneira de ser professor, a sua forma de ensinar, delidar com os alunos, com a comunidade escolar, com seus erros e afins, ou seja, o estágio precisa ser tratado como um importante pilar pelas diretrizes de formação de

professores, e principalmente dentro das instituições no momento de pensar e construir seus currículos e organização da disciplina e vivências do ECS.

6. CONCLUSÃO

O objeto de estudo desta pesquisa foi a formação de professores de Educação Física e buscou-se analisar os direcionamentos das atuais Diretrizes que orientam a formação de professores de Educação Física e seus possíveis impactos na constituição da identidade docente dos futuros professores da área, por meio da legislação vigente e pelas perspectivas de professores coordenadores do ECS nos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades estaduais do Paraná.

A partir da proposta metodológica empregada no estudo (literatura + análise documental + entrevistas), foi possível aferir que o curso de formação de professores de Educação Física perpassou por diversas mudanças e reformas no decorrer do tempo, desde a criação dos primeiros cursos, transitando momentos históricos como a fixação da Educação Física como componente curricular e, principalmente trilhando caminhos entre avanços e retrocessos até chegar as atuais diretrizes, a Resolução CNE/CES n. 06/2018 (BRASIL, 2018) e Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019), documentos investigados nesta dissertação.

A análise encontrou indícios de que as resoluções foram publicadas e implementadas de forma a alinhar a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular, pois atrelou o processo às mesmas competências e habilidades publicadas anos antes, em 2017, pela BNCC. Para além, a partir da literatura produzida sobre tais resoluções, evidenciamos que esse modelo de formação pautado na assunção de competências e habilidades pré-definidas é efeito e consequência de políticas neoliberais, que visam moldar sujeitos competentes e aptos ao mercado de trabalho, o mais rápido possível, sem reflexão e criticidade.

Nesse sentido, e de forma a responder nossa questão central, evidenciamos que as atuais diretrizes contribuem para a constituição de uma identidade docente visada pelos cursos de maneira rasa, na qual não há espaços para reflexão, de modo que o futuro professor necessite apenas reproduzir aquilo que já está posto, sem levar em conta suas experiências, vivências e tentativas, que deveriam servir como base e apoio para sua futura construção do seu modo de ser e estar professor. Dessa forma, entendemos que a constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física se demonstra prejudicada, se comparada aos indicativos que se espera de um professor crítico e de sua profissionalidade docente.

Tratando exclusivamente da Resolução CNE/CES n. 06/2018, foi possível perceber que a resolução divide opiniões, principalmente no que tange a divisão do curso, o chamado núcleo comum e o bacharelado e licenciatura e seus possíveis impactos no processo formativo e na constituição identitária. Foi notório que um grupo de professores é favorável a mudança como um fator positivo, e de outro lado, há críticas e julgamentos contrários, sendo o maior motivo a diminuição do tempo destinado exclusivamente à licenciatura, que será integralizada em apenas dois anos, após dois anos de núcleo comum, pois essa diminuição pode levar a uma prática tecnicista.

Na letra da lei, captamos que a Educação Física perdeu conhecimentos específicos perante as últimas resoluções, e por outro lado expandiu a carga horária de estágio, o que pode ser positivo se organizado e constituído de forma a levar os estudantes a prática de maneira crítica e reflexiva. A resolução também recebeu influências de outros setores da sociedade, principalmente do Conselho Nacional de Educação Física, o qual articula-se de maneira a manter a fragmentação do curso.

Alerta-se para dificuldade da área da licenciatura no momento do núcleo comum, pois segundo alguns professores entrevistados, corre-se o risco dos alunos não terem atividades práticas e uma imersão no futuro campo de trabalho, podendo chegar ao terceiro ano da graduação sem nunca ter tido experiências e vivências na escola, como professor. Ou seja, os alunos não terão práticas focalizadas na escola no núcleo comum, e depois terão pouco tempo para aliar conteúdos teóricos e práticos, o que certamente trará a priorização da prática em detrimento da teoria.

Em relação a Resolução CNE/CP n. 02/2019, compreendemos que é mais danosa à formação e à constituição identitária dos futuros professores de Educação Física, pois explicita de maneira evidente os ideários neoliberais. A partir da resolução, é notória a intencionalidade em formar indivíduos menos críticos, de maneira a estarem prontos ao mercado de trabalho, sendo competentes e habilidosos.

A resolução, ao trazer a criação de uma base única de formação, nega as especificidades da Educação Física, pois iguala todas as licenciaturas. A resolução também, como já mencionado, apresenta o modelo de formação por competências e habilidades, além de fortalecer a formação com foco no “saber fazer”, mas sem entender o porquê fazer, como fazer diferente, porque fazer dessa forma, pois a

essência está na prática, apenas, ou seja, fica ausente o entrelace entre teoria e prática.

E por fim, ainda evidenciamos as recomendações dos organismos internacionais que transitam por trás das diretrizes, que recomendam expressamente a adoção de medidas neoliberais como essas adotadas. É uma necessidade atender interesses internacionais, de maneira a melhorar a imagem no Brasil nas avaliações em larga escala a nível educacional.

A partir das análises realizadas e dos achados da investigação em campo, observa-se que as atuais diretrizes para formação de professores de Educação Física no Brasil estão imbricadas no interior do jogo de forças políticas, e apresentam pontos de divergências e convergências em relação aos avanços desse processo formativo, mas em sua maioria apontam para um distanciamento de uma constituição identitária docente reflexiva e crítica, o que ao nosso entendimento, deveria ser a preocupação central.

Salienta-se finalmente, que uma pesquisa não pode acabar em si própria, então, como entendemos que estas resoluções estão em processo de implementação nas universidades e nos cursos de Educação Física pesquisados, se faz importante uma nova investigação após a implantação em todos os cursos, de maneira a confrontar os dados e resultados, ampliando a fidedignidade e as conclusões, principalmente, se a amostra for ampliada, incluindo as universidades estaduais da região sul, universidades federais da região sul, ou ainda acrescentando universidades privadas, o que traria uma visão diversificada do processo.

7. REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC E BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, 2019.

ALMEIDA, J. A. M. Identidade e emancipação. **Psicologia e sociedade**, v. 29, 2017.

ALVES, C. A.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Diretrizes curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**, v. 26, n. 43, 2014.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis, 2007.

_____. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57 2007.

ANDRADE, A. L. R.; MONTEIRO, A. O.; JUCÁ, S. C. S.; SILVA, S. A. A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no contexto da crise do capital. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 10, 2019.

ANTUNES, M. F. S. Novas DCN's para a Educação Física: implicações para a formação. **Formação em movimento**, v. 3, n. 6, 2021.

ANTUNES, M. M.; LAGE, D. O.; MOURA, D. L.; TORRES, M. A distribuição da carga horária dos cursos de graduação em Educação Física do município do Rio de Janeiro e sua relação com o parecer nº 215/87 e a Resolução CFE nº 03/87. **Arquivos em Movimento**, v.3, n.2, 2007.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ANVERSA, A. L. B. **Estágio curricular e a constituição da identidade profissional do bacharel em educação física**. 2017. 168 f. Tese (doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AVILA, A. B.; MULLER, H. V. O.; ORTIGARA, V. **Formação de professores e qualidade da educação: “direita volver”!** In: Coletânea de textos CBCE/GTT Formação Profissional. Formação profissional em educação física e mundo do trabalho. Vitória: Salesiana, 2005.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.

BARRETO, A. C.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. Formação docente e Educação: Educação Física, políticas públicas e o cenário neoliberal. **Revista Signos**, v. 41, n. 1, 2020.

BARROS, I. Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo com alunos de educação física. **Agora para la educación física y el deporte**, v. 14, n. 3, 2012.

BARROS, I.; PACHECO, A. R.; BATISTA, P. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 253, 2018.

BARROS, J. M. C. Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura. **Motriz**, v. 1, n. 1, 71-80, 1995.

BATISTA, P.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S. **A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional**. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007.

BENITES, L. C.; NASCIMENTO, J. V.; MILISTETD, M.; FARIAS, G. O. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre o estágio curricular supervisionado. **Movimento**, v. 22, n. 1, 2016.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 34, n. 2, 2008.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A sociedade como realidade**. In: A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

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

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial para a docência: o Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27 n. 1, 2016.

BLUMER, H. **Symbolic Interactionism**. New Jersey: Ed. Prentice-Hall, 1969.

BORTOLOZZI, F.; BERTONCELLO, L. **Metodologia de pesquisa**. Maringá: NEAD - Unicesumar, 2012.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL, 1939. **Decreto-Lei nº 1.212**, de 17 de abril de 1939. Cria, na universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União, Brasília, 1939.

_____. **Lei n. 8.270**, de 03 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Diário Oficial de União, Brasília, 1945.

_____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

_____. **Resolução nº 69**, de 06 novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, 1969.

_____. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, 1987.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Brasileira. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 7**, de 31 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

BRASIL, 2009. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 4**, de 06 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL, 2015. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 02 de julho de 2009. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. **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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 42. dez. 2018.

_____. **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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 142. dez. 2019.

_____. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, Porto Alegre, p. 523-538, 2016.

CARVALHO, C. P.; INFORSATO, E. C.; MONFREDINI, I. **Reforma do Estado e da educação no Brasil contemporâneo**. In: Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de educadores: Modos de ser educador, 2005. **Anais...** Águas de Lindóia, São Paulo: UNESP, 2005.

CARVALHO, E. J. G. Política e gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, v. 21, n. 41, p. 77-96, 2016.

CASAGRANDE, I. M. K. **As políticas de Formação Docente no Brasil**: interferências do Banco Mundial. In: OLIVEIRA, O. S.; PEREIRA, S. M.; DRABACH, N. P. (org). Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade [online]**, v. 22, n. 75, 2001.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CLATES, D. M.; GUNTHER, M. C. C. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, 2015.

COMELLAS, M. La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. **Educar**, v. 27, p. 87-101, 2000.

CONAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Parecer n. 4, de 17 de junho de 2010**. Dispõe sobre o núcleo docente estruturante – NDE.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp, p. 896-909, 2021.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. **A universidade temporã**, 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

CURY, C. R. J. **As categorias**. In: CURY, C. R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Reformas Educacionais no Brasil**. In: SAVIANI, D. (org.) Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação). 233 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, campus Rio Claro, 2012.

D'AVILA, R. C. **A reforma curricular do curso de licenciatura em Educação Física da USP (2004/2006): posições e tomadas de posição no campo universitário**. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. Routledge: London; 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Ver edição. Porto: Porto Editora, 2006.

_____. **Formação, Trabalho e Identidades Profissionais**. In: CANÁRIO, R. Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **Para uma teoria sociológica da identidade**. In: DUBAR, C. A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, p. 93-124, 1992.

EVANGELISTA, O. **Políticas Públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola**. São Paulo: UNICAMP, 2012.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educação em revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, J. C. F. Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, p. 1-8, 2003.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 23, v. 2, 2010.

_____. Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

FLORES, P. P.; CARAÇATO, Y. M. S.; ANVERSA, A. L. B.; SOLERA, B.; COSTA, L. C. A.; OLIVEIRA, A. A. B.; SOUZA, V. F. M. Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio supervisionado. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, 2019.

FONTOURA, H. Desafios da formação docente: o curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 57-70, 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, H. C. L. A reformar do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade [online]**, v. 20, n. 68, 1999.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIZZO, G. Divisão da formação em educação física: “crônica de uma morte anunciada”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 163-173, 2010.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

Gatti B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília (DF): Unesco; 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, G. V.; SOUZA, M. S. Formação de professores em Educação Física pós BNCC. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 2, p. 858-873, 2021.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em movimento**, v. 2, n. 4, 2020.

GOUVEIA, J. Competências: moda ou inevitabilidade?. **Saber (e) Educar**, v. 12, p. 31-58, 2007.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T. T. (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HECKTEUER, L. F. A.; LINCK, L. C. A formação inicial em Educação Física e as mais recentes resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Muiraquitã: Revista de letras e humanidades**, v. 8, n. 1, 2020.

HERMINDA, P. M. V.; ARAÚJO, I. E. M. Elaboração e validação do instrumento de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v.59, n.3, p. 314-320, 2006.

HOBSBAWN, E. **O que os historiadores devem a Karl Marx?** In: HOBSBAWN, E. *Sobre histórias: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HÖFFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, n. 55, 2001.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 37, n. 4, 2011.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, v.8, n. 2, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, 2014.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre Universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 2, 2015.

JALLADE, J. P. **Secondary education in Europe: main trends**. Paris: BID, Meeting of the Regional Policy Dialogue, Education and Training of Human Resources Network, 2000.

JUNIOR, A. F. B.; PERSCH, L. L.; SEBEN, P. S.; GUBERT, F.; TONDOLO, V. A. G. Triangulação: uma ferramenta de validade e confiabilidade. **SINERGIA**, v. 20, n. 1, 2016.

KOSÍK, K. **A dialética do concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Belo Horizonte, MG, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** Coleção docência em formação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, A.M.; SENA, I. P. F. S. **A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital**, In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. Diálogos críticos: Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação [online]**, n. 26, 2004.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso**, Maringá, v. 4, n. 2, p.149-171, 2012.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física.** Dissertação (mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MARQUES, F. B. FIGUEIREDO, Z. C. C. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, 2014.

MARTINS, R. L.; ALVES, M. S. Formação em Educação Física no Brasil: realidade, contradições e possibilidades. **Formação em Movimento**, v. 3, n. 6, 2021.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. C. O estágio supervisionado em Educação Infantil e a formação docente em Educação Física. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, 2020.

MARX, K. **Carta de Marx A. P. V. Annenkov.** In: MARX, K. A miséria da filosofia. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MASSON, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais.** In: IX Anped Sul, Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

MATOS, T. S.; NISTA-PICCOLO, V. L.; BORGES, M. C. Formação de professores de Educação Física: identidade profissional docente. **Conhecimento & Diversidade**, v. 8, n. 15, p. 47-59, 2016.

MAYANA, M. J. **An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals.** Edmonton, Universidade of Alberta, 2001.

MEDEIROS, M. X. As novas diretrizes nacionais para a formação de professores e o recrudescimento do neoliberalismo na educação. In: XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. **Anais...** online, 2020.

MENDES, C. L.; PRUDENTE, P. L. G. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades? **Formação Docente**, v. 3, n. 5, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MICHAELIS, C.; MICHAELIS, H. Dicionário escolar da língua portuguesa. 4 ed. Melhoramentos, 2016.

MICHELOTTO, M. R. **UFPR: Uma universidade para a classe média.** In: MOROSINI, M. C. (Org) A Universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília-DF: Inep, 2006.

MILANI, M. F.; GOMES, G. V.; SOUZA, M. S. O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura. **Motrivivência**, v.33, n. 64, 2021.

MOLINA NETO, V.; SILVA, R. K.; SILVA, L. O. **O processo de identificação docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto escolar** In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção. Florianópolis: ed. da UDESC, 2012.

MONTEIRO, J. H. L.; QUEIROZ, L. C.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. O programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **Holos**, v. 3, 2020.

MORAES, E. V.; CABRAL, A. P.; SOUZA, L. N.; ALCÂNTARA, M.S. O estágio supervisionado nos cursos de graduação em Educação Física: um desafio presente nesta formação. **Dialogia**, v. 7, n. 2, 2008.

MOREIRA, J. A. S. Políticas para Educação Infantil e a Agenda 2030 no Brasil. **Revista FAEBA**, v. 28, n. 54, p. 77-96, 2019.

NAGEL, L. H. **Do método ou de como pensar o pensamento**. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. (Org.) Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015. p. 29-42.

NOVOA, A. **Nada substitui um bom professor**: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: Gatti, B. A.; Silva Júnior, C. A.; Nicoletti, M. G.; Pagotto, M. D. S. (Orgs.). Por uma política de formação de professores. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 199-210.

NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. Eu S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v, 44, 2018.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, 2008.

OLIVEIRA, A. A. La Educación Física brasileira: Puntos débiles y fuertes de su sistema. In: Congreso Mundial del deporte escolar, educación física y psicomotricidad, Coruña. **Anais...** Coruña: Universidade da Coruña, p. 1-7, 2016.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, 229-241, 2012.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

PENNA, M. **O que faz ser nordestino**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, S. G. P.; MILAN, F. J.; BOROWSKI, E. B. V.; ALMEIDA, T. R.; FARIAS, G. O. Trajetória de estudantes na formação inicial em Educação Física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Journal Physical Education**, v. 29, 2018.

PEREIRA, S. M. Educação básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. **Cadernos de Educação**, n. 33, p. 57-79, 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Escola e cidadania**: O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

_____. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa, 2001.

PIMENTA S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. In: Pimenta, S. G. formação de professores: identidade e saberes da docência. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v.43 n. 1, 15-30, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores**: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, G. S. R. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia**, v. 1, n. 3, p. 22-33, 2019.

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, 2020.

PIRES, V. A. **Economia da educação e política educacional**: elos fortes, consistência fraca. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

PIRES, V.; NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; SUZUKI, C. C. M. Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, 2017.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, v. 11, n. 2, 145-163, 2002.

QUADROS, A. L.; CARVALHO, E.; COELHO, F. S.; SALVIANO, L.; GOMES, M. F. P.; MENDONÇA, P. C.; BARBOSA, R. K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Revista Ensaio**, v. 7, n. 1, p. 04-11, 2005.

QUEIROZ, L. C.; SOLERA, B.; SOUZA, V. F. M. Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da educação física escolar: residência pedagógica como uma ação participativa. **Formação Docente**, v. 13, n. 26, p. 171-186, 2021.

SABOIA, V. S. M.; BARBOSA, R. P. Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar, **Rev. Pemo, Fortaleza**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020.

SÁCRISTAN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAKR, M. R.; VIEIRA, A. M. D. P. O núcleo docente estruturante (NDE): A experiência de uma instituição brasileira de Educação Superior. **Revista IberoAmericana de Evaluación Educativa**, v. 12, n. 2, 2019.

SANTOS JÚNIOR, C. L.; RODRIGUES, R. C. F.; LAVOURA, T. N. **Formação de professores de educação física**: velhos problemas, novas lutas. In. SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L (Orgs.). Formação profissional e mundo do trabalho. Natal, RN: EDUFRN, 2020

SANTOS JUNIOR, O. G.; BASTOS, R. S. 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.

SANTOS, M. F. S. **Identidade e Aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Currículo**: um grande desafio para o professor. Texto referente à palestra proferida a 05/12/02, no Ciclo de Conferências promovido pela Apeoesp – São Paulo/SP. Publicado em Revista de Educação, nº 16. São Paulo, 2003.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em revista**, n. 24, 2004.

SCHEPENS, A.; AELTERMAN, A.; VLERICK, P. Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. **Educational Studies**, v. 35, n. 4, p. 361-378, 2009.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. London: Sage, 1991.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA JUNIOR, A. P.; FLORES, P. P.; BISCONSINI, C. R.; ANVERSA, A. L. B.; OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

SILVA JUNIOR, A. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular supervisionado em Educação Física: aproximações com a teoria de Norbert Elias. **Actualidades Investigativas em Educacion**, v. 18, n. 13, 2018.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade**: licenciatura e bacharelado - as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA, M. S.; FUCHS, M. M.; RAMOS, F. K. 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, 2014.

SOUZA, S. R.; WAGNER, R. R. A formação continuada do professor. *Revista Fait*, 2018.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTANA, M. L.; LUZ, S. F. Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 6 n. 2, 2021.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. **Formação humana e formação de professores de educação física**: para além da falsa dicotomia licenciado x bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (Orgs). Formação em educação física e ciências do esporte: política e cotidiano. Goiânia: Hucitec, 2010. p. 13-48.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação de professores de Educação Física e a licenciatura ampliada**. In: Semana de Educação Física/UFMS, Jornada de iniciação científica do curso de Educação Física/UFMS, 4. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, M. F. O tecnicismo/tarefismo nos cursos de formação profissional em educação física: algumas reflexões. **Comunicações Piracicaba**, v. 26, n. 1, p. 297-308, 2019.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TOJAL, J. B. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, v.5, n.7, 2005.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, 1º edição, São Paulo, Atlas. 2011.

VARANDA, S. S.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. O processo de validação de instrumentos em uma pesquisa qualitativa em Educação Física. **Motrivivência (Florianópolis)**, v. 31, n. 57, p. 01-15, 2019.

VARELA, J. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar**: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VENTURA, P. R. V.; ANES, R. R. M. **Formação profissional em educação física**: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. M. Ciências do esporte, Educação Física e Produção do conhecimento em 40 anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

VIEIRA, J. S. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, 2002.

VIEIRA, J. S.; HYPÓLITO, A. M.; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação & Sociedade [online]**, v. 30, n. 106, 2009.

VIEIRA, V. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61-70, 2002.

WEISS, C. H. **Evaluation**. 2.ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

WINCH, P.G. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional:** marcas de um possível coletivo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

8. APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada validado.

Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós-Graduação em Educação

Nome: _____ Data de Nasc _____
 Titulação: _____
 Há quanto tempo atua na instituição: _____
 Há quanto tempo é coordenador de Estágio: _____
 Já trabalhou em outra instituição de Ensino? () Sim () Não () Público () Privado
 Se sim, por quanto tempo? _____
 Já atuou como prof. Da Educação Básica? () Sim () Não
 Já teve algum outro cargo administrativo na instituição? () Sim () Não
 Participa do Núcleo Docente estruturante/Comissão de reformas curriculares?
 () Sim () Não
 Desenvolve/Coordena projetos de ensino/pesquisa/extensão? () Sim () Não
 Quais? _____

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Relação Currículo x Formação Docente em Educação Física

- Na sua opinião, quais são os motivos que demandam uma reforma curricular no curso de licenciatura em Educação Física?
- Quais as consequências da reforma curricular na/para formação do futuro professor de Educação Física?
- Quais relações podem ser feitas entre as últimas resoluções (Res. 06/2018 e 02/2019), que demandam reformas nos currículos, com o processo de formação inicial de professores de Ed. Física?

Resolução CNE/CES 06/2018

- Sabendo que o curso de licenciatura em Educação Física precisa adequar-se as Resoluções CNE/CES 06/2018 e CNE/CP 02/2019, quais ações estão sendo providenciadas no seu curso para atende-las?
- Considerando a Res. 06/2018, qual a sua opinião acerca da proposta de formação em Núcleo Comum e Núcleo Específico? Como seu curso está pensando a estrutura pedagógica, em especial o estágio?
- Na sua opinião, a reestruturação curricular proposta pela Resolução CNE/CES 06/2018 produz ações de aproximação e/ou distanciamento aos futuros professores em relação a prática pedagógica? Quais elementos descrevem tal ação?
- Na sua opinião, a reestruturação curricular proposta pela Resolução CNE/CES 06/2018 produz ações de aproximação e/ou distanciamento aos

futuros professores em relação a constituição identitária? Quais elementos descrevem tal ação?

Resolução CNE/CP 02/2019

- Qual sua opinião sobre a implantação de uma base única de formação para os cursos de licenciatura?
- Qual sua compreensão acerca do modelo de uma formação pautado em competências e habilidades sugeridas pela BNC-Formação?
- Na sua opinião, como a formação docente pautada nas competências e habilidades inferem na constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física? Por quê?
- Na sua opinião, as propostas apresentadas pela Res. CNE/CP 02/2019, pensando nos cursos de Educação Física, enfatizam o saber fazer ou entrelaçam a relação teoria e prática?

Identidade Docente

- Em sua opinião, o que é significativo para a constituição identitária do futuro professor de Educação Física?
- Com base em sua resposta anterior, como se pode preconizar estes elementos essenciais para constituição identitária a partir de uma reforma curricular?
- Ainda considerando a constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física, que relação pode ser estabelecida entre este processo e a tríade Ensino, pesquisa e extensão?

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Os novos rumos das políticas curriculares em Educação Física: que professor se almeja constituir?”, atrelada ao curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, orientada pela Prof^a Dra. Vania de Fátima Matias de Souza da Universidade Estadual de Maringá e pelo Prof^o Dr. Patric Paludett Flores, da Universidade Estadual de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa será analisar os direcionamentos das atuais Diretrizes que orientam a formação de professores de Educação Física para a constituição da identidade docente dos futuros professores da área. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: o pesquisador realizará perguntas na forma de uma entrevista, as quais você responderá livremente, sem qualquer interrupção ou julgamento, você poderá discorrer sobre o assunto perguntado da forma em que achar pertinente e julgar necessário. Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos, mas que você é livre para desistir em qualquer momento da entrevista. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

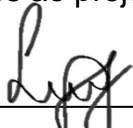
Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa.

_____ Data: ___/___/___

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Leonardo Cordeiro de Queiroz, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.



Data: ___/___/___

Assinatura do pesquisador

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

Nome: Leonardo Cordeiro de Queiroz

Telefone: (44) 99962-3104

E-mail: leonnardoq@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa, poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

Apêndice 3 – Validação do roteiro

11/04/2022 11:08

Validação - Roteiro Entrevista Semiestruturada

Validação - Roteiro Entrevista Semiestruturada

Prezado(a) Professor(a),

Gostaríamos de agradecer seu aceite em participar do processo de validação do roteiro de entrevista da pesquisa intitulada "Os novos rumos das políticas curriculares em Educação Física: em foco a Identidade Docente", cujo objetivo de investigação será analisar as atuais diretrizes de formação de professores de Educação Física, suas relações com a BNC-Formação e suas influências e impactos na constituição da identidade docente do futuro professor.

Este roteiro de entrevista, quando validado como instrumento de investigação desta pesquisa será aplicado na amostra composta por professores Coordenadores do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de licenciatura em Educação Física, das sete universidades estaduais do Paraná (UEM, UEL, UEPG, UENP, UNIOESTE, UNESPAR, UNICENTRO).

Deste modo, pedimos sua colaboração no processo de validação, contribuindo na leitura e avaliação do roteiro de entrevista a partir dos seguintes critérios: organização, objetividade, clareza, facilidade de leitura e compreensão de conteúdo. Cada questão dever ser pontuada de 0 a 4, em cada um dos critérios avaliativos, de modo que 0 seja quando o enunciado não contempla de forma alguma o critério avaliado e 4 se o item atende plenamente ao critério.

Crerios:

Organização - Avaliar se a questão atende aos critérios de organicidade, levando em consideração a pertinência de seu posicionamento no roteiro.

Objetividade - Avaliar quais são os objetivos da pesquisa e os nveis de objetividade que cada questão apresenta.

Clareza - Avaliar o conteúdo das questões e se apresentam clareza no que se propõe a questionar.

Facilidade de leitura - Avaliar a redação de cada questão, de modo a identificar possíveis dificuldades para leitura e entendimento das mesmas.

Compreensão de conteúdo - Estando cientes do objetivo da pesquisa, avaliar se as questões apresentam pertinência em relação ao conteúdo.

Este processo de validação se alicerça nos pressupostos de validação propostos por Varandas, Benites, Souza Neto (2019).

O roteiro se subdivide em quatro indicadores: Relação currículo x formação docente (questões 1 e 2); Resolução CNE/CES 06/2018 (questões 3, 4, 5 e 6), Resolução CNE/CES 02/2019 (questões 7, 8, 9 e 10) e Identidade Docente (questões 11 e 12). Ao final da avaliação sobre as questões que compõe cada um dos indicadores há um espaço destinado a sugestões e comentários acerca dos enunciados avaliados. Ao final, há um espaço destinado a sugestões e apontamentos gerais sobre o roteiro.

Mais uma vez agradecemos o aceite e estamos a disposição para sanar eventuais dúvidas que surgirem no processo.

Atenciosamente,

Leonardo Cordeiro de Queiroz
 Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza

***Obrigatório**

Relação
 Currículo x
 Formação
 Docente

Crerios:

Organização - Avaliar se a questão atende aos critérios de organicidade, levando em consideração a pertinência de seu posicionamento no roteiro.

Objetividade - Avaliar quais são os objetivos da pesquisa e os nveis de objetividade que cada questão apresenta.

Clareza - Avaliar o conteúdo das questões e se apresentam clareza no que se propõe a questionar.

Facilidade de leitura - Avaliar a redação de cada questão, de modo a identificar possíveis dificuldades para leitura e entendimento das mesmas.

Compreensão de conteúdo - Estando cientes do objetivo da pesquisa, avaliar se as questões apresentam pertinência em relação ao conteúdo.

1. 1- Na sua opinião, quais são as relações que se estabelecem entre as políticas curriculares e a formação inicial? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. 2- Na sua opinião, quais são os motivos que demandam uma reforma curricular e quais as consequências dessa ação na/para formação do futuro professor? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão do conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Sugestões e comentários acerca das questões 1 e 2.

Resolução
CES
06/2018

Crerios:

Organização - Avaliar se a questão atende aos crerios de organicidade, levando em consideração a pertinncia de seu posicionamento no roteiro.

Objetividade - Avaliar quais sso os objetivos da pesquisa e os nveis de objetividade que cada questão apresenta.

Clareza - Avaliar o contedo das questões e se apresentam clareza no que se propoe a questionar.

Facilidade de leitura - Avaliar a redação de cada questão, de modo a identificar possveis dificuldades para leitura e entendimento das mesmas.

Compreensão de contedo - Estando cientes do objetivo da pesquisa, avaliar se as questões apresentam pertinncia em relação ao contedo.

4. 3- Sabendo que o curso de licenciatura em Educação Física precisa adequar-se as Resoluções CNE/CES 06/2018 e CNE/CP 02/2019, como o seu curso vem se reestruturando frente a esta implementação? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 4- Qual a sua opinião acerca do "núcleo comum" de formação, proposto pela Resolução CNE/CES 06/2018? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/04/2022 11:08

Validação - Roteiro Entrevista Semiestruturada

6. 5- Qual a sua percepção acerca da relação entre teoria e prática no processo formativo dos futuros professores proposto pela Resolução CNE/CES 06/2018? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clarreza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 6- Na sua opinião, a reestruturação curricular proposta pela Resolução CNE/CES 06/2018 produz ações de aproximação e/ou distanciamento aos futuros professores em relação a prática pedagógica e sua constituição identitária? Quais elementos descrevem tal ação? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clarreza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Sugestões e comentários acerca das questões 3 à 6?

11/04/2022 11:08

Validação - Roteiro Entrevista Semiestruturada

Resolução
CNE/CP
02/2019

Cráterios:

Organiza o - Avaliar se a questão atende aos cr terios de organicidade, levando em considera o a pertinência de seu posicionamento no roteiro.

Objetividade - Avaliar quais são os objetivos da pesquisa e os níveis de objetividade que cada questão apresenta.

Clareza - Avaliar o conteúdo das questões e se apresentam clareza no que se propõe a questionar.

Facilidade de leitura - Avaliar a reda o de cada questão, de modo a identificar possíveis dificuldades para leitura e entendimento das mesmas.

Compreensão de conteúdo - Estando cientes do objetivo da pesquisa, avaliar se as quest es apresentam pertin ncia em rela o ao conteúdo.

9. 7- Qual sua opinião sobre a implementa o de uma base única de forma o para os cursos de licenciatura? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organiza�o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 8- Qual sua percep o acerca do modelo de uma forma o pautada em compet ncias e habilidades sugeridas pela BNC-Forma o? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organiza�o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 9- Na sua opinião, como a formação docente pautada nas competências e habilidades interferem na constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 10- Na sua opinião, as propostas apresentadas pela Res. CNE/CP 02/2019, pensando nos cursos de Educação Física, enfatizam o saber fazer ou entrelaçam a relação teoria e prática? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Sugestões e comentários acerca das questões 7 à 10.

11/04/2022 11:08

Validação - Roteiro Entrevista Semiestruturada

**Identidade
profissional/docente**

Crêterios:

Organiza o - Avaliar se a questão atende aos cr terios de organizac o, levando em considera o a pertinência de seu posicionamento no roteiro.

Objetividade - Avaliar quais são os objetivos da pesquisa e os níveis de objetividade que cada questão apresenta.

Clareza - Avaliar o conteúdo das questões e se apresentam clareza no que se propõe a questionar.

Facilidade de leitura - Avaliar a reda o de cada questão, de modo a identificar possíveis dificuldades para leitura e entendimento das mesmas.

Compreensão de conteúdo - Estando cientes do objetivo da pesquisa, avaliar se as questões apresentam pertinência em rela o ao conteúdo.

14. 11- Em sua opinião, como deve ser estruturado um currículo, de modo a contribuir significativamente para a constitui o da identidade docente do futuro professor de Educa o Física? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organiza�o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/04/2022 11:08

Validação - Roteiro Entrevista Semiestruturada

15. 12- Qual sua percepção acerca da relação entre ensino, pesquisa e extensão no processo de constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Sugestões e comentários acerca das questões 11 e 12.

Sugestões e comentários gerais

17. Utilize este campo para comentários que possam ser pertinentes para o processo avaliativo deste roteiro de entrevista.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

11/04/2022 11:08

Validação - Roteiro Entrevista Semiestruturada

Google Formulários

9. ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética Permanente da Universidade Estadual de Maringá.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da Educação à Educação Física: políticas, perspectivas e ações formativas na atualidade.

Pesquisador: Vânia de Fátima Matias de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38021620.5.0000.0104

Instituição Proponente: CCS - Centro de Ciências da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.501.175

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar o campo das políticas educacionais e suas relações com a formação inicial e continuada de professores e profissionais da área de Educação Física e Pedagogia, refletindo acerca da constituição da identidade profissional e suas implicações no contexto interventivo. **Objetivo Secundário:** Fomentar o debate sobre a formação profissional no contexto da educação básica, da Educação Física escolar e em contextos não formais de ensino; Investigar as percepções e ações pedagógicas dos acadêmicos do curso de Educação Física na prática cotidiana dos estágios curriculares; Verificar o entendimento dos professores e acadêmicos do curso de Educação Física acerca da relação estabelecida entre a formação inicial e a ação profissional; Identificar as potencialidades e fragilidades do cotidiano escolar na perspectiva dos alunos, professores e gestores da educação básica; Estudar os aspectos relacionados da identidade profissional; Discutir a realidade da formação docente, a partir de aproximações e distanciamentos dos aspectos legislativos da educação básica e do ensino superior; Promover debates e situações que possibilitem a ampliação do entendimento de Educação Física escolar tratada na educação básica.



Continuação do Parecer: 4.501.175

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para atingir os objetivos propostos, inicialmente os responsáveis pela realização do estudo entraram em contato com o Departamento/Colegiado de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-), o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, Paranavaí, Toledo e Jacarezinho solicitando a autorização para realização da investigação nas escolas estaduais das cidades de Maringá, Paranavaí, Marechal Cândido Rondon e Jacarezinho. Como instrumento de coleta de dados serão utilizados: Questionário inicial para conhecer o perfil sociodemográfico dos participantes do estudo. Para fomentar as discussões acerca da formação profissional no contexto da Educação Física serão realizados encontros (palestras e eventos de extensão) e estes serão avaliados pelos participantes. Os diários da vida e diários de classe. Para verificar o entendimento dos acadêmicos do curso de Educação Física acerca da importância da realização dos estágios curriculares para a formação inicial os mesmos responderão um questionário semiestruturados que nortearão os relatórios finais de estágio. Para identificar as potencialidades e fragilidades do cotidiano escolar os professores participarão de uma entrevista semiestruturada. Para os aspectos relacionados à satisfação das necessidades psicológicas básicas será utilizada a escala BPNES. Para o Transtorno da Coordenação do Desenvolvimento o DCDQ, validado para língua portuguesa por Prado (2007). Para identificar o desempenho motor a Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças validada por Valentini, Ramalho e Oliveira (2014). Para avaliar o clima de aprendizagem, será utilizado o Questionário de Clima de Aprendizagem (LCQ) validado para o contexto brasileiro por Costa et al. (2016). Para classificação do nível socioeconômico da família das crianças será utilizado o – ABEP (2015). Para avaliar a qualidade e quantidade de oportunidades, materiais didáticos, apoio social, emocional e cognitivo disponíveis para a criança em seu ambiente domiciliar na segunda infância (seis a 10 anos de idade) será utilizado o Inventário HOME-SI, validado para o ambiente brasileiro (ROCHA, 2019). Para avaliar o ambiente escolar será utilizado a Escala de Avaliação do Ambiente Escolar, adaptado de Roberts, W. (1995) e de Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Para verificar o nível de percepção de competência das crianças, a Escala de Percepção de Competência de Harter (1985), adaptada e validada por Valentini et al. (2010). Para a proficiência motora das crianças será utilizado BOT-2 (BRUININKS; BRUININKS, 2005). Para a constituição da identidade



Continuação do Parecer: 4.501.175

docente/profissional os questionários "Escala de Identidade Profissional de Professores de Educação Física" (MOREIRA; FERREIRA; Ferreira, 2014) e "Escala de Avaliação da Constituição da Identidade do Bacharel em Educação Física (EAECF) (ANVERSA et al., 2020). Na primeira versão submetida a este Comitê, segundo a pesquisadora as informações obtidas serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a garantir a privacidade dos participantes, mas não informa qual o destino dos registros (formulários, gravações) após o término do estudo. no documento de resposta à pendência e nos documentos anexados ao protocolo, esta informação foi acrescentada nos campos pertinentes apontados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. Apresenta autorizações das Instituições de Ensino Superior devidamente assinadas e demais autorizações, inseridas no projeto e documentação anexada. No entanto, ressaltam que os núcleos regional e municipal de educação das cidades de Maringá e Jacarezinho foram retiradas da pesquisa, devido ao núcleo relatar não ser possível a assinatura do documento no momento, devido ao ano eleitoral. Descreve gastos no valor de R\$ 450,00 sob a responsabilidade da pesquisadora. Cronograma de execução prevê a coleta dos dados a partir de 05/2021 e o término do projeto em 10/2024. Apresenta TCLE para professores, acadêmicos e os responsáveis pelos alunos da rede básica, tendo sido incluído o TALE para os menores. Os TCLEs foram reformulados incluindo as informações mais detalhadas dos procedimentos da pesquisa, riscos e possíveis desconfortos que possam ocorrer, bem como os benefícios esperados dessa participação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1624331.pdf	27/11/2020 11:20:39		Aceito



Continuação do Parecer: 4.501.175

Outros	Resposta.pdf	27/11/2020 11:19:56	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Questionario_Professores_Educacao_Basica.pdf	20/11/2020 23:54:26	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Questionario_Alunos_Educacao_Basica.pdf	20/11/2020 23:52:44	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Questionario_Clima_de_Aprendizagem.pdf	20/11/2020 23:50:32	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Escala_BPNES.pdf	20/11/2020 23:50:13	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	ABEP.pdf	20/11/2020 23:49:53	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	SCORE_SHEET.pdf	20/11/2020 23:48:42	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	HOME.pdf	20/11/2020 23:48:28	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Escala_Identidade_Profissional.pdf	20/11/2020 23:46:57	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Escala_EIPPEF.pdf	20/11/2020 23:46:42	Patric Paludett Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsavel_do_aluno.pdf	20/11/2020 23:44:25	Patric Paludett Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Academico.pdf	20/11/2020 23:44:04	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_escolas_Paranavai.pdf	20/11/2020 23:42:00	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_NRE_Paranavai.pdf	20/11/2020 23:41:42	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola3_Marechal.pdf	20/11/2020 23:40:35	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola2_Marechal.pdf	20/11/2020 23:40:21	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola1_Marechal.pdf	20/11/2020 23:40:06	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_SEED_Marechal.pdf	20/11/2020 23:39:26	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_UNESPAR.pdf	20/11/2020 23:34:38	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_UENP.pdf	20/11/2020 23:34:14	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_UNIOESTE.pdf	20/11/2020 23:33:56	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_UEM.pdf	20/11/2020	Patric Paludett	Aceito



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.501.175

Outros	Autorizacao_UEM.pdf	23:30:11	Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor.pdf	20/11/2020 18:07:48	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	TALE.pdf	20/11/2020 18:04:11	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_geefe_2020.pdf	20/11/2020 18:03:12	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Roteiroparaentrevistacomosprofessores.pdf	05/09/2020 10:38:24	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Questionarioacademicosdadisciplinadeestagiosupervisionado.pdf	05/09/2020 10:38:11	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Questionarioapontamentosobreoevento.pdf	05/09/2020 10:37:58	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Diariosdeclasse.pdf	05/09/2020 10:36:31	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Diariosdavida.pdf	05/09/2020 10:36:10	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	identificacaoparticipante.pdf	05/09/2020 10:35:56	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Folha de Rosto	PLATAFORMA.pdf	05/09/2020 08:25:26	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 18 de Janeiro de 2021

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))