

<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n49p146>

## FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: produções acadêmicas entre 2005 – 2014

Willer Soares Maffei<sup>1</sup>  
Carlos Eduardo Lopes Verardi<sup>2</sup>  
Dalton Müller Pessôa Filho<sup>3</sup>

---

### RESUMO

Esta pesquisa está estruturada a partir da investigação de 51 produções científicas publicadas nos principais bancos de teses/dissertações e artigos científicos que abordam a formação de professores de Educação Física no período entre 2005-2014. Foi proposto verificar quais aspectos da formação de professores têm se apresentado como foco das pesquisas nesse período destacando o conhecimento trazido nas produções que retratam especificamente a formação docente. Para análise da literatura encontrada foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011). Destaca-se uma parca produção a respeito do tema. Os argumentos apresentados sinalizam o descompasso entre o conhecimento específico e a didática; relação teoria/prática fragmentada, problemática, confusa, portadora de conflitos e antagonismos; disciplinas pedagógicas com pouca frequência e inseridas tardiamente nos cursos, circunstâncias que desencadeiam certa fragilidade na formação. As produções enfatizam prioritariamente o ensino, muito embora, esteja previsto para os cursos superiores a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Física; Ensino

---

- 1 Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Bauru/São Paulo, Brasil. E-mail: willermaffei@fc.unesp.br
- 2 Doutor em Ciências da Saúde. Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Bauru/São Paulo, Brasil. E-mail: verardi@fc.unesp.br
- 3 Doutor em Ciências da Motricidade. Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Bauru/São Paulo, Brasil. E-mail: dmpf@fc.unesp.br

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a temática da pesquisa sobre a formação docente tem se apresentado como fundamental para o redirecionamento do processo de formação de professores. Muito embora a temática já tenha sido foco das discussões acadêmicas em outros momentos, contribuindo para grandes mudanças processadas no ensino superior, no Brasil, a década de 1990 também foi marcante para o contexto atual desse nível de ensino, uma vez que, sinalizou um período de intensas discussões sobre a formação de professores.

Nesse sentido, tal relevância ocupou e ocupa espaço no âmbito das pesquisas acadêmicas, seguindo um movimento mundial de reformas educacionais e de estudos sobre a temática, como foi apontado por Ramos (2002) ao se aprofundar nas pesquisas envolvendo o ensino reflexivo. Para o autor a valorização da prática profissional, a reflexão no ensino e nos cursos de formação de professores, nesse período, têm sido amplamente divulgadas e difundidas por diversos autores em diferentes países, como: Estados Unidos (Schön, 1995; Zeichner, 1995; Brubacher, Case e Reagan, 1997), Portugal (Nóvoa, 1995; Alarcão 1996; Canário 1997; D'espiney, 1997), Espanha (Marcelo Garcia, 1992; Pérez-Gómez, 1995, 1997), França (Perrenoud, 1993; Malglaive, 1997). Ainda segundo o autor, no Brasil, foram apresentados diversos estudos fundamentados nesses princípios, principalmente, na área da Educação (Mizukami, 1996; Machado, 1999; Grillo, 2000; Mizukami Et al, 2002) e, com menor ênfase, na área da Educação Física (Betti e Betti, 1996; Betti, 1996; Betti, 1998; Rodrigues, 1998; Campos, 1999; Ramos, 2001) (p.36-37).

Ao criticarem o atual modelo de formação do professorado que se apóia em teorias científicas e modelos de ensino prontos, não dando a devida atenção à atuação do futuro profissional e aos conhecimentos construídos/produzidos na relação que o licenciando estabelece com a sua futura profissão, ou seja, a prática docente, os referidos autores concebem a formação de professores como um espaço de reflexão e pesquisa sobre a própria prática profissional.

Apresentam como alternativa à superação da relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula, o modelo concebido como “racionalidade prática”, uma forma de imersão no mundo da experiência a partir da reflexão e da investigação sobre as próprias ações, levando o indivíduo à interpretação da realidade completa (integrada) na busca de reorganizar a sua própria experiência. Para Yinger (apud Pérez Gómez, 1992, p.102), “o êxito do profissional depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”.

A *racionalidade prática* se apresenta nos últimos anos a partir de novos entendimentos sobre o papel do formador e da formação, propondo mudanças para a formação de professores, tanto em sua organização, quanto no currículo. Instâncias oficiais da Espanha afirmam que nas propostas centralizadas dos currículos oficiais de formação “o modelo de formação baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (MEC, apud MARCELO, 1992, p.53). Para o autor, essa

concepção “destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, (...) a formação de professores está a converter-se novamente (nem poderia ser de outro modo) no elemento-chave, numa pedra angular do projeto do sistema educativo” (p.53-54).

Nota-se que essa literatura tem sido amplamente utilizada e/ou criticada nos textos atuais sobre a formação inicial de professores e, de certa forma, fundamenta as mudanças ocorridas na atual legislação para os cursos superiores do país, principalmente, no que se refere à valorização da prática profissional nas ações de formação. Dentre as mudanças promovidas pela legislação, destaca-se o Parecer CNE 09/2001 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena que instituiu as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 01 e nº 02/2002, as quais tratam respectivamente das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, da carga horária mínima para integralização dos cursos, do estágio curricular, da prática pedagógica e de outras atividades de formação.

A partir das mudanças providas pela legislação, diferentes temas se tornaram mote das discussões a respeito da formação de professores de Educação Física, contribuindo para a reflexão sobre aspectos fundamentais a serem considerados na reformulação dos currículos dos cursos superiores, em consonância com a nova regulamentação proposta pelos atos legais. Partindo do contexto apresentado em relação à formação de professores, a comunidade científica brasileira constituiu ao longo desse tempo um importante campo de pesquisa, produzindo teses e dissertações nos programas de pós-graduação das universidades, bem como, artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Todo esse material produzido apresenta um panorama a respeito do perfil dos estudos realizados no período e sobre categorias temáticas específicas, apresentando avanços e fragilidades na formação de professores.

Nesse sentido, é importante retomar essas publicações, principalmente após o ano de 2002, novo marco para a formação inicial de professores proposto pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 e CNE/CES 07/2004, analisando as mudanças motivadas pela nova legislação do ensino superior, e que, no ano de 2005 tiveram suas primeiras turmas formadas a partir da re-organização curricular. Diante disso, o que dizem as produções acadêmicas dos cursos de mestrado e doutorado e os artigos científicos que se atêm a investigar a formação de professores Educação Física?

## MÉTODOS

Na busca pela compreensão sobre o atual cenário dos cursos de formação de professores de Educação Física é importante e necessário retomar as produções acadêmicas no Brasil no período de 2005 a 2015 – teses, dissertações e artigos científicos – e observar: quais aspectos relativos à formação de professores têm se apresentado como foco das pesquisas nesse período? De que forma essa nova legislação para a formação de professores

têm afetado o currículo e os cursos de Licenciatura em Educação Física? Diante disso, o objetivo do trabalho foi investigar as principais temáticas apresentadas como foco das pesquisas referentes à formação de professores no período de 2005 a 2014, publicadas nos principais bancos de teses e dissertações e periódicos científicos do país.

Na análise das produções foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo que segundo Bardin (2011) designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

A análise dos dados foi constituída por três fases fundamentais: a. pré-análise; b. exploração do material; c. tratamento dos resultados. Tais ações são seguidas pela inferência e a interpretação dos dados. Assim, passamos a seguir a apresentação da pesquisa, seguindo as fases propostas pelo autor.

#### *Pré-análise*

Ao iniciar a busca por produções a respeito da formação inicial foi encontrada vasta produção a respeito do tema. Assim, foi necessário organizar critérios para busca de informações. Essa fase da pesquisa pressupõe adoção de algumas regras que guiarão o pesquisador na seleção do conteúdo, ou seja, a *exaustividade* – procurando abranger a “totalidade da comunicação”; *representatividade* – relativa ao universo; *homogeneidade* – obter dados por técnicas semelhantes que se refiram aos mesmos temas; *pertinência* – os documentos levantados precisam ser adequados ao conteúdo e objetivo da pesquisa; *exclusividade* – não classificar elementos em mais de uma categoria.

Seguindo as regras propostas, foram realizados quatro tipos de busca em banco de dados da Internet: uma sobre a produção de dissertações e teses que têm como tema a “Formação Inicial de Professores de Educação Física” e outra com o mesmo teor, porém, sem aspas no início e no final da frase. O mesmo procedimento foi utilizado para levantamento referente aos periódicos da área. Assim, o banco de dados foi constituído por produções – Artigos, Dissertações e Teses – sobre a Formação Inicial de Professores de Educação Física.

Ainda como critério, se utilizou a opção busca “Básica” e “Assunto” no qual foi digitado o tema da pesquisa, sendo que, caso houvesse a opção “todas as palavras” também seria utilizada na busca. A partir do encaminhamento metodológico proposto, foi consultado inicialmente o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) onde foram encontradas 150 produções e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 166 trabalhos referentes ao chamado proposto. O Banco de dados foi composto, até então, por produções cadastradas a partir do ano de 2005 até o ano de 2014, com exceção do Banco da CAPES que apresentou produções apenas de 2011 a 2014.

### Exploração do Material

O passo seguinte foi a unitarização do conteúdo e exploração da produção a partir da organização de categorias temáticas para interpretação das informações do banco de dados. Nessa fase os dados foram organizados em unidades a partir de três ações distintas: recorte (unidades de registro); enumeração (contagem) e classificação/agregação (categorias).

Após a análise da produção acadêmica (Teses e Dissertações – CAPES e BDTD) foi possível perceber um imenso banco de dados. Porém, das 316 produções encontradas apenas 16 obras da CAPES e outras 15 do BDTD atenderam aos requisitos para essa pesquisa, pois tratavam da temática específica da formação. Entre os trabalhos desconsiderados, encontram-se pesquisas de outras áreas de conhecimento – física, química ou matemática; que abordavam a atuação docente na escola de educação básica; que tratavam de temáticas específicas da cultura de movimento no ensino superior; produções sobre formação continuada, Educação Física especial e adaptada; tecnologia da informação no ensino superior; além de outras temáticas que se referiam a alguma especificidade *na formação*, e não, especificamente *da formação inicial de professores de Educação Física*.

**Tabela 1** – Produções encontradas no banco de dados da BDTD e da CAPES

Temas	Quantidade de produções encontradas		
	BDTD	CAPES	Total
Atuação profissional na escola	44	25	69
Docência no ensino superior	12	--	12
Educação Física inclusiva/adaptada	13	10	23
Elementos da Cultura Corporal	15	09	24
Formação continuada	07	02	09
Formação inicial de professores	15	16	31
Formação superior à distância	--	01	01
Gênero	02	01	03
Outros cursos (Química, Física, Ciências...)	43	62	105
Outros temas da área da Educação	6	15	21
Professor iniciante	05	05	10
TICs	04	03	07
Violência	--	01	01
Total	166	150	316

Para ampliar o banco de dados de Teses e Dissertações, composto até então de 6 Teses e 25 Dissertações foram consultadas outras cinco bibliotecas universitárias on line, seguindo o mesmo critério descrito para construção do banco de dados, sendo que, em três

delas foram encontradas outras 6 publicações sobre o tema, totalizando 37 produções, das quais, 9 Teses e 28 dissertações. Buscando maior abrangência a respeito do tema, foram consultados outros oito periódicos nacionais específicos da área, utilizando os mesmos critérios de consulta e análise das produções, encontrando outros 14 artigos, em sete dos periódicos consultados, totalizando 51 produções. É com esse banco de dados que se analisará a produção acadêmica referente à formação inicial nos últimos anos, tomando como marco o ano de 2005.

**Tabela 2** – Total de produções que compõem o banco de dados da pesquisa

<b>Base consultada</b>	<b>Tese</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Artigo</b>	<b>Total</b>
CAPES	02	14	–	16
BDTD	04	11	–	15
Bib. Univ. USP	02	–	–	02
Bib. Univ. UNICAMP	01	01	–	02
Bib. Univ. UNESP	–	02	–	02
RBCE	–	–	02	02
RBEFE	–	–	01	01
MOVIMENTO	–	–	02	02
UEM	–	–	01	01
MOTRIZ	–	–	02	02
MOTRIVIVÊNCIA	–	–	04	04
CONEXÕES	–	–	02	02
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>28</b>	<b>14</b>	<b>51</b>

Nessas produções, as pesquisas foram desenvolvidas a partir de metodologias qualitativas que utilizaram como principais estratégias para levantamento de dados a pesquisa teórica (pesquisa bibliográfica e análise documental) encontrada em vinte e quatro produções e a entrevista utilizada em outras dezoito, sendo que, em algumas foram utilizadas mais de uma estratégia para levantamento de informações.

As informações contidas nas produções encontradas foram organizadas em cinco categorias temáticas: “novo currículo para os cursos de Educação Física”, “estágio/prática pedagógica na formação inicial de professores”, “pesquisa nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física”, “nova legislação para o ensino superior” e “formação docente”, conforme nos mostra a tabela a seguir:

**Tabela 3** – Tipos de pesquisas utilizadas para levantamento de informações

Tipo de pesquisa	Tese	Dissertação	Artigo	Total
Entrevista	03	12	03	18
Estudo de caso	02	09	01	12
Grupos focais	–	02	–	02
História do tempo presente	–	01	01	02
Pesquisa participante	01	01	–	02
Questionário	02	05	02	09
Teórica	02	15	07	24
Total	10	45	14	69

**Tabela 4** – Levantamento dos temas de acordo com o número de produções

Temas pesquisados	Tese	Dissertação	Artigo	Total
Currículo	4	2	1	7
Estágio/prática pedagógica	4	4	3	11
Formação docente	1	13	7	21
Legislação	–	6	1	7
Pesquisa	–	3	2	5
Total	9	28	14	51

Devido à quantidade de temáticas encontradas na busca, a abrangência do tema e o formato dessa produção, a análise se prenderá ao conteúdo das produções que abordam a Formação Docente, conforme apresentados na Tabela 4 e no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Obras levantadas nos bancos de dados consultados

Autor/ano	Formato	Banco de dados	Título do trabalho
Alvim, 2012	Dissertação	CAPES	O portfólio na formação reflexiva de professores de educação física.
Barbosa-Rinaldi, 2008	Artigo	Movimento	Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente.
Bertoni, 2013	Dissertação	BDTD	Constituição de uma licenciatura em educação física: a busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina
Bezerra, 2012	Dissertação	CAPES	Formação profissional em educação física: construção identitária de professores em formação inicial.

<b>Autor/ano</b>	<b>Formato</b>	<b>Banco de dados</b>	<b>Título do trabalho</b>
Bittencourt, 2011	Dissertação		Formação em educação física: um estudo sobre o professor que surge da cristalização da separação entre graduado e licenciado.
Cunha, 2011	Dissertação	CAPES	Formação do professor de educação física: coerências e incoerências.
Dias 2011	Dissertação		A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ótica do capital.
Garíglío, 2010	Artigo	RBCE	O papel da formação inicial no processo de construção da identidade profissional de professores de educação física.
Gordo, 2011	Dissertação	CAPES	A formação profissional em educação física no Pará e a aspiração discente.
Júnior e Borges, 2012	Artigo	Movimento	A pesquisa na formação inicial de professores de educação física
Júnior e Caparó, 2013	Artigo	RBCE	A juventude rumo à docência: considerações acerca da formação profissional em educação física.
Junior, 2010	Artigo	Motrivivência	O professor reflexivo e a produção sobre a formação de professores em educação física.
Lápis, 2011	Dissertação	Capes	Concepções de educação e saberes presentes no projeto de formação de professores de educação física na Universidade Federal do Maranhão (1980-2006)
Metzner, 2011	Artigo	Conexões	Papel da didática na formação dos professores de educação física: a opinião dos discentes.
Mota, 2010	Dissertação	UNICAMP	Formação empírica na educação superior: um estudo de caso na Faculdade de educação física da Unicamp.
Pacheco, 2011	Dissertação	CAPES	Formação de professores de educação física para atuação na educação básica: o que dizem os professores formadores.
Silva, 2009	Dissertação	BDTD	As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor.
Souza et al, 2005	Artigo	Motrivivência	Prática pedagógica em educação física: a importância do pressuposto epistemológico no processo de ensino.
Souza, 2012	Dissertação	UNESP	A formação inicial do professor de educação física: um estudo de caso sobre os modelos de alternância e os saberes docentes.
Vieira, 2012	Tese	CAPES	A relação entre as práticas de formação de professores e a teoria do conhecimento no curso de Licenciatura em educação física na Universidade Regional do Cariri.
Dutra, 2013	Dissertação	BDTD	Contribuição para análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de educação física.



## TRATAMENTO DOS RESULTADOS

### *Formação Docente*

Embora a formação de professores de Educação Física, ultimamente, tenha se redirecionado sob diversas influências, tanto de caráter legal quanto epistemológico, Oliveira (2006) afirma que, em relação ao processo formativo, “ainda temos muito a discutir e observar” (p.17).

Como citado anteriormente, há um movimento crescente nos estudos sobre a temática da formação de professores associando-a à racionalidade prática e ao ensino reflexivo. Zeichner (1993) chama atenção para o fato que a nova demanda da formação voltada à *prática reflexiva* teria assumido um contexto bastante significativo no âmbito educacional e adverte sobre os riscos dessa *onda pedagógica* à qual o ensino reflexivo foi submetido em todo o mundo e que, teria sido também motivo de equívocos e utilizações indevidas do termo.

... no discurso sobre a prática reflexiva estão presentes todas as crenças possíveis acerca do ensino, da aprendizagem, da escolarização e da ordem social. Todo mundo, independente de sua orientação ideológica, ‘tem subido nesse trem’, centrando suas energias em promover alguma versão da prática docente reflexiva (ZEICHNER, 1998, p. 250 – grifo do autor).

Ainda assim, tal literatura tem sido amplamente utilizada nos textos atuais que abordam a formação inicial de professores. Em consonância com essa tendência, Barbosa-Rinaldi (2008) ao investigar a formação profissional em Educação Física chama atenção para a possibilidade da mudança no modelo curricular e a necessidade de orientação dos currículos pautarem-se no ensino reflexivo, atribuindo ao formador o papel de mediador do conhecimento, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da reflexão nos futuros professores. Para a autora, a formação de professores não seria apenas o lócus de ensino do formador, mas também um local em que ele aprende e torna-se assim um sujeito reflexivo. Para que isso se realize, cabe ao formador a adoção da prática reflexiva em seu trabalho pedagógico, o que, pressupõe uma nova epistemologia da prática.

Muito embora a autora esteja respaldada em propostas coerentes para uma ação transformadora e em consonância com as discussões contemporâneas em torno da formação de professores, Souza et al (2005) evidenciou em seus estudos sobre o processo de ensino que, a adesão a uma proposta transformadora exige a clareza dos pressupostos científicos da mesma, sem os quais, corre-se o risco de transformá-la em uma prática frustrada ou uma mera teorização sem a possibilidade de desenvolvimento prático. Diante disso está o cuidado a que se referiu Zeichner (1998) anteriormente.

Em relação ao currículo, o trabalho de Souza (2012) revela que persistem nos cursos de formação de professores a utilização da prática disciplinar, e reivindica a ampliação da carga horária destinada às disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores

de Educação Física que ainda é insuficiente. Afirma também que o saber disciplinar se pauta ainda na formação teórica, fazendo emergir o que denominou de currículo híbrido ou acadêmico-profissional, com preponderância do modelo acadêmico.

No que diz respeito ao conteúdo, nota-se a ênfase nos conteúdos específicos do *modelo acadêmico*, a minimização da prática profissional e os conhecimentos do conteúdo se sobrepondo aos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, Shulman, apud Marcelo, (1992) aponta que o ponto de vista de interesse didático seria o conhecimento de conteúdo pedagógico que compreende “as formas mais úteis de representação das idéias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível” (p.57). Ora, se para Shulman apud Marcelo, (1992) o conhecimento do conteúdo pedagógico “representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o papel de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo” ele não pode ser um conteúdo disciplinar e ensinado de forma mecânica pelo formador, uma vez que o conhecimento é de domínio pessoal e requer a atribuição de sentido por parte de quem o aprende, sentido esse que se constitui na relação pedagógica com situações da prática profissional.

Corroborando com as afirmações anteriores, Vieira (2012) observou em sua pesquisa que a relação teoria/prática na formação de professores se apresentou de forma fragmentada, problemática, confusa e portadora de contradições, conflitos e antagonismos. Esse descuido com a formação tem gerado o que Gordo (2011) identificou como *fragilidade na identidade profissional*. Segundo os autores a causa principal dessa situação estaria relacionada ao desencontro entre o discurso contido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as práticas adotadas na formação.

Cunha (2011) também evidenciou problemas entre a elaboração dos currículos e a realização das proposições trazidas no PPC. Em sua pesquisa encontra evidências de que os cursos de licenciatura apresentam matriz curricular com características de bacharelado, com número reduzido de disciplinas pedagógicas inseridas tardiamente no curso e com pouca frequência.

Nota-se, nos currículos pesquisados, que a prática profissional é utilizada como espaço de aplicação das teorias, visto que, as disciplinas pedagógicas são encontradas apenas no final do curso, possivelmente por guardarem relação com o estágio supervisionado. Ainda no que diz respeito ao conhecimento pedagógico, as poucas disciplinas presentes nos currículos, nem sempre apresentam relação com o perfil de egresso a ser formado, promovendo a “confusão pedagógica”. Contrários a essas realidades, Rangel-Betti & Betti (1996), deixam claro a necessidade da construção de currículos que valorizassem mais a prática e a experiência docente e, que estas fossem tratadas como eixo central do currículo. Na concepção dos autores, a experiência seria tão relevante para a formação quanto o conhecimento do conteúdo (inclusive o científico), que não deveria ser desprezado, mas trabalhado em consonância com a experiência prática de ensinar.

Cunha (2011) destaca também a incoerência entre o objetivo proposto para os cursos de formação e a sua execução, afirmando que a estrutura curricular deixa a desejar em sua proposta de formação do profissional a que se destina. Em relação à atuação destaca que

os formadores respondem por disciplinas variadas sem perfil adequado para tal e, muitas vezes, apresentam característica e formação para atuar nos cursos de graduação, e não na licenciatura, podendo comprometer em alguns aspectos a qualidade da formação, principalmente na área pedagógica. É sobretudo notável a pouca preocupação dada ao conteúdo pedagógico e à prática profissional dos cursos de formação de professores de Educação Física. Essa prática reforça o que Schnetzler (2000) chama de “concepção ingênua de que ensinar é fácil”, basta saber o conteúdo e algumas técnicas que podem ser treinadas.

Ainda que os cursos investigados por esses autores apresentem *in-coerência*, segundo eles, os mesmos ainda se vêem em um período de transição e adaptação à nova legislação. Embora se tenha transcorrido mais de uma década, desde a publicação das novas normativas legais para os cursos superiores, a reformulação dos cursos não evidencia um caminhar a passos largos. Nota-se que os registros das produções acadêmicas destacam certo descuido das Instituições com o conhecimento sobre a teoria que embasa o currículo e a matriz epistemológica constante no PPC. Da mesma forma, destaca-se a necessidade do formador se apropriar da base epistemológica do curso em que atua, e que ela seja coerente com o projeto social do mesmo sem a qual, corre-se o risco de se tornar uma prática frustrada, e isso influencia negativamente na construção da identidade e do perfil do profissional que se espera formar.

A esse respeito, Junior e Caparroz (2013) ao se referirem sobre a construção identitária do professor, indicaram a necessidade de se refletir também sobre os fatores subjetivos socioculturais no sentido de revelar as consonâncias, conflitos e contradições presentes na formação do futuro professor.

Bezerra (2012) em suas considerações sobre a construção identitária do professor em formação inicial evidenciou a existência de um quadro de referência que influencia a escolha profissional, a ação e a concepção pedagógica dos profissionais a serem formados. Para a autora, é essa construção identitária que torna possível ao futuro professor aproximar os conhecimentos da formação aos da atuação. A compreensão dos pressupostos que embasam o currículo é condição para uma prática fundamentada e uma formação de qualidade. A *consolidação identitária* é constituída na experiência com o componente curricular do Estágio Supervisionado, a partir da construção dos saberes para o trabalho e pelas experiências iniciais como *professor*. Contudo, há uma mediação colaborativa nesse processo que abrange outros profissionais também envolvidos com esse componente curricular (coordenador, supervisor e professor colaborador da escola campo de estágio), bem como, os próprios colegas estagiários que compartilham de suas experiências caracterizadas por elementos de reflexão, afeto e diálogo.

Nesta perspectiva, a figura do *outro* também é fundamental para a constituição do perfil do egresso. Por outro lado, a prática e o formador se transformam na chave do currículo de formação profissional. A prática enquanto espaço próprio do currículo destinado à reflexão sobre questões inerentes à atuação profissional; a prática restrita ao interior das disciplinas pedagógicas e específicas do curso, objetivando levar o licenciando à ação, a busca do conhecimento pedagógico; e a prática enquanto espaço de reflexão sobre a própria atuação profissional realizada no componente curricular estágio supervisionado.

Nesses espaços de vivência e convivência curricular é que o licenciando compartilha conhecimentos com *outros* a partir do processo de mediação colaborativa, contribuindo para a construção dos saberes pra o trabalho. Observa-se assim que os conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores devam ser “pedagogicamente transformados”, propiciando a promoção da aprendizagem por parte dos licenciandos e a sua utilização quando professores (SCHNETZLER, 2000).

Diante dos argumentos apresentados, as ações de formação desenvolvidas pelos profissionais que atuam com o Ensino Superior não se restringem ao conteúdo da disciplina na qual atuam, mas envolvem o domínio de componentes epistemológicos, práticos, reflexivos, afetivos, socioculturais e dialógicos coerentes com o projeto social do curso. Isso remete à constituição de um perfil identitário *hipotético* de professor, sem a possibilidade de se afirmar que o mesmo abrangerá a todos os professores em formação, visto que, as ações formadoras são repletas de componentes subjetivos passíveis da interpretação e significações pelo sujeito que se envolve diretamente com a ação.

Muito embora, até o momento tenham sido destacados diferentes conhecimentos trazidos nas produções que retratam especificamente a formação docente, Garíglío (2010) ao pesquisar os componentes disciplinares, pedagógicos e práticos da formação inicial do professor afirma que os mesmos são importantes, porém, apenas um *salvo conduto* para *sobreviver* no que chama de *choque de realidade*, termo utilizado para se referir ao contato do recém formado com os primeiros anos na profissão. Apresenta também o que chama de impropriedades da formação acadêmica que refletem diretamente na constituição do futuro professor, a saber: Distanciamento entre os conhecimentos da Educação Física escolar e da Educação Física área de conhecimento; descuido dos professores formadores quanto ao trato e ao cuidado com as suas próprias tecnologias de ensino; os professores formadores negligenciam a centralidade da dimensão interativa na relação com os alunos, seja individualmente, seja coletivamente; professores formadores não se vêem como educadores e, portanto, não se apresentam como exemplos de conduta profissional a serem seguidos; descompasso existente dentro da própria Universidade entre o campo pedagógico e o universo de ensino situado da EF; a profissionalização docente é orientada pelo campo disciplinar próprio da EF; o rechaço aos conhecimentos da formação pedagógica à forma de ensinar e aos ambientes de ensino da faculdade de educação são obstáculos importantes à incorporação dos conhecimentos da área pedagógica; na formação universitária, portanto, engendram-se ou perpetuam-se sensibilidades, disposições, crenças sobre o tipo de intervenção pedagógica destinada aos professores de EF na escola, sensibilidade essa fundamental para a constituição de certezas sobre a sua prática docente (p. 23-26).

As colocações do autor descrevem um panorama recorrente na formação de professores de Educação Física que, de certa forma, remetem ao descompasso entre conhecimento e didática, ou entre teoria e prática nos cursos de formação. Referente a essas questões, Metzner (2011) chama atenção para a necessidade de a Didática ser melhor discutida nos cursos de licenciatura, a fim de que se compreenda que tanto a Didática, quanto as demais disciplinas pedagógicas sejam concebidas como núcleo integrador de todos os conteúdos e em todos os momentos da formação de professores. Isso não significa dizer que o

campo pedagógico do curso se remete a um conjunto de disciplinas, mas sim, que todos os professores e em todos os componentes curriculares, os conhecimentos didáticos devam ser apresentados aos alunos. Pressupõe dizer novamente que a prática pedagógica situa-se como elemento de centralidade e equilíbrio do processo de formação recorrentemente veiculado em todos os momentos do curso.

Ainda que complexa e, pelos relatos, talvez distante do que se considera ideal para a formação profissional, as produções sobre essa temática, em sua grande maioria, se atêm aos relatos de observações pertinentes ao ensino. Ao longo das análises, foi observado que poucas produções se propõem a investigar outras experiências e demais contribuições para os licenciandos no decorrer da trajetória formativa no curso, ou seja, poucos autores se dedicaram a pesquisar as contribuições das atividades de pesquisa e extensão para o aluno em formação, muito embora, esteja prevista para o ensino superior, na Constituição Federal de 1988, a indissociabilidade junto ao ensino.

Diante das poucas produções encontradas, destacamos as considerações apresentadas por Silva (2009) que, em suas análises sobre a trajetória formativa de alunos do curso de licenciatura de uma instituição pública constatou, como marcas do processo de formação, a participação dos acadêmicos em grupos de estudo, nos quais, puderam vivenciar os procedimentos relativos à pesquisa, o ensino e a extensão. A autora concluiu que a aprendizagem docente caracteriza-se pelo saber plural construído a partir de vários contextos, circunstâncias, instituições e da experiência pessoal/profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelo curso de formação. Ainda assim, Junior e Borges (2012) alertam que o processo de pesquisa no ensino superior apresenta limites e possibilidades. Muito embora tenham afirmado em seus estudos que essas atividades intencionam articular a pesquisa com o ensino, assinalam também que os próprios interlocutores asseguram que alguns professores apresentam dificuldade em fazer essa articulação, principalmente aqueles que tratam de disciplinas relacionadas às práticas corporais.

Nozak (2012) constatou que a formação inicial tem se reconfigurado constantemente, sobretudo com relação aos seus objetivos acadêmicos e formativos, influenciando consequentemente a extensão universitária e a visão dos profissionais por ela formados. Porém, para a autora, a extensão ainda é concebida de forma assistencialista, mesmo apresentando objetivos (acadêmico e formativo) indicativos de mudanças significativas na percepção e na disseminação deste tipo de trabalho, proporcionando novas contribuições para a formação.

Schellin (2013), muito embora confirme que o caráter assistencial ou de prestação de serviços ficou evidenciado nas propostas de extensão, atenta para o fato de que nem sempre a extensão se apresenta como construtora e disseminadora do conhecimento. Saliêntia ainda que, mesmo nos cursos de licenciatura, os projetos de extensão voltam-se à área da saúde ou extra-escolar, desvinculada da futura área de atuação profissional, e que, as ações da extensão acumuladas com as demandas da graduação e da pós-graduação, resultam em sobrecarga de trabalho para docentes e discentes que acabam por direcionar o trabalho para o cumprimento de tarefas, reafirmando a desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso é sobretudo notável a desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores de Educação Física, visto que, embora estejam previstas como indissociáveis, as produções têm demonstrado a fragilidade como as mesmas são apresentadas nesses cursos. Nos poucos relatos propiciados pelas pesquisas, muitas vezes o fazem ainda de forma isolada, fora da área de atuação do futuro profissional ou apresentando pouca contribuição para a formação e disseminação do conhecimento.

## CONCLUSÃO

Após a análise e reflexões sobre as produções, foi observada uma parca produção a respeito do tema, principalmente no que se refere às mudanças na formação a partir da nova legislação para o ensino superior.

De certa forma, as produções encontradas no período de 2005 a 2014 voltam seus esforços para apresentação das fragilidades dos cursos a partir da reformulação curricular. Destacam-se nos textos o descompasso entre o conhecimento específico construído no decorrer dos cursos de formação de professores e a didática; cursos de licenciatura que apresentaram matriz curricular com característica de bacharelado, geralmente com número reduzido de disciplinas pedagógicas apresentadas com pouca frequência e inseridas tardiamente nos cursos; a relação teoria/prática fragmentada, problemática, confusa, portadora de conflitos e antagonismo, o que, dificulta a construção de sentido por parte do aluno, desencadeando certa fragilidade na formação. Se a construção de sentido está ligada ao que acontece com o licenciando nas experiências de ser professor, a falta dessas vivências pode representar o desencontro entre os conteúdos da formação e a essência da profissão, uma vez que ao serem requeridos em práticas futuras, ou mesmo ainda na formação inicial, os mesmos se tornam abstratos.

Se os métodos de ensino não são estudados no contexto no qual serão implementados, os professores podem não saber identificar os aspectos essenciais, nem adaptar as estratégias instrucionais – que lhes foram apresentadas em termos abstratos – à sua matéria específica ou novas situações (McDERMOTT, apud SCHNETZLER, 2000, p.17).

Frente ao contexto apresentado, o grande desafio a ser enfrentado pelos cursos de formação de professores de Educação Física é o de propor e desenvolver Projetos Pedagógicos Curriculares em que a Didática, e as disciplinas pedagógicas sejam concebidas como núcleo integrador de todos os conteúdos e disciplinas e, que estejam distribuídas em diferentes momentos e espaços do currículo, e neste sentido, compreender o papel da prática pedagógica para a formação é indispensável.

No que diz respeito à integração entre ensino, pesquisa e extensão, os argumentos apresentados enfatizam prioritariamente a dimensão do ensino. As poucas produções que destacaram essa inter-relação no processo de formação sinalizaram que, mesmo os projetos

de extensão relacionados aos cursos de licenciatura são concebidos segundo uma vertente assistencialista, voltados à área da saúde ou extraclasse e que, nem sempre, se apresentam como construtores e disseminadores do conhecimento.

Frente às considerações apresentadas, a mudança no currículo do curso ou na prática formativa, não prescinde somente de mudanças na legislação e redistribuição da carga horária das disciplinas. O desafio que se coloca é mais amplo, visto que, pressupõe a reorientação das concepções dos professores a partir do conhecimento/domínio dos novos componentes epistemológicos, práticos, reflexivos, afetivos, socioculturais e dialógicos coerentes com o projeto social do curso com vistas ao perfil de egresso a ser formado. Isso remete à constituição de um perfil identitário hipotético de um professor em formação e de componentes curriculares, ações formadoras e docentes comprometidos e conscientes do seu papel nessa construção.

Pensar a formação pressupõe encontrar caminhos de continuidade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A formação precisa ser re-pensada como algo que transcenda as atividades de ensino, mas não prescindida dela; vá para além dos horizontes da sala de aula, mas não a descarte; seja apresentada a partir de um ambiente complexo que auxilie o acadêmico a refletir para desvendar as coisas do mundo e da profissão, a partir das construções nas atividades de ensino; da ação nas práticas pedagógicas e nos projetos de extensão; da investigação nos programas de ensino, pesquisa e extensão, aí sim, pressupondo a formação reflexiva do professor.

Por fim, evidenciou-se a necessidade de maior investimento de esforços no sentido de ampliar as produções acadêmicas que apresentem, não somente as fragilidades dos cursos de licenciatura, mas também suas potencialidades, os avanços percebidos e os caminhos trilhados nessas experiências. Assim, indicar novas possibilidades de aprendizagem docente que integre ensino, pesquisa e extensão, caracterizando o saber plural construído nos vários contextos, circunstâncias e instituições, e nas experiências pessoal/profissional com os saberes disciplinares e práticos proporcionados pelo curso de formação, tendo a prática pedagógica alocada como elemento de centralidade e equilíbrio do processo de formação recorrentemente veiculada em todos os momentos do curso.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, setembro/dezembro de 2008.
- Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, Brigida Batista. **Formação profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial**. 2012. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física. FESP - UPE - UFPB Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, Recife, 2012.



- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001 dispõe sobre Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, CNE, 2001.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 001/2002 dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, CNE, 2002.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 002/2002 dispõe sobre a carga horária mínima para integralização dos cursos de formação de professores.** Brasília: MEC, CNE, 2002.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CES 07/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Brasília: MEC, CNE, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- CUNHA, José Jailton da. **Formação do professor de Educação Física: coerências e incoerências.** 2011. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNOESTE, Presidente Prudente, 2011.
- GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.
- GORDO, M. do E. S. C. **A formação profissional em Educação Física no Pará e a aspiração discente.** 2011. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciência da Educação. ICED - UFPA, Belém, 2011.
- JUNIOR, G. C.; CAPARROZ, F. E. A juventude rumo à docência: considerações acerca da formação profissional em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte.** Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013
- JÚNIOR, N. E. S.; BORGES, L. F.F. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. **Movimento.** Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 169-186, abr/jun de 2012.
- MARCELO, C. G. A formação de professores: Centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- METZNER, Andréia Cristina. O papel da Didática na formação dos professores de Educação Física: a opinião dos discentes. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 166-192, jan./abr. 2011.
- NOZAKI, Joice Mayumi. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em Educação Física.** 2012. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física. UNESP, Rio Claro, 2012.
- OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In. NETO, S. de S. & HUNGER, D. (orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas.** Rio Claro, SP: Biblióetica, 2006.
- PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.



- RAMOS, G.N.S. **Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios**. 2002. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física. UNICAMP, Campinas, 2002.
- RANGEL-BETTI, I.C.; BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física**. *Motriz*, v.2, n.1:10-15, 1996.
- SCHELLIN, Fabiane de Oliveira. **Extensão Universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições**. 2013. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física. UFPEL, Pelotas, 2013.
- SCHNETZLER, R.P. O PROFESSOR DE CIÊNCIAS: problemas e tendências de sua formação. In. SCHNETZLER, R.P & ARAGÃO, R.M.R. (Orgs.). **ENSINO DE CIÊNCIAS: fundamentos e abordagens**. CAPES/UNIMEP, 2000.
- SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem/** Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, Alexandra Rosa. **As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor**. 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFSM, SANTA MARIA, 2009.
- SOUZA, D. M. de; SAGRILLO, D. R.; LIMA, L. N.; SOUZA, M. da S. **PRÁTICA PEDAGÓGICA em EDUCAÇÃO FÍSICA: a importância do pressuposto epistemológico no processo de ensino**. *Motrivivência*, Ano XVII, Nº 24, p. 139-149 Jun./2005.
- SOUZA, Esther Vieira Brum de. **A formação inicial do professor de educação física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes**. 2012. Tese de Doutorado. UNESP. Rio Claro 2012.
- VIEIRA, Evilasio Martins. **A relação entre as práticas de formação de professores e a teoria do conhecimento no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri**. 2012. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFPE, Recife, 2012.
- ZEICHNER, K.M. O professor como prático reflexivo. In: Zeichner, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- \_\_\_\_\_. Para além da divisão entre Professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.P. de A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

---

**INITIAL TRAINING TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION: academic productions between 2005 – 2014****ABSTRACT**

This was a research designed from 51 scientific studies available in thesis/dissertation and articles databases, all approaching the background of the professor in Physical Education over 2005 – 2014 period. It was proposal to verify which issues of professor background has been the subject matter across this period, highlighting the information from researches engaged on professor specificities. To the analysis of the references obtained was applied the Content Analyze technique, according to Bardin (2011). It was found a fairful information regards this issue. The arguments presented showed no engagement between specific knowledge and didactical practice; fragmented theoretical/practice relationship; mismatching headings, conflicting and antagonist outcomes, pedagogical disciplines with low rate of participation and disposal in the later phases of the grade, and circumstances promoting poorly background. The references emphasized the teaching process, although the indissociably among teaching, research and extension be recommended for the undergraduate professor grades.

**Keywords:** Professor Background; Physical Education; Teaching

**FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: producción académica entre 2005 - 2014****RESUMEN**

Este fue un estudio diseñado con 51 artículos científicos disponibles en bases de datos de investigaciones de tesis y master así como de los artículos, todos acercándose de la experiencia del profesor de educación física desde 2005 hasta 2014. La propuesta fue verificar cual son las cuestiones de la formación del profesor que has sido investigado en los estudios en esto periodo, se destacando los contenidos en que la información tiene especificidad para con la carrera del profesor. Para el análisis de las referencias obtenidas se aplicó la técnica de Analice del Contenido, de acuerdo con Bardin (2011). Se encontró informaciones muy lamentables sobre este tema. Los argumentos elegidos no muestran ninguno compromiso con la relación conocimiento específico y la práctica didáctica; relación teórica/práctica fragmentada; problemas que se confunden y sin combinación, asignaturas pedagógicas con baja tasa de participación y puestas en las fases posteriores del currículo, son las circunstancias que generan una pobre formación. Los estudios se quedan en el proceso de enseñanza, aunque la indisoluble entre la enseñanza, la investigación y la extensión se recomienda para los grados de licenciatura.

**Palabras clave:** Formación del Profesorado; Educación Física; Enseñanza

---