



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GERSIVANIA MENDES DE BRITO SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
CONTEXTO DO PARFOR: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR
DO CURSO DE LICENCIATURA DA UEFS**

Feira de Santana
2015

GERSIVANIA MENDES DE BRITO SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
CONTEXTO DO PARFOR: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR
DO CURSO DE LICENCIATURA DA UEFS**

Material para Exame de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Welington Araújo Silva

Feira de Santana – BA
2015

Ficha catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Silva, Gersivania Mendes de Brito
S578f A formação do professor de Educação Física no contexto do PARFOR:
Um estudo de caso a partir do curso de licenciatura da UEFS / Gersivania
Mendes de Brito Silva.- Feira de Santana, 2015.

110 f.: il.

Orientador: Welington Araújo Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de
Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação Física Escolar. 2. Plano Nacional de Formação de
Professores – PARFOR. I. Silva, Welington Araújo, orient.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 796:37(371.13)

GERSIVANIA MENDES DE BRITO SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO
PARFOR: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA DA
UEFS**

Material para Exame de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas, analisado pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Welington Araujo Silva – Orientador
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA)

Prof. Dr. Roberto Gondim Pires – Primeiro Examinador
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-BA)

Prof^(a). Dr^(a). Solange Mary Moreira Santos – Segunda Examinadora
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA)

Feira de Santana

Resultado: _____

Dedico este trabalho ao meu grande amor Francilei. Por tanto carinho, dedicação e respeito. Você é como um porto seguro para mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus sempre em primeiro lugar, pelo seu amor incondicional e por me possibilitar a realização desse sonho.

Ao meu amigo e amor, fiel e companheiro Francilei, por sempre apoiar minhas decisões pessoais e profissionais, fornecendo recursos, oração, conselhos...

A Geovanna, minha querida e única filha, por me acompanhar desde o início desse processo, ainda na barriga e depois do nascimento, me fazendo descobrir em cada fase a beleza da vida. Você me estimula a lutar, a sonhar, a viver e a amar.

À minha mãe, mulher guerreira que em meio a tantos afazeres, abdicou por várias vezes do seu tempo para estar com minha filha, principalmente no pós-parto quando alimentava a Geovanna com as mamadeiras de leite materno que ficavam congeladas. Nesse processo também minha fiel amiga Nilzete. Sem a ajuda de vocês não seria possível. Obrigada por ter cuidado da minha princesa quando eu não pude estar, por alimentá-la, limpá-la, acariciá-la. Vocês foram meus braços e minhas mãos, minha presença, quando precisei me ausentar. Meu sincero obrigada!

À minha irmã Joane que mesmo estando envolvida em atividades acadêmicas na UFBA não deixou de estar comigo também no meu pós-parto, transcrevendo entrevistas nesse processo final da pesquisa, cuidando de nossa mãe que se acidentou em julho quando eu não pude dar a assistência, tanto quanto você. Admiro essa capacidade de serviço que você tem mana e saiba que pode sempre contar comigo, apesar de ter crescido, você sempre será minha menina.

Ao meu pai pelas palavras de incentivo quando aos meus olhos só se apresentavam as impossibilidades.

Aos amigos da vida que sempre vou levar comigo como os pastores da IBMJS em células. Em especial a pastora Dulce Sinhorelli: sua excelência em fazer as coisas de Deus me

inspira. À pastora Ana Rita Bastos pela amizade sincera. Aos setores que precisei me afastar como o Maanaim e a célula para conclusão desse trabalho. Destaco também os professores Suelle, Jossinéia e Tayran que me substituíram no Studio Maanaim.

À Valdenice Araújo, pois sei que você já tem uns bocados de filhos, mas é culpa do seu coração tão GRANDE. Em você encontro uma mãe, amiga, conselheira, exemplo. Amo-te muito, quero que saiba que teus sonhos também são meus e estou orando por eles.

Aos professores Luís Vítor Castro Júnior e Carla Borges pelo incentivo para entrar no Programa.

Ao PPGE-UEFS por ter acreditado no meu potencial e ter me dado a oportunidade de realizar esse curso. Aqui obtive conhecimento para além da área profissional, pois são conhecimentos para a vida.

À terceira turma desse Mestrado Acadêmico, não sei como descrever a gratidão. Encontrei em cada um de vocês amigos sinceros. Serei sempre grata por cada palavra, conselho, favor e até fraldas rrsrrsr. Jamais esquecerei de vocês. Destaco, porém a ajuda de Selma, Marta e Cíntia no processo de finalização da dissertação. Ufa! Consegui!

O meu sincero obrigada também ao professor Welington Silva pela orientação que ultrapassou em muito as suas obrigações. Serei sempre grata pela sua compreensão para com tudo que eu vivi ao longo desses extensos dois anos e meio.

Ao grupo de estudos e pesquisas LEPEL por me possibilitar muitos aprendizados.

À banca examinadora Prof^a Dr^a Solange Mary Moreira Santos e Prof. Dr. Roberto Gondim Pires, pela disponibilidade, pois sei que não é fácil encontrar tempo em meio a tantos afazeres acadêmicos.

Aos funcionários do PPGE: SEU Hélio, Regina, Rose, Dona Branca (que nunca deixa de perguntar pela minha princesa) e Alethéia que também esteve presente.

Aos professores gestores do PARFOR-EF-UEFS por nos cederem documentos e por fornecerem informações mediante entrevista. Sem a participação de vocês esse trabalho não seria possível.

Aos companheiros do Colégio Estadual José Ferreira Pinto pelo apoio e palavras de incentivo. Especialmente à diretora Andréa por ser tão compreensiva na divisão da minha carga horária, por me liberar de algumas atividades pedagógicas para finalizar esse trabalho.

Enfim, a todos que de alguma maneira colaboraram para concretização dessa etapa da minha vida. Agradeço!

RESUMO

O presente estudo visa contribuir com as discussões no campo da formação de professores de educação física escolar. Para atender à necessidade de professores qualificados para atuar nas escolas de educação básica do Brasil, são elaboradas e implementadas políticas públicas de formação de professores, dentre essas políticas está o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que tem por objetivo ofertar cursos emergenciais de licenciaturas ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, conforme consta no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Nesse trabalho nos preocupamos em estudar o curso PARFOR de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana a fim de compreender como se expressa a formação do professor nesse contexto. Para tanto, utilizamos aportes do materialismo histórico-dialético. Saviani (2004) afirma que a reflexão do homem sobre os problemas da realidade deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Essas características se relacionam às categorias totalidade, contradição e mediação da opção metodológica desse trabalho. Essa pesquisa é também caracterizada como crítica, descritiva e de acordo com Triviños (2009) um estudo de caso de natureza documental. Todas as fontes de informações apresentadas nesse material como leis, processos e condições escolares (PARFOR-EF-UEFS), compõem esse trabalho no intuito de consistir na Técnica da Triangulação (TRIVIÑOS, 2009). Analisamos os dados fundamentados em Bardin (2009), por meio da Análise de Conteúdo. A interpretação inferencial dos resultados foi mediada pela pesquisa prévia sobre as abordagens pedagógicas da educação física escolar (DARIDO, 2003), concepções de formação de professores (SAVIANI, 2009; FACCI, 2004) e método no materialismo histórico dialético (SAVIANI, 2004; RÊSES, 2014). Todo esse percurso metodológico nos fez compreender que o PPP-EF-PARFOR-UEFS não expressa unidade teórico-metodológica quanto ao trabalho com as abordagens pedagógicas da educação física, o que compromete o papel político da função de educador da educação básica.

Palavras-chave: PARFOR. Políticas públicas. Abordagem pedagógica da educação física. Formação de professores.

ABSTRACT

This study aims to contribute to discussions in the field of training of general teachers and of school physical education teachers. We know that to meet the emerging need for qualified teachers to work in basic education schools in Brazil, they are designed and implemented public policies for teacher training. Among these policies is the National Teacher Training Plan (PARFOR) which aims to offer emergency courses of undergraduate or special programs for practicing teachers for at least three years in basic education public network as provided in Article 11, item III of Decree No. 6755 of January 29, 2009. In this work we care to study the PARFOR Bachelor's Degree in Physical Education from the State University of Feira de Santana in order to understand how to express teacher education in this context. For this we use contributions of historical and dialectical materialism. Saviani (2004) states that man's reflection on the reality of the problems should be: radical, accurate and set. These characteristics relate to all categories, contradiction and mediation of the methodological option of this work. This research is also characterized as critical, descriptive and according to Triviños (2009): case study and documentary research. All sources of information presented in this material as laws aimed at education, school processes and conditions (PARFOR-EF-UEFS), make up this work in order to be to the triangulation technique in data collection Triviños (2009). We analyzed the data based on Bardin (2009), by means of Content Analysis. The inferential interpretation of the results was mediated by prior research on pedagogical approaches to physical education (Darido, 2003), teacher training conceptions (Saviani, 2009; FACCI, 2004) and method on historical dialectic materialism (Saviani, 2004; cattle, 2014). All this methodological course made us understand that the PPP-EF-PARFOR-UEFS unexpressed theoretical and methodological unity and to work with pedagogical approaches of physical education, which undermines the political role of educator of basic education function. Therefore, one way of establishing the political role of education is teacher training set in a world of design, vision of man and society project involving a historical-critical positioning of utilitarian education whose main goal acquisition of hand-labor to the market.

Key words: PARFOR. Public policy. Pedagogical approach to physical education. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	O financiamento das políticas públicas redistributivas clássicas	30
Figura 2	O financiamento das políticas públicas redistributivas brandas	31
Figura 3	O financiamento das políticas públicas distributivas	31
Figura 4	PARFOR: frequência de alunos por região em 2012	43
Figura 5	Funções docentes sem licenciatura, participação do Estado no total Brasil	44
Figura 6	Funções docentes sem complementação pedagógica, participação do Estado no total Brasil	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Definição de políticas públicas	33
Tabela 2	Programas do MEC voltados para a formação de professores	35
Tabela 3	Classificação de Políticas Públicas de formação docente baseada em Azevedo (2011)	36
Tabela 4	Funções Docentes – distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam – 1998	39
Tabela 5	Municípios de atuação dos professores-alunos	66
Tabela 6	Perfil da turma de Licenciatura em Educação Física PARFOR-UEFS	66
Tabela 7	Eixos articuladores de formação ampliada e específica	69
Tabela 8	Abordagens da educação física no PPP-EF-PARFOR-UEFS	70
Tabela 9	Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo Cultural do Movimento Humano, 2009	76
Tabela 10	Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo Didático Pedagógico, 2009	81
Tabela 11	Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo Cultural do Movimento Humano, 2009	81
Tabela 12	Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo do Estágio Supervisionado, 2009	82
Tabela 13	Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo da Prática Educativa, 2009	82
Tabela 14	Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo da Dimensão Biológica do Ser Humano, 2009	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BCJC	Biblioteca Central Julieta Carteadó
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Centro de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUCA	Centro Universitário de Cultura e Arte
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ExNEEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
IES	Instituições de Ensino Superior
LABOCORPO	Laboratório de Práticas Corporais
LAF	Laboratório de Atividades Físicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
NRE19	Núcleo Regional de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano do Desenvolvimento da Educação
PEF	Pavilhão de Educação Física
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEO	Sistema de Estudos Orientados
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade de Ensino
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O SISTEMA CAPITALISTA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	27
1.1 Políticas públicas	27
1.2 Políticas atuais de formação docente no Brasil.....	34
1.3 PARFOR: contexto de criação e implantação em Feira de Santana.....	38
1.4 PARFOR na UEFS.....	48
2. AS DIVERSAS ABORDAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	51
2.1 Educação Física e suas abordagens.....	58
3. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARFOR-UEFS: ENTRE O PLANEJADO E O CONCRETIZADO.....	63
3.1 Abordagens pedagógicas que fundamentam o curso de Licenciatura em Educação PARFOR-UEFS	69
3.2 Coerência teórico-metodológica entre “A ABORDAGEM” e o que se expressa no PPP	73
3.3 A organização didática dos conteúdos	76
3.4 A concepção de formação de professores	78
3.5 Contradições que aparecem entre a formulação e a concretização do PARFOR-UEFS- Educação Física	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
APÊNDICE A	104
ANEXO A	106

ANEXO B

107

ANEXO C

109

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa contribuir para discussões no campo da formação de professores, especialmente de professores de educação física. De acordo com Saviani (2011a), o Brasil deu um grande salto no que diz respeito ao atendimento educacional, pois passou a atender grandes proporções de estudantes nos diferentes níveis de ensino. Características próprias de um país que era predominantemente rural e que no decorrer do século XX, atinge um crescimento econômico que conduziu a altas taxas de industrialização e urbanização.

Esse crescimento, se expressa na educação em termos quantitativos, pois a matrícula geral saltou desde o ensino primário ao Ensino Superior entre 1933 e 1998 (SAVIANI, 2011a, p. 8). O aumento do número de matrículas no sistema de ensino brasileiro equivale também à população, que segundo Saviani (2011a), em 1933 girava em torno de 40 milhões, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998. Percebe-se assim que do ponto de vista quantitativo, o século XX representou um avanço significativo no campo educacional. Segundo o Censo Escolar 2013, atualmente existe cerca de 50.042.448 alunos matriculados na educação básica, esse número abrange o setor público com suas diferentes dependências administrativas e o setor privado da educação nacional (BRASIL, 2014), como demonstra o Anexo A.

Conforme cresce o número de matrículas na educação básica nacional, cresce também a necessidade de professores para atender aos estudantes. Os dados do Censo 2013 evidenciam também a carência de professores. Os números indicam a atuação docente de 2.141.676 indivíduos. Ainda que saibamos que estes professores foram computados apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade, acreditamos que ainda é um índice muito baixo em relação ao total de alunos matriculados.

O dado acima reflete na qualidade da educação nacional, na medida em que o professor é um mediador no processo de aquisição e exploração do conhecimento. A questão é ainda mais preocupante quando nos deparamos com a realidade de que cerca de vinte e cinco por cento desses professores da educação básica não possuem a formação inicial mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394 de 1996, como também se pode verificar no Anexo A.

No intuito de atender a essa necessidade emergente da sociedade, a demanda de professores qualificados profissionalmente para atuar nas escolas de educação básica do Brasil, são elaboradas e implementadas políticas públicas de formação de professores. Essas políticas públicas visam atender estudantes matriculados nos cursos de licenciatura das

Instituições de Ensino Superior (IES), como aos professores em exercício da profissão sem formação condizente com sua área de ensino. Dentre essas políticas está o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

O PARFOR tem por objetivo ofertar cursos emergenciais de licenciaturas ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, conforme consta no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Desde o ano de 2007, com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), nesta ocasião houve a oportunidade de se pensar sobre suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando a assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.

A formação inicial e continuada de professores em exercício na rede pública de educação básica é uma prioridade do PAR e para que se atinja esta meta, o Ministério da Educação vem adotando estratégias diferenciadas. As ações do planejamento estratégico foram aprimoradas com o Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009. Este Decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores da educação básica pública.

O censo escolar 2013 além de mostrar o quadro profissional docente sem formação condizente com a área de atuação apresenta também o número de professores da educação básica matriculados em cursos superiores de graduação. Na área de educação física há um total de 17.879 professores adquirindo licenciatura nessa disciplina em universidades públicas (o Censo não deixa claro se estes professores estão vinculados ao PARFOR) e privadas do Brasil (BRASIL, 2014, p. 38).

Nesse trabalho nos debruçamos sobre o curso de Licenciatura em Educação Física oferecido pelo PARFOR/UEFS para professores em serviço que não possuem titulação acadêmica sugerida pela LDB nº 9394/96. O referido curso teve início em agosto de 2010 e foi finalizado em abril de 2015.

Compreendemos que há muitos embates quanto à formação do professor de Educação Física, dentre os quais recebe destaque, do ponto de vista legal, a licenciatura e o bacharelado. A questão da licenciatura refere-se à formação para professores de educação física escolar, enquanto o bacharelado é para o professor que atua em academias, clubes,

clínicas, entre outros. Há também a licenciatura ampliada que se trata da proposta apresentada em forma de minuta e defendida pela Executiva Nacional dos estudantes de educação física (ExNEEF) (Rodrigues, 2011), que ainda não tem amparo legal para sua materialização. Mesmo reconhecendo algumas questões que permeiam as discussões sobre a formação superior em Educação Física, nossas reflexões vão se dirigir a uma perspectiva de aperfeiçoamento do professor em exercício, especialmente na tentativa de compreensão da intencionalidade do PARFOR.

O curso de licenciatura em Educação Física PARFOR-UEFS se constitui parte de uma ação do governo para a melhoria da educação. O público-alvo deste programa do governo federal foram professores da educação básica que ensinavam Educação Física, mas não eram graduados; ou não tinham formação pedagógica; ou tem licenciatura, mas não em Educação Física.

Através do PARFOR, após inscrição na Plataforma Freire¹, os professores têm a oportunidade de ter acesso à graduação em cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas sem fins lucrativos. Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o PARFOR foi implantado no ano de 2009, meses após o Decreto n.º. 6.755 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O PARFOR foi criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC três meses após a promulgação deste Decreto.

As turmas de licenciatura através do PARFOR na UEFS tiveram início em maio de 2010. Sendo que as pré-inscrições dos professores ocorreram no ano anterior. Salientamos, porém que apenas o curso de Licenciatura em Educação Física iniciou-se em agosto de 2010, fato que será tratado no capítulo específico. Previa-se a formação de três turmas de Educação Física PARFOR-UEFS que totalizava cento e cinquenta vagas (ver Planilha de Vagas no Portal do Ministério da Educação – MEC, acessado em 09 de julho de 2015). No entanto, até o momento o curso que estudamos se constituiu em turma única.

Nossa aproximação com o PARFOR deu-se a partir da observação da realidade de que muitos professores atuam dando aula de Educação Física sem formação específica ou pedagógica na área, apenas para completar sua carga horária de trabalho. Acompanhamos de perto a dificuldade ou impossibilidade de alguns professores em proporcionar aos alunos da

¹ Sistema informatizado onde o professor e as IES se pré-inscrevem. As secretarias estaduais e municipais de Educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico, adequando a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições dos professores são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

educação básica uma concepção crítica dos conteúdos da Educação Física, por conta da falta de preparação para tal.

Outro fator que possibilitou o estudo do PARFOR nesse trabalho dissertativo foram os estudos e discussões realizadas nas reuniões do grupo de pesquisa Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer: LEPEL - UEFS. Parte desses estudos e discussões aconteceram durante a execução do Projeto de Extensão “Oficinas pedagógicas da cultura corporal: contribuição para organização do tempo/espaço escolar”, onde em contato com escolas e professores da rede municipal de Feira de Santana, bem como em diálogo com a literatura tivemos a oportunidade de ver e sentir a carência dos professores por consolidar um método próprio de ensino da Educação Física para além das práticas esportivas. O que nos levou a pensar se as opções teóricas adotadas para a formação de professores através do PARFOR na UEFS dão conta de garantir essa consolidação.

A ideia de investigar o curso de licenciatura em Educação Física do PARFOR - UEFS surgiu também do desejo em pesquisar as abordagens pedagógicas da Educação Física, bem como sua importância no ambiente acadêmico e escolar. Pois, a escolha por determinadas opções metodológicas em educação indica o modelo de sociedade que defendemos. Nessa área de formação são muitas as discussões quanto ao modelo de formação acadêmica, questiona-se ou separa-se inclusive o professor (licenciado) do profissional (bacharel) desta disciplina.

A nossa investigação, caracterizou-se como um estudo de caso de natureza exploratória, que tem na análise do projeto do curso e nas entrevistas com os gestores, seus principais elementos de coleta de dados, não deixando de aproveitar, para melhor explorar o objeto, outros elementos que emergiram no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, cujo problema central de investigação assim colocamos: *Como se expressa a formação do professor de educação física no âmbito do PARFOR, realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana?*

Triviños (2009), ao caracterizar o estudo de caso, coloca observações bem pertinentes:

No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. (TRIVIÑOS, 2009, p. 111).

Essas observações chamam nossa atenção ao cuidado com generalizações indevidas que podem “suprimir”, do ponto de vista teórico as diferenciações e particularidades do objeto de estudo, fugindo das determinações precipitadas e encontrando, nos procedimentos e resultados desse tipo de pesquisa, uma base para a construção de outras investigações.

Importante destacar que, no geral, “(...) o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação” (GONSALVES, 2001, p. 67).

No geral, buscamos compreender o desenvolvimento do processo de formação do professor de educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana, submetido ao PARFOR. Para tanto, objetivamos, especificamente:

- Compreender o PARFOR no contexto de surgimento de políticas públicas e sua relação com o sistema capitalista;
- Refletir sobre a formação docente, enfatizando o que diz respeito ao professor de educação física;
- Analisar o projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação Física PARFOR-UEFS.

Os Capítulos foram elaborados a partir da noção de reflexão sistematizada por Saviani (2004), que afirma que a reflexão do homem sobre os problemas da realidade deve ser: radical, rigorosa e de conjunto. No caso do PARFOR, nos remetemos até as origens da constituição de políticas públicas e da necessidade de formar professores e professores qualificados, engajados em sua área do saber. É o que abordamos no capítulo 1: “O sistema capitalista e a constituição de políticas públicas”.

Esforçamo-nos por uma reflexão rigorosa. Esse rigor é do ponto de vista metodológico, nesse caso procuramos trabalhar com o materialismo histórico-dialético.

A reflexão feita aqui também é de conjunto, pois relacionamos o PARFOR às concepções de formação de professores, especialmente no que tange à graduação em educação física, sendo assim estabelecemos um diálogo no capítulo seguinte com a origem das políticas de formação docente, proposições pedagógicas que se confrontam quanto à preparação de mestres e abordagens pedagógicas da educação física, aspectos explícitos no capítulo 2: “Formação de Professores: as diversas abordagens, inclusive na educação física”. Essas características colocadas por Saviani (2004) se relacionam às categorias totalidade, contradição e mediação do método materialista histórico dialético.

Totalidade é diferente de “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Trata-se de totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída de totalidade de menor complexidade (síntese de múltiplas determinações). A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade (RÊSES, 2014, p. 155).

Esta categoria nos permitiu perceber que o PARFOR-EDUCAÇÃO FÍSICA-UEFS ao mesmo tempo determina e é determinada pelas relações sociais e produtivas do nosso tempo em que fatores crescentes como globalização, inovação tecnológica, crise econômica, entre outros, determinam um novo projeto de educação.

A categoria da contradição se expressa no PARFOR na luta dos aspectos e das tendências contrárias próprios da formação material. Nesse estudo podemos dizer que esses aspectos contrários têm destaque no capítulo três: “Licenciatura em Educação Física PARFOR-UEFS”, onde dialogamos após a análise do PPP com as contradições presentes no PARFOR de modo geral e no PARFOR – EDUCAÇÃO FÍSICA - UEFS. Essas contradições são a expressão das contradições presentes na dinâmica do desenvolvimento da própria área como um campo em que distintos conhecimentos sobre a relação do homem com a natureza e com ele mesmo estão em disputas.

Estudar o PARFOR permitiu à mestranda, aqui pesquisadora, encontrar o seu lugar na educação brasileira, por isso, essa pesquisa antes de ter relevância social, teve uma grande relevância pessoal. Mas convém nesse momento apresentar os aspectos pelos quais consideramos essa pesquisa socialmente relevante, sendo que o primeiro deles deve-se ao fato das poucas produções acadêmicas sobre o PARFOR e principalmente PARFOR-EDUCAÇÃO FÍSICA.

Grande parte da produção acadêmica em educação física refere-se a estudos voltados para aspectos fisiológicos do exercício, bem como para práticas corporais relacionadas a esta área do conhecimento. Uma parte considerável de estudos da área também está vinculada à educação física em seu contexto escolar. Ainda se discute pouco sobre a formação de professores de educação física, principalmente no contexto do PARFOR. Mesmo porque o PARFOR é uma política pública recente.

Estudos de Costa *et all* (2004), Martineli *et all* (2008) e Brito Neto *et all* (2009) avaliaram a produção acadêmica sobre formação de professores em educação física no Portal Capes e em revistas renomadas na área como a revista Movimento e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). Os resultados apontam a necessidade de aumentar as discussões a este respeito na área.

Nesse sentido, enfatiza-se a importância deste trabalho em contribuir na área de estudos sobre formação de professores em educação física, especialmente, no que se refere à política pública de formação inicial e continuada – O PARFOR. Além de ser importante no campo da educação física, consideramos esse trabalho relevante também pelo fato do PARFOR dá espaço para discussão em diferentes áreas da educação nacional.

Poucos são os trabalhos divulgados de teses, de dissertações, de artigos publicados sobre o PARFOR. Realizamos uma busca na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do SciELO (Scientific Electronic Library Online), uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. No Portal Capes encontramos os seguintes trabalhos: Ataíde e Pinho (2012); Abdalla (2012); Scaff (2011); Brito (2013); Nascimento (2012); Souza (2014). Em seguida, em busca realizada no SCIELLO encontramos novamente o trabalho de Souza (2014); Brzezinski (2014); Menezes e Rizo (2013); e, Pereira e Koch (2014).

Encontramos algumas similaridades entre os estudos supracitados, a saber:

- Ataíde e Pinho (2012) bem como Pereira e Koch (2014) tratam sobre o domínio de conteúdos específicos em turmas de cursos do PARFOR. As primeiras autoras discutem Letramento Digital e Alfabetização Tecnológica na perspectiva da formação continuada de professores. O objetivo dos autores foi investigar se alunos do curso de Letras do PARFOR da UFT (Universidade Federal do Tocantins) campus de Araguaina, são letrados digitalmente. As segundas tratam sobre referenciação e progressão textual nas produções escritas de alunos do PARFOR-Letras, Língua Portuguesa (a instituição não fica clara no texto);
- A fim de realizar uma análise mais abrangente sobre o PARFOR Scaff (2011) e Brzezinski (2014), assim como Menezes e Rizo (2013): discutem essa política pública. Seus impactos, desafios, possibilidades... Scaff (2011) realiza uma análise do referido plano buscando descrever e analisar sua implantação e implementação no estado de Mato Grosso do Sul; Brzezinski (2014) por sua vez, destaca que o artigo por ela escrito consiste em recorte de uma pesquisa qualitativa, de abrangência nacional, com utilização da pesquisa participante; onde se almeja perquirir os impactos da implementação do PARFOR; Menezes e Rizo (2013) analisam o esforço das instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro associado à oferta de vagas destinada à formação inicial de professores das redes públicas, no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação.

- Brito (2013), Nascimento (2012) e Souza (2014) suscitam elementos que decorrem da implantação do PARFOR em seus respectivos contextos: as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Pará (UFPA) - Nascimento (2012); o acesso das populações do campo à universidade pública - Brito (2013); e, a capacidade do PARFOR em reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso de professores da educação básica à formação em serviço Souza (2014).

O trabalho de Abdalla (2012) é, a nosso ver, o que mais se aproxima da nossa pesquisa por discutir relações teórico-metodológicas e a influência da formação sobre a prática docente. Mas é extremamente diferente quanto à concepção teórica, que inclusive indica a forma em que se fará a análise crítica do curso de formação via PARFOR. A autora, fundamentando-se em Bourdieu (1997) e Freire (1997), examina quais proposições e desafios estão sendo vivenciados por professores-estudantes na Pedagogia do PARFOR, em relação ao contexto de trabalho e às práticas profissionais de início de carreira. Porém, quando investigamos a concepção teórico-metodológica do curso de licenciatura em educação física PARFOR-UEFS, procuramos fazer com base no materialismo histórico dialético.

Após realizarmos este levantamento bibliográfico de publicações e identificarmos pesquisas realizadas sobre a formação de professores no PARFOR, percebemos que embora a discussão sobre a formação docente venha crescendo a partir da década de 90, os estudos sobre o PARFOR ainda são embrionários. O que fortalece a relevância da nossa pesquisa.

Outra relevância desse estudo se dá ao fato de estar inserido no contexto estadual da Bahia, um dos maiores estados brasileiros em extensão territorial, onde segundo dados do Anuário Estatístico da Bahia (ver Anexo B), em 2012, tiveram um total de 3.327.680 alunos matriculados para 208.475 professores sendo que esses professores se dividem entre as diversas modalidades de ensino, podendo atuar em várias delas ao mesmo tempo, logo, podem ter sido computados mais de uma vez (BAHIA, 2013).

A Bahia é o estado que apresenta maior índice de professores sem licenciatura e sem formação pedagógica no Brasil (EDUCACENSO 2013), o PARFOR foi implantado em diversas universidades locais na tentativa de corrigir essa disparidade no ensino básico público baiano. Os estudos de Mororó (2012) e Souza (2014) mostram essa realidade. Realidade de grandes dificuldades vividas pelos professores que participaram do PARFOR na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na UNEB, enquanto alunos e que tiveram garantido o direito de cursar a graduação numa universidade pública, mas não lhes

foram garantidas as condições de permanência nos mesmos. Nossa pesquisa vem colaborar com as reflexões desses autores sobre a formação de professores na Bahia.

Estabelecemos nosso percurso metodológico, caracterizando esta pesquisa, primeiro como um estudo descritivo, pois pretendeu descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Mas os estudos descritivos não ficam simplesmente na coleta, ordenação, classificação dos dados. Antes, estes estudos têm por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade, caracterizando-se também como estudo de caso.

Referimo-nos ao presente estudo como estudo de caso por se dirigir especificamente à realidade do curso de Licenciatura em Educação Física PARFOR da Universidade Estadual de Feira de Santana. A princípio realizamos uma pesquisa exploratória do campo estudado.

Essa pesquisa exploratória nos auxiliou no sentido de aquisição de documentos, bem como na programação das entrevistas semi-estruturadas. De início, com muita dificuldade tivemos acesso ao PPP, não sabemos o porquê, mas houve muita resistência por parte dos responsáveis em conceder o documento. Eles alegavam a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas ao utilizar o argumento de que esse é um documento de livre-acesso à comunidade acadêmica, conseguimos uma versão digital do Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física PARFOR-UEFS.

Ainda durante a pesquisa exploratória verificamos as condições de realização de entrevistas semi-estruturadas com alunos do curso e percebemos muitas dificuldades, principalmente no que se referia a tempo, à disponibilidade por parte dos professores-alunos² do curso, pois os mesmos já estavam concluindo suas atividades, em fase final de estágio supervisionado e realizando os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's). Sendo assim, por questões temporais, descartamos as possibilidades de observar a prática pedagógica, de aplicar questionários ou realizar entrevistas, grupo-focal, enfim, de envolver os professores-alunos do PARFOR-EF-UEFS na pesquisa.

Optamos por entrevistar os gestores do curso de graduação aqui investigado. Entrevistamos três professores que tiveram participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e para facilitar a leitura chamaremos esses indivíduos de Entrevistado 1, Entrevistado 2 e Entrevistado 3, todos do sexo masculino. Salientamos, porém que essas entrevistas contribuíram para auxiliar o processo de compreensão do próprio PPP e dos demais documentos analisados.

² Chamamos a atenção do leitor que em todo o texto nos referimos a dois grupos diferentes de professores do curso de Licenciatura em Educação Física PARFOR-UEFS. O primeiro grupo, denominado “professores-alunos”, se refere aos professores da educação básica que se graduaram nesse curso e, o segundo, “professores-docentes”, que são aqueles que deram aula nessa graduação.

Na oportunidade das entrevistas adquirimos aproximação do contexto de inserção e concretização da Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana via PARFOR-UEFS, bem como do PARFOR na UEFS de modo geral. As entrevistas foram realizadas no campus da UEFS, nos meses de abril e maio de 2015. Consideramos a relevância da participação desses sujeitos para a pesquisa, pois os mesmos participaram da elaboração do PPP, bem como da efetivação do mesmo. Não houve dificuldade no processo de realização das entrevistas. Os sujeitos foram muito disponíveis e abertos ao diálogo. Após a gravação das entrevistas, realizamos as transcrições o que as torna fontes documentais escritas.

O conjunto de dados coletados: PPP, transcrição das entrevistas, documentos oficiais brasileiros como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE), Decreto 6.755/2009, entre outros, caracteriza essa pesquisa como análise documental, que de acordo com Triviños:

A "análise documental" é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc. (TRIVIÑOS, 2009, p. 111)

Todas as fontes de informações apresentadas nesse material como leis dirigidas à educação, processos e condições escolares (PARFOR-EF-UEFS), como relata Triviños (2009), compõe esse trabalho no intuito de consistir na Técnica da Triangulação na Coleta dos dados. Essa técnica consiste na coleta de dados centrados nos sujeitos, nos elementos produzidos pelo meio do sujeito e pelos processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito.

Dessa maneira para dados centrados nos sujeitos realizamos as entrevistas semi-estruturadas, para os elementos produzidos pelo meio do sujeito, elencamos o PPP-PARFOR-EF-UEFS; para os elementos advindos da estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito, tratamos sobre decretos, diretrizes, planos e resoluções nacionais referentes à educação, como citado anteriormente. A escolha da técnica da triangulação deu-se ao fato de desejarmos tratar os dados de maneira ampla e profunda, como expõe Triviños (2009):

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social,

sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (TRIVIÑOS, 2009, p. 138).

Triviños (2009) explica acima a importância da técnica de triangulação tanto para a coleta de dados quanto para sua análise e compreensão. Para realizar o diálogo sobre os limites e as possibilidades do PARFOR-EF-UEFS, analisamos os dados fundamentados em Bardin (2009), no método Análise de Conteúdo que se trata de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2009, p. 21).

Cabe salientar que a descrição dos conteúdos das mensagens, de acordo com Bardin, pode abranger tanto mensagens orais, como escritas. Destacamos, porém, que este método envolve um conjunto de técnicas de análise, a saber: classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização, etc. que são procedimentos indispensáveis neste método, mas insuficientes se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica (TRIVIÑOS, 2009, p. 60).

Existem três etapas básicas no trabalho com análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial, segundo Bardin (2009). A pré-análise consistiu na organização dos dados ou materiais coletados, a etapa da descrição analítica tratou do estudo do material orientado pelas hipóteses e base teórica, aqui já se estabeleceu classificação e categorização.

Segundo Bardin (2009) o critério de categorização pode partir de dois processos inversos:

- É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados.
- O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos (BARDIN, 2009, p. 119).

O que o autor citado acima assinala é que as categorias podem ser eleitas antes da análise dos dados sendo o papel do pesquisador ao mesmo tempo em que estiver fazendo a análise, ir encaixando os seus achados às suas categorias. Ou, pode se categorizar durante o contato com os documentos, que foi o que nós fizemos. Após a leitura e releitura por várias vezes do material, elencamos nossas categorias de análise que foram: abordagem pedagógica,

trato teórico-metodológico, organização dos conteúdos, concepção de formação e contradições entre formulação e concretização PARFOR-EF-UEFS.

Essas categorias aparecem no formato de tópicos do capítulo 3. A interpretação inferencial dos resultados foi mediada pela pesquisa prévia sobre as abordagens pedagógicas da educação física escolar e as concepções de formação de professores. Todo esse percurso metodológico nos fez compreender que o PARFOR-UEFS se expressa de forma plural, sem apresentar uma unidade teórico-metodológica, inclusive sobre as abordagens da educação física

Das possíveis consequências destaca-se o fato do professor da educação básica sair do curso sem compreender de maneira rica e mais ampla o objeto de ensino da educação física e as formas metodológicas de organizar o conhecimento de acordo com as abordagens pedagógicas. É importante entender como as abordagens expressam as relações entre os homens e entre estes e a natureza.

O fazer pedagógico não se resume a atender a necessidade imediata do estudante. Se não temos unidade teórico-metodológica mediando as relações, terminaremos por achar que todas as abordagens são iguais, que todas apenas foram desenvolvidas para instrumentalizar o fazer o fazer pedagógico do professor. O debate sobre a unidade teórico-metodológica é algo importante de se fazer na medida em que pensamos a formação do professor referenciada socialmente.

Com essas determinações destacadas, esperamos contribuir com o rico e inacabado debate sobre a formação do professor de uma forma geral e de educação física em particular, fazendo-o reconhecer o importante papel político que assume a sua ação pedagógica.

CAPÍTULO 1

O SISTEMA CAPITALISTA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo traz questões que nos possibilita repensar as estratégias das políticas públicas para formação de professores no Brasil, sobretudo, no que se refere à formação em serviço. O PARFOR é parte desta política, bem como outras iniciativas que estão em curso no processo de qualificar a formação docente como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹ que tem se notabilizado como importante ferramenta neste contexto.

A fim de situar o PARFOR enquanto política pública dentro de um contexto realizamos uma breve abordagem histórica sobre a construção das políticas públicas de modo geral, no intuito de destacar que estas surgem como uma possível forma de recuperar prejuízos do próprio sistema capitalista, mas de forma que não envolve a participação popular.

As políticas públicas são formuladas por órgãos maiores, muitas vezes sem a participação de representantes da categoria diretamente interessada, logo, essas não são construídas no coletivo. Como é o caso do próprio PARFOR, que apresenta um discurso democrático, mas que não foi formulado por representantes discentes da educação básica. A fim de dialogar também sobre esse aspecto, faremos uma abordagem histórica, no intuito de buscar o conceito de políticas públicas na origem destas palavras. Entendendo onde as políticas públicas aparecem, suas finalidades e os problemas que daí emerge. Esses aspectos nos auxiliam no processo investigativo, bem como em nossa pergunta norteadora, uma vez que nos auxiliam a pensar sobre o objeto de pesquisa. Após esta discussão, mostraremos como estes elementos se refletem na atualidade no que concerne às especificidades do caso do PARFOR no seu sentido geral e do PARFOR-EF-UEFS.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Quando falamos sobre política pública, estamos especificando uma situação da política. O termo Política vem da palavra grega *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, à pólis. E a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

¹ Ver nota na página 37: caracterização do PIBID.

Logo, do ponto de vista etimológico, política pública significa a participação das pessoas no que diz respeito às decisões sobre os rumos da cidade, diríamos do próprio povo. Em outras palavras seria o interesse dos sujeitos na tomada de atitudes e opiniões sobre melhorias da “cidade” ou do lugar em que se vive para facilitar a vida do próprio povo. É a política a serviço do povo. Também denominada de “política social”². A política para melhorar a vida do povo, entendendo o povo como um conjunto, ou seja, as diferentes classes cabíveis neste conceito.

Saviani (1987, p. 89) em um texto intitulado “Educação e políticas especiais” dá início a um debate sobre políticas públicas expressando sua estranheza com relação à expressão “política social”, já que esta denominação sugere a existência de políticas que não são sociais. Da mesma maneira a denominação políticas públicas sugere, então, a existência de políticas privadas. Segundo o autor:

Procurando entender a razão dessa denominação, me ocorreu que, na verdade, ela traduz já uma confissão tácita do caráter anti-social da economia. E, sendo a política econômica anti-social, é preciso constituir políticas que compensem o caráter anti-social da economia e que são denominadas políticas sociais. O caráter anti-social da política econômica está ligado ao caráter privado da economia. Uma economia centrada na propriedade privada se organiza e se desenvolve segundo os interesses privados. Consequentemente, a partir daí, é possível entender a denominação de políticas públicas para as políticas chamadas “sociais” (SAVIANI, 1987, p. 89).

Quando Saviani (1987) questiona o sentido e ao mesmo tempo, explica sobre os termos políticas públicas e políticas sociais, traz o esclarecimento de que o sistema capitalista prioriza as instâncias privadas da economia, suprimindo o bem-estar social em benefício de setores privilegiados. No entanto, há a tentativa por parte do Estado de garantir políticas públicas que assegurem os direitos dos cidadãos. Vale ressaltar que isto não se dá ao fato de haver por parte do Estado o interesse de favorecer aos desfavorecidos, mas que isto é parte de uma luta histórica.

A participação da população nas decisões políticas assumiu feições distintas no tempo e no espaço. Esta se deu de forma direta (através de manifestações e revoluções) e de forma indireta (através de representação). Dentro desse contexto de luta é que o povo tem conquistado seus direitos, principalmente o povo de baixo poder aquisitivo. É uma luta constante para tornar a política privada que temos atualmente em política pública.

² “... a política social é concebida como uma política que tem o objetivo de compensar a desigualdade social que é instaurada pela dinâmica do mercado e, portanto, também pela política econômica. Assim, só fazem parte da política social as medidas que visam compensar o princípio da desigualdade instaurada pelo processo econômico” (MACHADO, 1987, p. 27).

Os termos políticas públicas e políticas sociais relacionam-se com o conceito de proteção social que foi usado no conjunto de padrões do *Welfare State* – “um conjunto de reformas sociais propositivas e positivas, ou seja, um Estado com amplos serviços sociais – que se sustentou por quase 40 anos (meados de 1930 – 1970)” (LIMA, 2010, p. 16). Podemos dizer que o *Welfare State* consistia num contrato em que trabalhadores e empresários com maior ou menor participação do Estado, definiam um plano de benefícios. Estes benefícios incidiam na cobertura de riscos mais importantes da chamada “vida de trabalho” numa economia de mercado.

Dentre estes benefícios estão saúde e educação, pois segundo Draibe (1987, p. 13) “as possibilidades de as famílias arcarem com tais despesas passaram a ser cada vez menores, em razão dos custos do sistema educacional, e, sobretudo, da sofisticação dos sistemas de saúde”. Com a criação das Constituições estes benefícios passaram a se transformar em direitos: direito ao trabalho, à educação, o lazer, à saúde e assim por diante.

Todo cidadão tem os seus direitos, como também os seus deveres. O que acontece no decorrer dos diferentes períodos da história é que identificamos a presença do Estado para cumprimento destes direitos e deveres, como também a ausência ou o distanciamento do mesmo na medida em que confere ao setor privado a liberdade para oferecer serviços como saúde e educação, por exemplo, que deveriam ser garantidos pelo Estado, com a desculpa de oferecer melhorias na qualidade dos serviços prestados.

Assim como o Estado têm o seu papel no fornecimento dos direitos do cidadão, o cidadão por sua vez tem o dever de exercer sua cidadania pleiteando os seus direitos. De acordo com Lincoln Souza (2012, p. 162), a expressão política social foi criada na Alemanha do século XIX, porém é com Marshall³ que adquire maior importância ao ligá-la à idéia de direitos sociais e cidadania. É nesse ponto que identificamos a urgência e emergência de que o cidadão brasileiro passe a exercer sua função de cobrador do Estado no âmbito da criação, execução, manutenção, fiscalização e análise crítica das políticas públicas.

De acordo com Azevedo (2011, p. 17), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Nesse sentido é que o cidadão precisa estar de olho, pois as políticas públicas não devem ser projetos acabados em si mesmos, mas passíveis de análise crítica para exercer-se a luta por melhorias.

³ Para maiores esclarecimentos consultar:
MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967a.
_____. **Política social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967b.

Segundo o autor supracitado, este é um conceito mais geral, e com base nesse conceito podemos dizer que as políticas públicas têm duas características gerais:

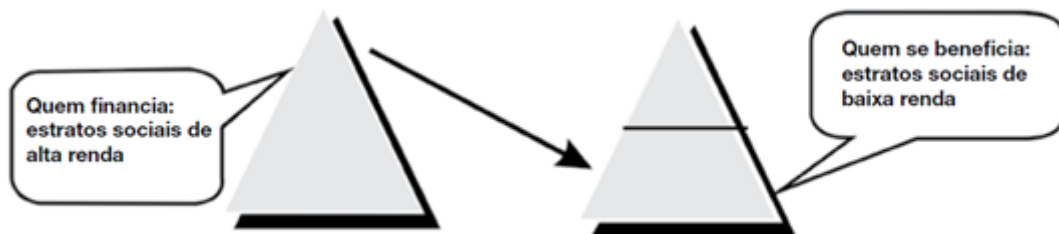
Primeiro, a busca do consenso em torno do que se pretende fazer e deixar de fazer. Assim, quanto maior for o consenso, melhores as condições de aprovação e implementação das políticas propostas. Segundo, a definição de normas e o processamento de conflitos. Ou seja, as políticas públicas podem definir normas tanto para a ação como para a resolução dos eventuais conflitos entre os diversos indivíduos e agentes sociais (AZEVEDO, 2011, p. 17).

Esta definição bem como as características causa a impressão de que as políticas públicas são flexíveis, podendo ser revisadas a depender do consenso, como também dos eventuais conflitos existentes ao longo de sua perpetuação. Ao mesmo tempo também, permite o entendimento de que políticas públicas pregam ideologias na medida em que se expressa naquilo que o governo faz e deixa de fazer com todos os impactos de suas ações e omissões. Podemos inferir então que políticas públicas são flexíveis e expressam a ideologia de determinado governo.

Azevedo (2011, p. 17) afirma que “para discutir os diferentes tipos e modelos de políticas públicas, são quatro as perguntas básicas: qual o objetivo? Quem financia? Quem vai implementar? Quais serão os beneficiados?”, a depender das respostas as políticas públicas podem ser redistributivas, distributivas ou regulatórias⁴.

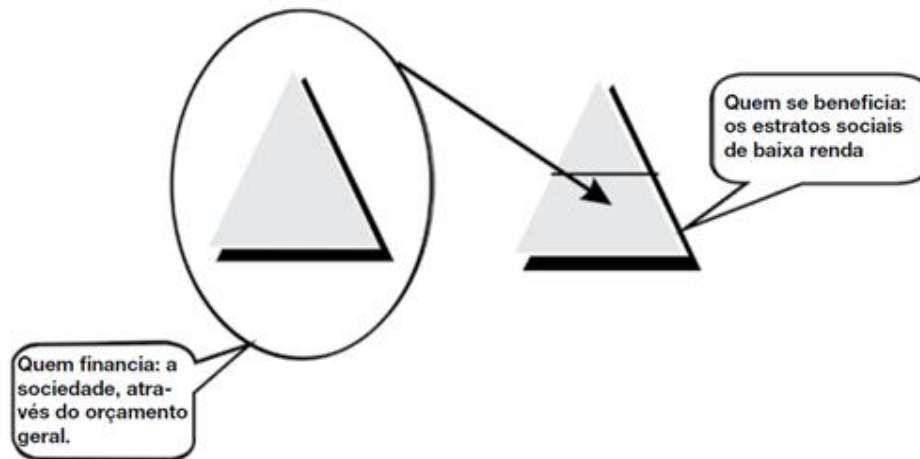
As políticas públicas redistributivas têm por objetivo a redistribuição da renda na forma de recursos e/ou de financiamentos de equipamentos e serviços públicos. Estas podem ser clássicas ou brandas como mostram os esquemas abaixo:

Figura 1 – O financiamento das políticas públicas redistributivas clássicas



Fonte: Azevedo (2011, p. 18)

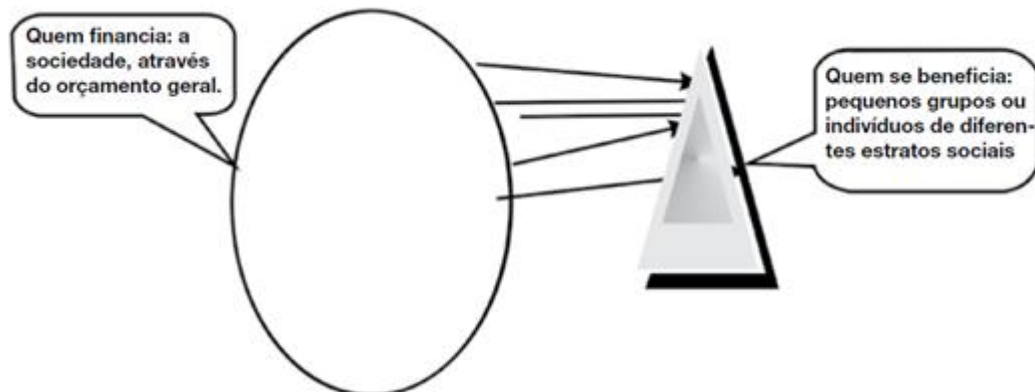
⁴ Esta classificação é desenvolvida por Azevedo (2011) a partir da articulação entre as compreensões de Dye (1984) e Lowi (1964).

Figura 2 – O financiamento das políticas públicas redistributivas brandas

Fonte: Azevedo (2011, p. 19)

Como podemos perceber as políticas públicas redistributivas tanto clássicas como brandas tem o objetivo de beneficiar os estratos sociais de baixa renda. O que as diferencia é o local de onde sairão os recursos, no primeiro caso saem dos estratos sociais de alta renda, já no segundo quem financia é a sociedade através do orçamento geral.

As políticas públicas distributivas, de acordo com Azevedo (2011, p. 20) “têm objetivos pontuais ou setoriais ligados à oferta de equipamentos e serviços públicos”.

Figura 3 – O financiamento das políticas públicas distributivas

Fonte: Azevedo (2011, p. 20)

Financiadas pela sociedade através do orçamento geral, as políticas públicas se dirigem a grupos ou indivíduos de diferentes estratos sociais, nesse contexto se insere parte das políticas nacionais de formação docente.

Por fim, as políticas regulatórias “visam regular determinado setor, ou seja, criar normas para o funcionamento dos serviços e a implementação de equipamentos urbanos”. Segundo Azevedo (2011, p. 21),

As políticas regulatórias – embora definidas globalmente para um setor – se caracterizam por atingirem as pessoas enquanto indivíduos ou pequenos grupos, e não como membros de uma classe ou de um grande grupo social. Em outras palavras, as políticas regulatórias cortam transversalmente a sociedade, afetando de maneira diferenciada pessoas pertencentes a um mesmo segmento social, que dificulta a formação de alianças duradouras e bem definidas para defenderem essas políticas.

Podemos dizer então que as políticas regulatórias são responsáveis por um “equilíbrio” entre políticas públicas redistributivas e distributivas. No que diz respeito ao aspecto das políticas públicas educacionais de modo geral, destacamos que estas podem ser inseridas nos três contextos. Logo abaixo temos algumas políticas implementadas pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2005) visando “mudanças” necessárias para o desenvolvimento educacional brasileiro:

a) a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; b) o Programa de Formação de Professores em Exercício/Proformação; c) o Proinfantil; d) a Pró-Licenciatura; e) o Pro-Ifem; f) o Programa Universidade para Todos/PROUNI; g) o Pró-Letramento; h) o Programa Universidade Século XXI; i) o Pro Docência; j) a TV Escola; l) o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); m) a Educação no campo; n) a Educação indígena, entre outros, objetivando combater o fracasso escolar (BRASIL, 2005, p. 38).

Estes programas partem de políticas públicas que podem ser redistributivas, distributivas e regulatórias. Porém quando afunilamos mais um pouco e nos referimos especificamente às políticas públicas de formação docente, destacamos que estas, são em sua maioria, políticas distributivas, pois são políticas de formação financiadas pela sociedade através do orçamento geral e beneficia grupos específicos de pessoas (ingressos aos cursos de formação), objetivando a oferta de serviço público (cursos de formação) aos mesmos. Sendo assim, a partir da leitura de Azevedo (2011), podemos inferir que o PARFOR é uma política pública distributiva, conceito que discutiremos melhor em outro tópico.

Além da classificação sugerida para políticas públicas por Azevedo (2011), encontramos outras classificações presentes no texto “Comentando as classificações de políticas públicas” de Lincoln Moraes de Souza – UFRN. Dentre as referências de classificação encontrada nesse texto está Lowi (1964, 1970, 1972) que divide as políticas públicas em distributivas, regulatórias, redistributivas e constituintes, que inclusive, fundamenta Azevedo (2011). Lincoln Souza (2012, p. 166) também cita Sancho (2003) que diferencia as políticas públicas combinando os critérios da estrutura de coerção pelo Estado e os efeitos sobre os indivíduos decorrentes das intervenções. E já no final do seu estudo

Lincoln Souza (2012) menciona Santos (1982) para lembrar que as classificações de políticas públicas não estão imunes às críticas.

O quadro abaixo apresenta vários conceitos para políticas públicas que podem ser encontrados na literatura:

Tabela 1: Definição de políticas públicas

Autor	Definição de políticas públicas	Ano da obra
Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995
Lynn	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.	1980
Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vidas dos cidadãos.	1986
Dye	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.	1984
Laswell	Responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.	1958

Fonte: OLIVEIRA (2010, p. 94)

Apesar de existirem diferentes classificações para políticas públicas como mencionado nos estudos supracitados e várias definições de políticas públicas como demonstra o quadro acima. Não podemos esquecer que as diferenças entre as políticas são de normatização e de formalização. Ambas, no entanto, não tocam no essencial. Entre o que dizem os planos e o que a realidade demonstra, existe muita distância. Sendo assim, é fundamental compreender que “mais importante do que elaborar políticas públicas é ter o controle dos meios, pois este assegura o direito de definir os fins” (PLANK, 2001, p. 140).

Tomando como referência o PARFOR enquanto política pública formulada pelas instituições competentes, o que devemos questionar é se os meios pelos quais tem se concretizado estes cursos são de fato os coerentes. Porque este programa parte de uma tentativa de oferecer aos estudantes da escola básica uma educação pública de qualidade.

Dialogar sobre o PARFOR na realidade do estado da Bahia é pensar nos dados que a realidade nos apresenta. A Bahia é um estado grande, com muitos interiores, muitas regiões rurais, onde se inserem professores sem formação adequada para sua atuação pedagógica e que muito provavelmente, serão atendidos por programas como o PARFOR. Mas será que apenas oferecer os cursos de formação é suficiente para melhorar a qualidade de atuação desses docentes e, conseqüentemente, da educação? Plank (2001) afirma que apenas implementar políticas públicas e/ou disponibilizar recursos não são suficientes para alcançar esses objetivos.

Os que se preocupam seriamente em promover melhorias significativas e duradouras no sistema brasileiro de ensino devem começar reconhecendo que o problema não se relaciona à técnica de estruturação e implementação de políticas públicas e nem à falta de recursos. O problema principal está localizado nos conflitos profundamente enraizados entre os interesses contrários da sociedade brasileira, que só podem ser resolvidos na arena política... (PLANK, 2001, p. 189).

É fácil compreender a assertiva acima quando nos voltamos à história da política educacional no Brasil, onde vemos com nitidez os conflitos aos quais Plank (2001) se refere quantos aos interesses contrários da sociedade brasileira. Parte desses interesses vem da classe burguesa pela formação de mão-de-obra, enquanto outra parte vem dos trabalhadores que em partes, quando conscientizados, prezam pela emancipação humana. Desde a educação dos jesuítas vê-se a diferença na educação oferecida a ambos. Neste cenário visualizamos o conflito de interesses entre as classes sociais no que diz respeito à educação.

Talvez o Estado não tenha interesse de melhorar a educação, pelo menos não no sentido de formar cidadãos críticos de seu governo e de sua maneira de fazer política. Pois, um governo que se preocupe com a melhoria da educação deve antes de se preocupar com a formação de trabalhadores para manter o sistema econômico, se preocupar com a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e de sua responsabilidade frente a uma educação que supere o sistema econômico atual.

Quando falamos da formação de cidadãos conscientes, não nos referimos apenas aos alunos da educação básica, mas também aos professores. Sendo assim, temos que parar de olhar a educação como salvadora da pátria econômica, mas formadora do cidadão crítico, consciente, atuante, inclusive na elaboração de políticas públicas.

Ainda discutindo sobre políticas públicas e sua classificação, faremos uma análise dos programas atuais de formação docente disponibilizados pelo MEC.

1.2 POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Retomando a classificação das políticas públicas segundo Azevedo (2011, p. 17) em políticas redistributivas, distributivas e regulatórias, optamos neste tópico por pesquisar os programas de formação de professores ofertados no Brasil atualmente e localizá-los de acordo com esta classificação, destacando o PARFOR dentro deste contexto.

Em outubro de 2014, realizamos uma pesquisa no portal do MEC onde encontramos cerca de vinte e seis programas oferecidos pelo Ministério da Educação voltados para a formação de professores, expressados no quadro abaixo:

Tabela 2: Programas do MEC voltados para a formação de professores

CATEGORIAS	PROGRAMAS
Educação Básica	1) Programa de formação inicial e continuada, presencial e a distância, de professores para a educação básica (PARFOR); 2) Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID); 3) Programa de consolidação das licenciaturas (PRODOCÊNCIA); 4) Programa novos talentos; 5) Universidade aberta do Brasil (UAB); 6) Programa de formação continuada de professores na educação especial; 7) Portal do professor; 8) Programa nacional de formação continuada em tecnologia educacional – PROINFO integrado; 9) Programa banda larga nas escolas; 10) Programa um computador por aluno;
Educação Profissional e tecnológica	11) PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica; 12) Programa de Graduação em Educação Agrícola (PPGEA); 13) Programa Institucional de Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC); 14) Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção;
Educação Superior	15) O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES;

	16) Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País; 17) Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP); 18) Programa Pró-Equipamentos; 19) Portal de Periódicos; 20) Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior; 21) Programa Escola de Altos Estudos;
Alfabetização e educação de jovens e adultos	22) Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos
Diversidade	23) Programa Escola Ativa – Educação no Campo; 24) Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo; 25) Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena 26) Rede UAB de Educação para a Diversidade.

Fonte: Autoria própria

Apesar de termos encontrado vinte e seis programas de formação de professores no Portal do MEC, subdivididos em: Educação Básica, Educação profissional e tecnológica, Educação superior, Alfabetização e educação de jovens e adultos e Diversidade, vamos destacar apenas as políticas públicas de formação de professores da educação básica, pois é nesse campo que se pretende que permaneça a atuação dos professores-alunos do PARFOR-EF-UEFS.

Tabela 3: Classificação de Políticas Públicas de formação docente baseada em Azevedo (2011)

PROGRAMA	DISTRIBUTIVA	REDISTRIBUTIVA	REGULATÓRIA
1) PARFOR	X		
2) PIBID	X		

3) PRODOCÊNCIA			X
4) Programa novos talentos;			X
5) UAB		X	
6) Programa de formação continuada de professores na educação especial;	X		
7) Portal do professor			X
8) PROINFO integrado			X
9) Programa banda larga nas escolas		X	
10) Programa um computador por aluno		X	

Fonte: Autoria própria

Os programas acima identificados são subdivididos em: três distributivos, três redistributivos e quatro regulatórios. Como o PARFOR é o centro das nossas discussões enquanto proposta de formação de professores em serviço iremos conhecer melhor sobre essa política pública no tópico a seguir, reconhecendo sua importância no cenário da formação docente junto a outras iniciativas distributivas que estão em curso como o PIBID⁵ e o Programa de formação continuada de professores na educação especial⁶.

⁵ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena. Este programa tem se notabilizado como importante ferramenta neste contexto. Por meio do PIBID, os estudantes podem ter acesso à rede pública de ensino antes de concluírem o devido período da formação acadêmica. São concedidas bolsas a professores das licenciaturas para que os mesmos possam coordenar as atividades desenvolvidas dentro do programa, bem como para que estes possam dá a orientação necessária aos discentes. Há disponibilidade de bolsas para os estudantes de licenciatura e também para professores da escola pública de educação básica na função de coordenadores do programa por disciplina nas escolas. (PORTAL MEC, acesso em 09/07/2015)

⁶ De acordo com o Portal do MEC o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial teve início em 2007 e oferece cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de instituições públicas de educação superior. O objetivo é formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade à distância. (PORTAL MEC, acesso em 09/07/2015)

1.3 PARFOR: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA

Nessa seção tratamos de questões teóricas mais específicas sobre o PARFOR, nos referimos à legislação, a alguns estudos realizados sobre este programa. Fazemos uma análise desde a implantação até o quadro atual a partir de fontes documentais encontradas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Atualmente vem se construindo muitos diálogos acerca da formação de professores. Parte destes diálogos surgem a partir da necessidade do mercado pela demanda de trabalhadores. Logo, por mais professores, formadores de trabalhadores.

De acordo com Mororó 2012,

Estudos têm comprovado a relação dessas mudanças na formação de professores no país às interferências diretas do processo de globalização e do seu constructo ideológico, o neoliberalismo, na definição das políticas educacionais no mundo (KUENZER, 1998; AGUIAR, 1997, 1999; L. C. FEITAS, 1992, 2000, 2004; H. FREITAS, 1999, 2000, 2002; SCHEIBER, 2003; MAUÉS, 2003; DUARTE, 2003 entre outros) (MORORÓ, 2012, p. 3512-3513).

Diante do cenário das mudanças decorrentes da globalização e industrialização das forças trabalhistas, surge a preocupação com o nível da escolaridade brasileira, logo, com a formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) propõe no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Como podemos verificar na citação acima os professores da educação básica podem atuar no ensino infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental com a formação advinda apenas do ensino médio. Já a atuação no Ensino Fundamental II, a partir do sexto ano, bem como no Ensino Médio exige a formação docente em licenciaturas específicas às disciplinas que se leciona.

Apesar da LDB dá margem à atuação do professor na educação básica sem curso de licenciatura, o Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2001 – 2010, objetivando a melhoria da qualidade de ensino reconhece que esta só será alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério, que implica simultaneamente: a formação

profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira; e, a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 143).

Em relação à formação de professores em nível superior completo, os dados eram críticos entre o final da década de noventa e início dos anos dois mil:

Tabela 4: Funções Docentes – distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam – 1998

Nível de formação	Total de funções	Níveis e modalidades de atuação					
		Pré-Esc e Alfabetiz.	1ª à 4ª séries	5ª à 8ª séries	ensino médio	educação especial	jovens e adultos
Ens.Fund. Incompl.	65.968	20.581	44.335	712	18	322	567
Ens.Fund. Completo	80.119	22.043	50.641	5.913	675	847	1.462
Ens. Médio Completo	916.791	174.948	531.256	153.258	38.250	19.079	32.150
Ens. Sup. Completo	1.066.396	48.147	172.715	501.625	326.801	17.108	68.872
Total	2.129.274	265.719	798.947	661.508	365.744	37.356	103.051

Fonte: Brasil, 2001, p. 145

De acordo com a tabela acima, metade dos professores atuantes na educação básica não possuía cursos de Licenciatura. Plank (2001) sinaliza o caos do nível de formação acadêmica dos professores nessa época:

Os professores das escolas públicas são, na maioria das vezes, mal qualificados, mal treinados e mal pagos. Nas áreas rurais, um grande número de professoras primárias sequer completou, elas próprias, a escola primária. Muitas se saíram apenas ligeiramente melhor do que seus alunos em testes padronizados administrados pelo Programa EDURURAL. Os salários do magistério são baixos na maior parte do país. Muitas professoras recebem menos de um salário mínimo, sobretudo no Nordeste rural (PLANK, 2001, p. 91).

Segundo o referido autor a precariedade de formação acadêmica era ainda maior no Nordeste rural. Para mudança da realidade que se apresentava nesse período, os dados sobre necessidades de qualificação foram desagregados por Estado com o objetivo de dimensionar o esforço que cada um deles deveria empreender para alcançar o patamar mínimo de formação exigido. É óbvio que esse esforço seria maior nos Estados do Nordeste brasileiro.

Diante da realidade apresentada, era urgente a necessidade de intervenção do governo quanto à formação de professores em exercício do magistério. Sendo assim o PNE 2001 tinha como meta

Ampliar a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares (BRASIL, 2001, p. 154).

Essa meta coincide com o art. 87 da LDB 9.394/96 que institui a Década da Educação (de onde surge o PNE), em cujo inciso III do parágrafo 3º consta que o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (BRASIL, 1996).

De acordo com Gatti e Barreto, 2009,

Essa lei fixa, em suas disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior (GATTI; BARRETO, 2009, p. 43).

O item IV do PNE, Magistério na Educação Básica, define as diretrizes, as metas e os objetivos, relativos à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica:

[...] uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
[...] um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; (BRASIL, 2001, p. 66)

Objetivando a melhoria da educação ao investir na formação docente, inicia-se a organização e aplicação de políticas para favorecer a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Com a instituição do prazo de 10 anos, pelo PNE, para atingir o que estava proposto em lei, colocou-se no cenário da formação docente o desafio de propiciar a todos os professores de educação básica a formação superior. Pois se compreende que a formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável ainda

que se admita, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio.

Decorrente desta situação o número de cursos superiores com formação pedagógica e Ensino Normal Superior, teve um aumento significativo, bem como as licenciaturas em disciplinas escolares específicas. No entanto, apesar deste dado, encontramos em Souza, Chapani e Santos (2012) o seguinte:

Dados do estudo exploratório do professorado com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2007 apontam que no Brasil, dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, 80,2% são licenciados, os demais não tem habilitação específica conforme previsto na LDB (BRASIL, 2009). O Estado da Bahia é um dos que possui maior número de professores sem qualificação mínima exigida nesta nova lei, por isso, o governo do estado constituiu diversos programas de formação para professores da rede estadual em exercício (SOUZA; CHAPANI; SANTOS, 2012, p. 6413).

É neste contexto emergente de atender aos professores sem formação adequada, mas atuantes no magistério público, mais especificamente na educação básica, que foi instituída por meio do decreto nº 6.755 de janeiro de 2009 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, “com a finalidade de organizar, em regime de colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais”. (BRASIL, 2009, p. 6).

Dentro desta política, foi criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC três meses após a promulgação do Decreto 6.755, o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Um programa que se destina a professores da educação básica, atuantes nas redes estaduais e municipais de educação. Por meio deste programa, professores têm a oportunidade de realizar cursos superiores de cunho pedagógico em universidades espalhadas por todo Brasil.

[...] o docente sem formação adequada poderá graduar-se nos cursos de primeira licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação e de formação pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no plano, com cursos na modalidade presencial e a distância. (BRASIL, 2009, p. 7)

Entre 2009 e 2013, foi ofertado no PARFOR um total de 244.065 vagas. Deste total 70,09% são cursos de Primeira Licenciatura, 26,59% de Segunda Licenciatura e 3,32% de Formação Pedagógica (BRASÍLIA, 2013, p. 40).

O plano junto às secretarias estaduais, municipais e às universidades públicas, tem dentre seus objetivos, organizarem as demandas e ofertas dos cursos de formação inicial e continuada do país, tendo como meta alcançar os 600 mil professores das redes públicas que não têm formação adequada, como enfatiza Mororó (2012).

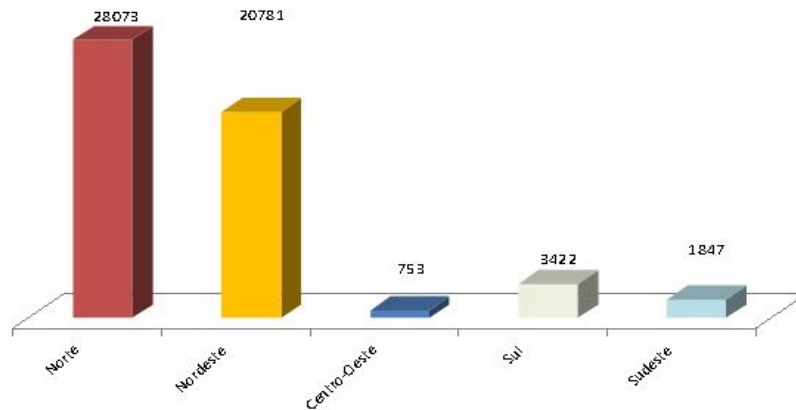
O processo de seleção destes professores para o ingresso nos cursos é feito mediante inscrição na Plataforma Freire, onde estes têm seus currículos cadastrados e atualizados. Por meio das inscrições dos professores e do acesso à disponibilidade de vagas nas Instituições de Ensino Superior, as secretarias podem vincular uma demanda à outra.

A agência federal de fomento do PARFOR é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), que utiliza instalações de instituições superiores de licenciaturas já existentes e “o atendimento regular da demanda futura, mediante programação para ampliação de recursos alocados pelo Ministério da Educação às instituições” (BRASIL, 2009, p. 7-8).

Inicialmente as instituições de ensino superior envolvidas neste processo de implantação dos cursos do PARFOR eram apenas as instituições públicas. Em 2013, com o objetivo de atender ao Decreto nº 7.568, de 16 de setembro de 2011, a Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes (DEB) lançou o Edital 30/2013, de 29 de julho de 2013, para selecionar Instituições Privadas sem fins lucrativos que desejassem participar do PARFOR. Um total de trinta e duas Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos enviaram propostas e todas foram habilitadas a ofertar turmas especiais no Programa (BRASÍLIA, 2013, p. 29).

A fim de concretizar o que estava disposto no Plano (PARFOR), altos investimentos foram realizados. De acordo com Mororó, 2012, o Plano Nacional de Formação de professores da educação básica (PARFOR), conta com a previsão de uma verba de 1 bilhão de reais por ano e as universidades formadoras também tiveram como proposta uma injeção extra de recursos na ordem de 700 milhões até 2011, e 1,9 bilhão até 2014.

“O Plano envolveu 76 instituições de ensino superior (federais, estaduais, municipais, comunitárias e confessionais) nos 21 estados brasileiros que aderiram à etapa de formação inicial” (MORORÓ, 2012, p. 3510-3511). Apesar da adesão quase completa por parte dos estados brasileiros, pois apenas cinco estados não aderiram, dados da Plataforma Freire indicam que o número de professores envolvidos nos cursos do PARFOR, está muito aquém da pretensão de alcançar 600 mil professores.

Figura 4: PARFOR: Frequência de alunos por Região em 2012

Fonte: Portal CAPES

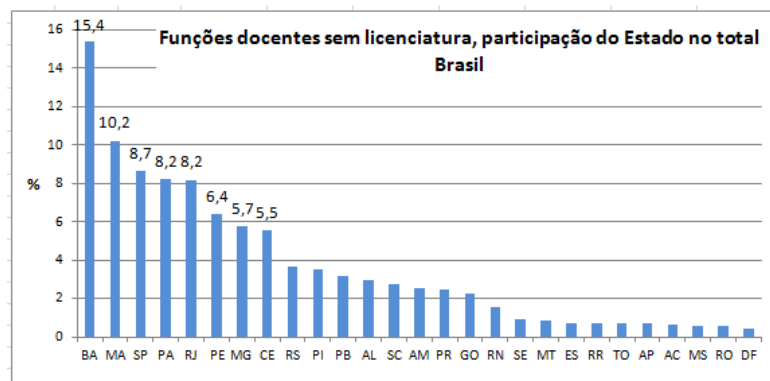
A figura acima mostra que o maior número de alunos matriculados no PARFOR em 2012 era da região Norte do país. Somando o número geral de alunos matriculados em 2012, percebemos o quanto ainda faltava para a meta de seiscentos mil ser alcançada. Em 2013 o Programa encerrou o ano com 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas especiais ofertadas por 96 Instituições de Ensino Superior - IES (BRASÍLIA, 2013, p. 7).

Do total de matriculados 82,23% estão cursando, 14,19% desistiram; 0,43% trancaram matrícula; 0,04% faleceram e 3,12% já se formaram. Esses dados indicam que a taxa de evasão nas turmas do Parfor alcança o percentual de 16,53%, seguindo a tendência dos cursos regulares. No Parfor, os índices da evasão estão particularmente associados à inexistência de apoio aos docentes em formação. A maioria destes docentes utiliza seu tempo livre (férias, feriados e finais de semana) para realizar o curso e necessitam se deslocar para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas, no entanto, com poucas exceções, não recebem qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados (BRASÍLIA, 2013, p. 45).

As informações fornecidas acima nos levam a constatar duas questões importantes no cenário do PARFOR. A primeira diz respeito ao fato de que apesar do esforço empreendido pelo coletivo: instituições organizativas mais IES e professores de educação básica, a meta de alcançar seiscentos mil professores ainda está longe de ser alcançada. Destacamos que essa era uma meta para 2014 como demonstra a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2010). A segunda coisa é que a falta de apoio aos docentes em formação é um fator que desestimula a participação dos professores no PARFOR.

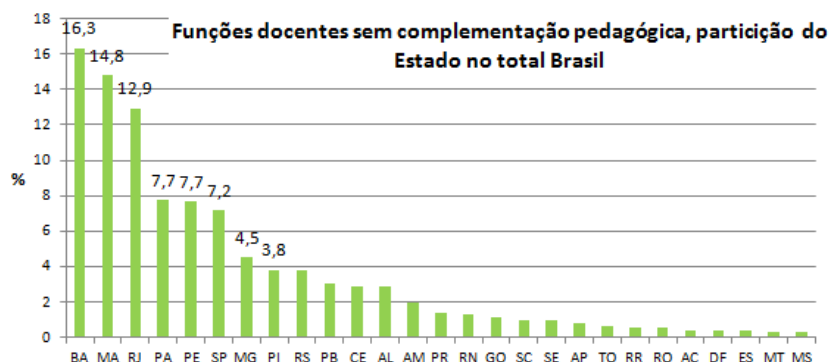
Os dados do Educacenso 2013 ainda mostram um índice elevado de professores sem formação em licenciaturas e sem complementação pedagógica, como mostram os gráficos a seguir:

Figura 5: Funções docentes sem licenciatura, participação do Estado no total Brasil



Fonte: Educacenso 2013

Figura 6: Funções docentes sem complementação pedagógica, participação do Estado no total Brasil



Fonte: Educacenso 2013

O Estado da Bahia lidera o índice de professores sem licenciatura e sem formação pedagógica. Este dado revela que embora a implantação de políticas como estas representem um avanço para a formação inicial e continuada dos professores, ainda há fatores que inviabilizam a participação dos docentes.

Catanante e Brito (2014) afirmam:

...o professor ainda tem um caminho longo a ser percorrido para que seus direitos sejam reconhecidos pelo governo e pela sociedade. Não basta apenas oferecer vagas para o docente qualificar-se e obter uma formação em nível superior ou como segunda licenciatura e formação pedagógica. É preciso proporcionar condições objetivas para que o professor possa desempenhar com excelência sua função de educador. (CATANANTE; BRITO, 2014, p. 13-14).

O Relatório de Gestão PARFOR 2009- 2013 evidencia que dentre os fatores que inviabilizam o acesso dos professores da educação básica ao ensino superior através desse

programa está a falta de apoio que se traduz nas palavras de Catanante e Brito como ausência de condições objetivas de trabalho. Ora, para inserção e permanência em programas como o PARFOR, o docente precisa ter garantido direitos como tempo (liberação de parte de sua carga horária de trabalho) e auxílio financeiro. Tanto que a diferença entre o número de alunos matriculados e o número de alunos formados é absurda. Pois até o ano de 2013 só havia 2.189 professores - alunos formados.

Isso explica o fato de na Bahia, por exemplo, ter uma grande quantidade de professores atuando na educação básica sem a formação adequada, pois estes até tentam realizar os cursos oferecidos pelo PARFOR, via Plataforma Freire. Mas a tentativa é sem sucesso, fato comprovado pelo alto índice de evasão nos cursos de formação inicial e continuada PARFOR-BA (MORORÓ, 2012).

Dados como estes nos permitem pensar na distância existente entre os discursos que aparecem junto com as políticas públicas e a realidade concreta que os professores da nação brasileira enfrentam.

O baixo índice de participação nos cursos do PARFOR por parte do professor revela as dificuldades por estes enfrentadas. Políticas são pensadas sem levar em consideração a realidade do professor. Em matéria relacionada ao PARFOR, denominada “Fracasso Público”, Marta Avancini (2011), na revista Educação aponta a decadência do Plano de Formação de Professores da Educação Básica, no que se refere às suas metas.

Segundo Avancini (2011),

São várias as explicações para as discrepâncias entre as metas inicialmente traçadas para o Parfor e a realidade, segundo o diretor de Educação Básica Presencial da Capes. Falhas nos levantamentos realizados na época da estruturação do Plano (pois havia distorções nas estatísticas usadas para o planejamento da oferta e da demanda), a baixa atratividade do magistério (que desestimula o docente a buscar um aprimoramento da formação) e o receio que alguns professores podem ter de não serem capazes de acompanhar o curso podem estar minando a adesão ao programa. Outro motivo, apontado pelo diretor da Capes, está relacionado a um problema de fundo da educação brasileira: a falta de "azeitamento" no relacionamento entre União, estados e municípios, quer dizer, no regime de colaboração entre as unidades da federação.

Em decorrência disso, há uma falta de sintonia entre o que é oferecido no âmbito do Plano e as reais necessidades, materializada em cursos abertos sem demanda efetiva e em casos de prefeituras que não oferecem condições para os professores frequentarem os cursos - por falta de dinheiro em caixa para arcar com os custos de um substituto ou com as despesas de viagem do profissional, quando isso é necessário, ou mesmo por não valorizar e apoiar a iniciativa (AVANCINI, 2011, s/p).

Dentre os problemas que mais afastam os professores da participação efetiva nestes cursos, está a não diminuição da carga horária de trabalho, logo, muitos não dão conta das

atividades acadêmicas e a falta de incentivo financeiro, por conta do problema do deslocamento de uma cidade a outra, por vezes.

Ainda de acordo com a matéria de Avancini (2011), na revista Educação, alguns estados e cidades do Brasil tiveram problemas como a oferta de vagas de cursos PARFOR sem inscrição de professores interessados, como aconteceu em Santa Catarina. No Pará, um dos estados com maior número de professores sem formação superior, apenas pouco mais da metade dos professores se inscreveram, ou seja, de um total de 30 mil, 16 mil foram inscritos. E pior, dos 16 mil inscritos, muitos desistiram dos cursos de modo que o índice de evasão chegou a 20%.

Bem, estes são dados de apenas dois locais no Brasil. E na Bahia? O que vem acontecendo na operacionalização do PARFOR no estado? Este é um problema que Mororó (2012) tenta responder. Segundo a autora, 60 mil professores deveriam ser formados pelo PARFOR até 2014. Entretanto, em 2011, dois anos após o estabelecimento do plano, apenas 7 mil docentes estavam efetivamente frequentando os cursos oferecidos por quatro universidades estaduais, duas federais e pelo Instituto Federal envolvido na formação em serviço. Outro dado preocupante no que se refere ao PARFOR/BA é o alto índice de evasão nos cursos, que segundo o Instituto Anísio Teixeira (IAT), chega a 80%, em algumas localidades baianas (MORORÓ, 2012).

Os problemas relacionados às realidades apresentadas, não se diferem muito de uma região para outra. Mas se torna ainda mais preocupante quando se fala em Bahia, porque, afinal, de acordo com o Educasenso 2013, a Bahia era o estado que apresentava o maior quadro de professores sem formação adequada. Sendo assim, torna-se urgentemente necessária a intervenção do fórum estadual do PARFOR/Bahia frente aos problemas apresentados.

De acordo com a Portaria nº- 883, de 16 de setembro de 2009:

Art. 1o Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009c, p. 26).

São atribuições dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente:

I - elaborar os planos estratégicos de que trata o § 1o do art. 4o e o art. 5o do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009;

- II - articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum;
- III - coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas;
- IV - propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos;
- V - subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada;
- VI - dar amplo conhecimento aos sistemas estaduais e municipais de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- VII - propor ações específicas para garantir a de permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica nos programas de formação e estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar;
- VIII - zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na elaboração e execução dos programas e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação;
- IX - acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica (BRASIL, 2009c, p. 26).

Se é competência dos fóruns estaduais identificar e intervir sobre a realidade apresentada nos cursos de formação do Plano Nacional de Formação de Professores, esta é uma medida que deve ser tomada com urgência. A medida de unir os esforços federais, estaduais, municipais e das universidades para garantir o acesso e permanência dos professores nos cursos oferecidos, oferecendo-lhes as condições reais necessárias.

Ora, oferecer os cursos de graduação a estes professores e não possibilitar as condições para que estes nele permaneçam evidencia uma política desinteressada de fato com a formação acadêmica.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar aqui é sobre a organização pedagógica dos cursos oferecidos. Acreditamos que há outro fator motivador da permanência destes professores no curso. Este se refere à organização pedagógica dos cursos estarem voltada para a prática social destes indivíduos. A ênfase da formação na realidade vivenciada pelos professores ingressos do curso e que deve partir do cotidiano desses para a necessidade de transformação da realidade social.

Ao mencionar a organização pedagógica nos referimos à seleção de conteúdos, estratégias de ensino, opções metodológicas, entre outros elementos que apontem para um fazer docente comprometido com a transformação social desde que denuncie os problemas decorrentes da pedagogia liberal, focando seus esforços numa pedagogia progressista, contra a força do capital e pelo projeto socialista de sociedade.

Discutiremos melhor esse aspecto na análise dos dados, presentes no capítulo três que se refere ao curso de Licenciatura em Educação Física PARFOR-UEFS. No entanto, antes de tratar especificamente sobre esse curso, faremos uma abordagem sobre a inserção do PARFOR na Universidade Estadual de Feira de Santana.

1.4 O PARFOR NA UEFS

As reformas para a educação oriundas da LDB 9.394/96, bem como do PNE trouxe às universidades públicas a tarefa de formar professores em serviço. Nesse contexto, pôde-se refletir sobre o papel político da instância universitária, enquanto lócus privilegiado para uma consistente formação de professores (SANTOS, 2007).

No caso da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) a ideia de formar professores esteve presente desde o seu surgimento, pois esta instituição se originou da Faculdade Estadual de Educação com a oferta inicial de licenciaturas curtas que depois foram incorporadas à universidade e transformadas em licenciaturas plenas distribuídas nos diferentes departamentos (SANTOS, 2007). A Faculdade Estadual de Educação funcionava onde hoje é o Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA). Esse espaço já sediou também a antiga Escola Normal de Feira de Santana. A faculdade tinha o objetivo de formar professores no final da década de 60. Assim a UEFS nasce a partir desse perfil (Entrevistado 2, 2015).

Especialmente no que tange à formação inicial e continuada de professores, a UEFS conta com cursos de graduação regulares e especiais, cursos de pós-graduação a nível *latus sensu* (especializações) e *strictu sensu* (mestrado acadêmico). Dentre as graduações especiais está inserido o PARFOR. Mas é válido destacar que a trajetória da UEFS frente à formação de professores em exercício não se dá exclusivamente pelo PARFOR. As informações a seguir foram obtidas mediante entrevista com o Sujeito 2 dessa pesquisa.

Em 2009, paralelo ao PARFOR, fora ofertada à UEFS a possibilidade de implantação de outro curso a partir de um contrato celebrado entre a UEFS, Secretaria de Educação (SEC) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT), este era um programa estadual de formação de professores intitulado “Novo Programa de formação inicial de professores no estado da Bahia”. Sendo assim, em 2009 havia essas duas demandas concomitantemente (Entrevistado 2, 2015).

Como já vimos, o PARFOR foi instituído mediante o decreto 6.755, de janeiro de 2009, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de possibilitar, a oferta inicial e continuada, de cursos de licenciatura para professores da educação básica em todo o país que não tem licenciatura, visando atender as exigências da LDB 9.394/96. Para tanto foi feito um chamamento às universidades públicas do Brasil em 2009, como lembra um dos sujeitos da pesquisa:

A UEFS compareceu a essa chamada, essa convocação e foi signatária deste programa desde o primeiro momento de 2009 e assinou o termo de adesão PARFOR e nós programamos a oferta dos cursos que foram iniciados no ano de 2010 (ENTREVISTADO 2, 2015, p. 1).

Ao aderir ao PARFOR a UEFS deu início a todo o processo de inserção dos professores da educação básica nos cursos oferecidos por meio da Plataforma Freire. Inicialmente foram oferecidos seis cursos: Licenciatura em Letras Vernáculas, Licenciatura em Letras com Inglês, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Educação Física. Os cinco primeiros cursos tiveram início em maio de 2010 e o curso de Licenciatura em Educação Física teve início em agosto de 2010. Paralela a oferta dos cursos do PARFOR, foram oferecidos os cursos de Licenciatura em Artes, Licenciatura em Letras com Espanhol, Licenciatura em Letras Vernáculas e Licenciatura em Ciências Biológicas pelo programa estadual (Entrevistado 2, 2015).

No período de 2010 a 2015 essas dez turmas de professores em exercício se formaram. Seis turmas pelo PARFOR e quatro turmas pelo programa estadual. Sendo que esta foi a última edição do programa estadual. Enquanto o PARFOR continua hoje com quatro novas turmas, duas turmas de pedagogia na sede de Feira de Santana e duas turmas no campus avançado da Chapada Diamantina em Lençóis, sendo uma turma de ciências biológicas e a outra turma de matemática (Entrevistado 2, 2015).

Os professores que lecionam nos cursos do PARFOR são selecionados mediante edital (Entrevistado 2, 2015) e com formação em nível superior, especialização, mestrado, etc.. A prioridade na seleção segue da seguinte forma: 1) professores da UEFS; 2) professores de outras instituições públicas de ensino superior baianas; 3) professor de universidade particular; 4) pessoas com notório saber em determinadas áreas (Entrevistado 1, 2015).

As seleções inicialmente eram feitas pelos departamentos de cada curso, no entanto, no decorrer do tempo optou-se por passar este encargo à coordenação geral do PARFOR, junto aos outros coordenadores ou professores dos respectivos departamentos. A equipe da

administração do curso até o presente momento conta com três secretários na coordenação geral e os secretários dos cursos que atuam junto aos coordenadores.

Enfim, espera-se que o PARFOR na UEFS esteja sendo ferramenta de aperfeiçoamento pedagógico e análise crítica do sistema educacional brasileiro para os professores em exercício na educação básica de Feira de Santana e região. Esse é um dos nossos focos para análise do curso investigado. Entretanto, para tratar sobre aspectos didáticos-pedagógicos e políticos do fazer docente, precisamos conhecê-los. Desta maneira, no próximo capítulo falamos sobre a ênfase quanto à necessidade de formação de professores e das concepções sobre a mesma, principalmente no campo da educação física.

CAPÍTULO 2

AS DIVERSAS ABORDAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Falar sobre políticas públicas de formação de professores nos remete a pensar sobre a origem da questão. Quando começou a se pensar na formação de professores e no desenvolvimento de políticas públicas para formação dos mesmos? Saviani (2009) nos mostra que

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009, p. 143).

Percebe-se então que apesar da formação docente já ter sido percebida como algo necessário desde o século XVII, esta só tem sua institucionalização pós Revolução Francesa, a partir da percepção do problema da instrução popular, pois a educação era privilégio da elite dominante no feudalismo.

A mudança da sociedade feudal para a sociedade capitalista marca esta transição da realidade educacional ser privilégio das elites para a condição de que a educação atinja as massas populares, observando que os conhecimentos a serem transmitidos devem ser aqueles necessários aos operários. Sendo assim, surge a necessidade de formação de um número maior de professores para atender as demandas da sociedade capitalista.

Neste contexto de preocupação com a formação de professores, Saviani aponta que no Brasil “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143), e ressalta que podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Apesar do estudo acima apontar que estes períodos na história da formação de professores no Brasil, já são datados de quase dois séculos, Saviani (2009) menciona que há uma separação entre dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. No que tange aos aspectos teóricos da formação docente, há modelos contrapostos: a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: cuja formação do professor dá ênfase à cultura geral e ao domínio dos conteúdos específicos correspondente à disciplina que irá lecionar; b) *modelo pedagógico-didático*: considera que a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Estes modelos contrapostos da formação de professores têm se feito presente ao longo da história da formação docente no Brasil, em seus distintos períodos. Saviani (2009) relata que no decorrer das formulações e reformulações dos cursos de formação de professores os aspectos relacionados aos conteúdos, sempre aparecem de forma separada dos métodos didático-pedagógicos. Um bom exemplo disso é a ênfase dada aos métodos de ensino para educação infantil e séries iniciais do antigo “primário”, em contraposição à ênfase dada à assimilação de conteúdos no ensino “secundário”.

Sendo assim, pode-se notar a construção histórica que acompanha a separação entre conteúdo e forma. Outro elemento abordado por Saviani ao fazer essa abordagem histórica da formação de professores no Brasil é que:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Saviani (2009) nos leva a refletir nesse momento sobre a precariedade das políticas de formação de professores que não possibilita ao estudante fazer face aos problemas educacionais brasileiros e nesse momento cabe uma reflexão de alerta para pensar se há por

parte dos órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas de educação a preocupação em formar esses professores que discutam a dinâmica do setor educativo escolar no país e que lute pela sua transformação.

Outro aspecto relevante na discussão da formação de professores no Brasil se refere a este ponto mencionado por Saviani (2009), sobre o desenvolvimento de políticas formativas, que provoquem no professor a reflexão dos problemas educacionais do país e mais do que isso, que ajudem o professor a pensar maneiras de contribuir para solução dos problemas através de sua prática pedagógica.

A educação visa formar ideias, valores, consciência moral. Este entendimento nos leva à questão sobre o que estamos objetivando na educação hoje. Olhando bem a prática o que se tem como principal são conteúdos para lograr êxito em processos seletivos. O que interessa é o conhecimento necessário para inserção no mercado de trabalho. Disciplinas como educação física não tem o seu valor acadêmico reconhecido pelos estudantes, se olhada apenas por este ângulo.

Este é o quadro atual do trabalho educativo, o foco cada vez maior ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho. E atender às necessidades do mercado, não requer prioritariamente uma educação de qualidade que vise à formação humana, ao contrário, tem-se predominado o conhecimento fragmentado, onde os indivíduos são treinados para preencher um cargo. Enquanto educadores precisamos pensar a serviço de que está o nosso trabalho. Se mantivermos uma prática voltada apenas para a formação de sujeitos trabalhadores, que possam ocupar vagas de trabalho estaremos colaborando para a permanência das desigualdades sociais assustadoras e de seus efeitos.

Segundo Garcia (1996) a década de 1980 foi um marco de discussões no campo da educação brasileira. Período marcado por muitas discussões sobre a prática pedagógica como ferramenta imprescindível para se transmitir conhecimentos úteis a todos, inclusive à classe social menos favorecida, para que pudessem ter oportunidades de melhoria de vida. Dessas discussões surgem diversas propostas teórico-metodológicas de educação que inspiram divergentes concepções de formação de professores.

Outras palavras podem se associar a formação continuada de professores. Palavras como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, entre outras. Percebemos também que inúmeras são as referências que, de alguma forma, abordam a temática, explicitando e defendendo enfoques que se opõem. Dentre

estas referências estão: Tardiff, Schön e Pérez Gomes e outros que se articulam às chamadas pedagogias pós-modernas.

As pedagogias pós-modernas carregam os sentidos presentes nesse momento da história da humanidade onde globalização, neoliberalismo e educação se relacionam pela lógica do mercado. São muitas as relações que podemos estabelecer entre esses aspectos, mas apontaremos apenas algumas características da pós-modernidade de acordo com Eagleton (1996):

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. [...] vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e à coerência de identidades (EAGLETON, 1996, p. 7)

As ideias de mundo contingente, diverso, instável, do conjunto de culturas, de identidades, abrem espaço para várias discussões no campo educacional, mas não nos ateremos a esse debate aqui. No entanto, vale ressaltar que têm se exigido do professor competências e habilidades para trabalhar com os aspectos citados acima em sala de aula, chamando atenção do mesmo para a realidade dos alunos.

As teorias que centram seus esforços sobre os alunos, onde é imprescindível a valorização dos conhecimentos prévios dos mesmos, a valorização da cultura, das diferenças e diversidades defendem que o aluno é sujeito da própria aprendizagem, sendo o professor apenas um mediador ou facilitador da variedade de conhecimentos.

Facci (2004) critica algumas dessas pedagogias, pois para ela a concepção que sustenta que o aluno é sujeito da própria aprendizagem se constitui uma estratégia de culpabilização dos alunos, esvaziamento do trabalho do professor e escape do Estado junto às suas responsabilidades públicas. A autora analisa as teorias do professor reflexivo com investimento na aquisição de competências e habilidades (Dewey, 1971; Schön, 1995; Zeichner, 1993; Shulman, 1986) e critica severamente essas concepções com base em estudiosos críticos das mesmas. Dentre as críticas tecidas está o reducionismo da reflexão do professor voltar-se apenas à sua prática, quando é necessário levar a reflexão para além dos muros da escola, analisando a totalidade concreta em que a escola está inserida.

Outra crítica diz respeito ao fato de que apesar de autores dessa perspectiva contemplarem a reflexão em sua dimensão política (Zeichner, 1993), esta parece se ancorar nos ideários propostos pela burguesia, fundamentando-se nos princípios de “igualdade”, “justiça social”, “fraternidade” e “liberdade”. Facci (2004) menciona Serrão (2002) que afirma que há aspectos determinantes no trabalho do professor que não dependem exclusivamente de atitude reflexiva do mesmo, mas são de ordem institucional e política e que ainda que esse mestre tenha um pensamento crítico, ele não terá por si só, condições de romper com a prática profissional envolvida pela trama social complexa e contraditória.

Para Facci (2004) os autores que defendem as teorias do professor reflexivo reforçam a ideia de que o professor é culpado pelo caos em que se encontra a educação. Contreras (1997, p. 102) afirma que a responsabilidade está sendo transferida do nível social para o nível individual.

Na tentativa de melhorar o trabalho docente, estudiosos se basearam em teóricos da educação para fundamentar suas ideias. De acordo com Araújo, Santos e Malanchen:

Dewey defendia a democracia e a liberdade de pensamento da criança, o que fez com que criticasse a teoria de Herbart, alegando que esta previa um professor “todo poderoso”, responsável por manipular os processos mentais do aluno por meio da instrução... Já Lawrence Stenhouse (1926-1982), é definido como “o defensor da pesquisa no dia-a-dia”, para ele todo professor tinha de assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório; e Schön é diferente das demais, também porque seu ponto de partida para analisar o saber escolar é o professor e sua ação”, possui algumas semelhanças com a concepção do “professor como investigador” (ARAÚJO, SANTOS E MALANCHEN, 2012, p. 3-4).

Estes autores vêm propondo e discutindo alternativas em que os saberes dos professores se apresentem como ponto de partida para a formação continuada (SILVA e CABRAL, 2009).

Para Tardiff (2002) não há separação entre o saber e as outras dimensões do ensino. Pois o saber adquirido pelos professores é construído socialmente ao longo de sua carreira profissional. Este saber envolve mais do que a academia. É um saber construído nas relações entre os próprios colegas professores, entre alunos, situações e vivências. “Além disso, os “saberes a serem ensinados” e o “saber-ensinar” evoluem com o tempo e as mudanças sociais e, por último, porque ele é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional” (Silva e Cabral, 2009, p. 7). Tardiff separa saber profissional (Universidade) de saber docente (prática). Assim, um curso de formação de professores deve valorizar o saber docente dos professores.

Nos documentos oficiais sobre formação de professores encontramos também a influência do pensamento de Perrenoud, pois este consolidou, na educação, os termos “competências e habilidades”, que aparecem também em documentos oficiais como PCN’S e PROFA. Ao utilizar estes termos, Perrenoud se assemelha com Tardiff, pois chama a atenção para a análise da prática do professor em relação aos alunos. O professor deve ter “competência” para desenvolver nos alunos “habilidades” de/para.

Frequentemente o termo “professor reflexivo” também é utilizado no seio dos estudos sobre formação continuada de professores. O professor norte-americano Donald Schön que tratou deste conceito e a portuguesa Maria Isabel Alarcão se apropriou do mesmo para formular a proposta da “escola reflexiva”, caracterizando a instituição como lócus do processo de constante aprendizagem (ARAÚJO, SANTOS E MALANCHEN, 2012, p. 6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da educação básica (DCNFP) , bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF) reforçam as teorias da educação voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades, bem como as ideias de professor reflexivo como demonstram os estudos de Schneider (2007) e Luz (2010). Segundo Schneider (2007) há uma vinculação entre competências e conhecimentos nas DCN’s, mas o documento não esclarece quais são estes conhecimentos: saberes advindos de experiências pessoais, senso comum ou científicos. Luz (2010) trata sobre a presença do termo reflexão também nesse documento, denunciando que este se refere ao professor reflexivo apenas de sua prática e não da totalidade do processo pedagógico.

O professor português Antonio Nóvoa também fundamenta seus estudos na concepção de “professor reflexivo”, para ele “a formação continuada de professores deve ter como pólo de referência a escola, local onde professores decidem, com autonomia, os meios para realizá-la” (ARAÚJO, SANTOS E MALANCHEN, 2012, p. 7). No contexto educacional brasileiro, podemos mencionar como referência para esta concepção de pedagogia o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. De acordo com o autor “... na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001, p. 43).

De acordo com Freire (2001), o processo de formação do professor deve conscientizá-lo de que não há docência sem discência, logo o professor deve respeitar os saberes dos educandos sem qualquer forma de discriminação, a sua prática educativo-crítica

ou progressista exige reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

De acordo com GARCIA (1996), os estudos de Paulo Freire embasaram a crítica a um grupo de São Paulo, liderado pelo professor Dermeval Saviani que defendia o papel da escola enquanto transmissora de um saber elaborado – saber objetivo sobre o mundo. Ao ter acesso e se apropriar do conhecimento dominante, os alunos estariam em posse das mesmas armas que aqueles que os exploravam e poderiam então lutar e transformar a sociedade oprimida e opressora. Pela ênfase dada à importância do conhecimento científico, estes professores foram tidos como “conteudistas”. No entanto, para os educadores populares, “a escola era um espaço contaminado pela ideologia burguesa que, longe de contribuir para a emancipação dos subalternos, os manteria na condição de subalternidade a que estavam historicamente condenados” (GARCIA, 1996, p. 130). Para o autor,

Se, para os conteudistas, a escola era um *locus* privilegiado de aprendizagens indispensáveis para a mudança das condições de vida, para os educadores populares a escola era descartada como espaço favorável às classes populares; muito ao contrário, era fora da escola que se tornava possível a criação de um espaço verdadeiramente educativo para os trabalhadores e seus filhos e filhas. Enquanto para os primeiros, o conhecimento popular era apenas o ponto de partida da prática pedagógica, para os últimos ele era referência permanente (GARCIA, 1996, p. 131).

Nesse aspecto chamamos a atenção para o que é principal e o que é secundário na escola. Atualmente a escola tem sido campo aberto de diferentes discussões, discussões muitas vezes isoladas de uma parte específica separada do todo, do contexto geral. Discute-se a inserção do conhecimento popular na escola, do cotidiano, etc. e perde-se de vista o que na escola é principal: o conhecimento científico. Dizer isso não implica a exclusão do saber escolar em vista da valorização do conhecimento científico, mas, sobretudo, “não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário” (SAVIANI, 2011b, p. 16).

Ou seja, o saber popular é importante, mas deve ser superado pelo conhecimento científico. Este pode ser um ponto de partida, mas o saber sistematizado deve ser o ponto de chegada. Isto implica ao professor uma responsabilidade que demanda domínio teórico, domínio do saber erudito e mais, domínio de técnicas pelas quais se leve o aluno ao saber elaborado.

Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro. (SAVIANI, 2011b, p. 122).

Nesta ideia de domínio do conteúdo e do método está a valorização da escola bem como do professor. Pois outros tipos de conhecimentos podem ser adquiridos em outros espaços, com outras pessoas. Mas o saber sistematizado e os meios de apreendê-los são próprios da escola e se materializa também na figura do professor.

Essa discussão sobre o que é específico da escola contribui também para uma reflexão acerca da Educação Física escolar, que ao longo de sua história sofreu influências de outros ambientes que não o escolar, como instituição militar, clubes esportivos, academias, clínicas, entre outros. Separamos um tópico sobre as especificidades da Educação Física escolar no intuito de compreendermos de onde surgem as abordagens pedagógicas da Educação Física, alvo de nossas discussões no próximo capítulo ao realizar uma leitura crítica do PPP- EF-PARFOR-UEFS.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS ABORDAGENS

A Educação Física escolar atualmente tem direções distintas. Professores atuantes nesta disciplina têm a opção por realizar sua prática pedagógica de diversas maneiras. Isto se deve ao fato de que ao longo da história do desenvolvimento dessa disciplina, houve a influência de diferentes áreas do conhecimento, como os conhecimentos provenientes das Ciências Biológicas, das Ciências Humanas e da Filosofia. A contribuição das diversas áreas do conhecimento permitiu a sistematização das abordagens da Educação Física.

A partir do final da década de 1970 e 1980 surgiram algumas discussões acerca do trato da Educação Física no ambiente escolar (DARIDO, 2003). As discussões oriundas do período citado anteriormente deram suporte às idéias das proposições metodológicas da Educação Física. Embora seja interessante o estudo aprofundado de cada uma dessas proposições nos preocupamos apenas em descrever algumas abordagens, principalmente aquelas que se supõem ser as mais utilizadas no PPP-EF-PARFOR-UEFS.

✓ Desenvolvimentista

Tem como objeto de ensino o movimento, oferecendo experiências apropriadas ao estágio de crescimento e desenvolvimento de crianças entre 04 e 14 anos. Embora esta tendência privilegie a aprendizagem do movimento, sabe-se que outras aprendizagens podem

estar ocorrendo paralelas à prática das habilidades motoras. Essa tendência metodológica da Educação Física preocupa-se com a especificidade da área e aponta que o aluno deve ter condições durante as aulas de desenvolver seu comportamento motor através da interação do movimento, da diversidade e da complexidade dos movimentos. Segundo Darido (2003), esse modelo pedagógico é explicitado no Brasil por Go Tani (1988) em sua obra “Educação Física escolar” e é criticado por desconsiderar os aspectos sócio-culturais que permeiam o desenvolvimento das habilidades motoras.

✓ Construtivista

A intenção desta proposta pedagógica é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas. Aqui, o jogo é privilegiado como principal método e conteúdo da Educação Física (FREIRE, 1992). Podemos afirmar que Freire (1992) é o principal representante do construtivismo e que seus estudos mostram a importância do jogo como facilitador do processo de aprendizagem e valorizam a cultura popular, o lúdico e o jogo, porém, geraram dúvidas quanto à especificidade da Educação Física escolar, ao passo que muitos professores da área se utilizam do jogo em suas aulas com o intuito de ampliar os aspectos cognitivos da criança, utilizando-o como auxílio para o entendimento de conteúdos de outras áreas (língua portuguesa, matemática, ciências, e outras). É viável que a Educação Física se relacione com outras disciplinas desde que não perca a especificidade do seu fazer pedagógico sendo apenas facilitadora através do jogo para aquisição de conhecimentos de outras áreas.

✓ Atividade física para Promoção da Saúde ou Saúde Renovada.

No contexto das sociedades industrializadas e em desenvolvimento, o estilo de vida e, em particular, a atividade física, tem, cada vez mais, representado um fator de qualidade de vida relacionada à saúde das pessoas de todas as idades e condições socioeconômicas, estando associada a maior capacidade de trabalho físico e mental, mais entusiasmo para a vida e sensação de bem estar, menores gastos com a saúde, menores riscos de doenças crônico-degenerativas e mortalidades precoces (NAHAS, 1998, p. 02).

Partindo deste conhecimento podemos apresentar esta outra abordagem pedagógica da Educação Física. Abordagem esta que busca a conscientização da população escolar para as pesquisas que mostram os benefícios da atividade física.

Não há mais uma visão de exclusividade à prática desportiva, mas é de fundamental importância o atingir metas em termos de promoção da saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos, não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida ativo também quando adultos (GUEDES e GUEDES, 1994, p. 33).

A princípio, na década de 1980, o discurso pedagógico não entendia e não valorizava a dimensão biológica nas suas propostas para escola, só em 1990 surgiram alguns acordos e consensos, pois se pretendia o uso da Educação Física numa perspectiva biológica, a fim de superar o discurso higiênico e eugênico presentes na história da área. Nahas (1998) sugere que o professor de Educação Física deve ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, saúde e aptidão física no ensino médio. Atender a todos os alunos, principalmente os mais necessitados como sedentários, de baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiência. Logo, este é o objetivo desta tendência, o de realizar práticas de atividades prazerosas para o desenvolvimento da melhor qualidade de vida por meio da saúde.

✓ Crítico-emancipatória

Essa abordagem está focalizada no ensino dos esportes, mas não apenas do ponto de vista da prática esportiva, antes busca refletir sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, através do desenvolvimento da competência crítica (capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada) e emancipada dos alunos (AZEVEDO, 2000).

A emancipação é um processo contínuo de libertação dos estudantes das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo. Conforme relata seu idealizador Kunz (1998) “uma Educação mais emancipadora, voltada para a formação da cidadania do jovem do que de mera instrumentalização técnica para o trabalho”.

Visa à desconstrução de imagens negativas que o aluno interioriza na sua prática de esportes autoritários e domesticadores.

✓ Crítico-superadora

Alerta sobre a importância da educação e da Educação Física contribuir para que as mudanças sociais possam ocorrer, diminuindo as desigualdades e injustiças sociais. Ou seja, embasa-se no discurso da justiça social no contexto da sua prática. Busca levantar questões de

poder, interesse e contestação, faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos. Conforme Soares et al (1992) ela pode ser tida como uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens. A Educação Física é entendida como sendo uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento. Busca entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico (Soares *et al*, 1992).

✓ **Psicomotricista**

É uma proposta ampla e integrada nos primeiros anos da educação. Deixa a desejar por causa do abandono do que é específico da Educação Física, como se seus conteúdos fossem inapropriados para os alunos. Utiliza-se da atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Trata das aprendizagens significativas, espontâneas e exploratórias da criança e de suas relações interpessoais (AZEVEDO, 2000). Busca analisar e interpretar o jogo infantil e seus significados. Aproxima a história da Psicomotricidade a da Educação Física.

Têm na Psicomotricidade seus objetivos funcionais, onde os mecanismos de regulação entre o sujeito e seu meio permitem o jogo da adaptação que implica nos processos de: assimilação e acomodação. Onde a assimilação, é a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior (LE BOULCH, 1983, p. 28).

✓ **Parâmetros Curriculares Nacionais**

O objetivo principal dessa abordagem é a busca por uma sistematização da Educação através de temas transversais para a promoção de uma interdisciplinaridade, como afirma Darido (2003). Os PCN's dispõem de um material específico para a disciplina Educação Física, onde podemos perceber a presença de diversas tendências metodológicas da área, como acontece quando cita o princípio da não exclusão, ou seja, a idéia de que a Educação Física deve atender a todos e não só aos mais aptos. Conceito este que está implícito na abordagem metodológica sistêmica (BETTI, 1991), que não será abordada neste estudo. Percebemos também a sugestão do trabalho com os conteúdos: ginástica, lutas, danças, esportes, jogos populares, etc.; que envolvem as teorias construtivistas, crítico-superadora,

crítico-emancipatória e outras. São aspectos relevantes desta tendência: o trabalho dentro das três dimensões do conteúdo: Conceitual, Procedimental e Atitudinal; e a relação da Educação Física com os temas transversais que são considerados grandes problemas da sociedade brasileira.

Enfim, estas abordagens apresentam importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física escolar voltada para aptidão física. Elas são resultado de um momento (década de 1980) de discussão e reflexão a respeito da legitimidade e importância dessa disciplina nas escolas. Por isso, salientamos nesse trabalho a necessidade de domínio desses conhecimentos pelos alunos de Educação Física PARFOR-UEFS para uma prática docente bem fundamentada teoricamente.

Sendo assim, prosseguimos para o próximo capítulo a fim de em nossas análises dos dados dialogar sobre o trato com as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar presente no PPP do curso em estudo e suas implicações à atuação dos professores cursistas.

CAPÍTULO 3

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARFOR-UEFS: ENTRE O PLANEJADO E O CONCRETIZADO.

Antes de tratarmos diretamente sobre o curso de licenciatura em educação física oferecido pela UEFS através do PARFOR, julgamos importante abordar os fatos que antecederam sua implantação.

Em entrevista concedida aos pesquisadores, o sujeito 1 falou que durante uma reunião de área de educação física, os professores foram procurados pela coordenação geral do PARFOR-UEFS, bem como pelo pró-reitor de graduação, para serem informados sobre o interesse em se implantar na Universidade um curso de graduação especial em educação física através do PARFOR (ENTREVISTADO 1, 2015, p. 1).

Havia uma demanda de professores inscritos na Plataforma Freire necessitando de qualificação em nível de graduação em Educação Física e o curso deveria ser ofertado pela UEFS. A fim de causar sintonia ou harmonia entre a formação oferecida pelo curso de graduação regular de licenciatura em educação física pela UEFS e o curso que seria oferecido numa modalidade especial, estes professores da área foram procurados. Mas, caso esses professores não aceitassem se envolver com o curso especial, este não deixaria de acontecer, mas seria promovido e acompanhado por uma consultoria (ENTREVISTADO 1, 2015, p. 1). No intuito de promover essa “harmonia” com o curso de graduação regular, os professores da área de educação física aceitaram a proposta de realização do curso na modalidade especial via PARFOR.

Além do interesse de que os professores em exercício tivessem uma formação similar à formação oferecida aos alunos da graduação regular, houve também a proposta de aquisição de verbas para compra de livros, compra de materiais esportivos e até para construção de uma sala que seria uma sala de práticas corporais que já é uma necessidade antiga do curso regular de licenciatura em Educação Física (ENTREVISTADO 1, 2015, p. 1). Há uma relação simbiótica aqui. Até no que diz respeito à aceitação do PARFOR pela própria universidade. Pois não estava em questão apenas a formação dos professores, mas tudo que envolve esse processo. Como os aspectos físicos, estruturais, acadêmicos, profissionais, entre outros que estavam postos. Logo, quando se decide aceitar a implantação do curso, junto a este as contrapartidas são colocadas, o que nos permitiu refletir sobre as contradições que apareceram

no decorrer da Licenciatura EF-PARFOR-UEFS, dentre elas a não construção da sala de práticas corporais.

Daí então começou-se a trabalhar pela implantação do curso especial de Educação Física na UEFS. Foi eleito um professor da área como coordenador que junto a outras duas professoras elaboraram o projeto político pedagógico do curso. Esses professores utilizaram o currículo do curso regular como base, fazendo apenas algumas adequações.

Essas adequações precisaram ser feitas principalmente por conta da carga horária. Enquanto o curso regular oferece cerca de quase quatro mil horas num período de aproximadamente quatro anos e meio, o curso especial deveria oferecer a carga horária mínima para um curso de licenciatura que são 2.800 horas para três anos de curso (ENTREVISTADO 1, 2015). A carga horária mínima é instituída pela Resolução CNE/CP nº 02 de 2002, que institui

a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conforme este documento, a carga horária mínima exigida é de 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta 400 horas de prática como componente curricular, 400h horas de estágio supervisionado – tendo início a partir da segunda metade do curso – 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científica e cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmicas, científico e/ou culturais. Adicionalmente, exige que a duração desta carga horária, obedecidos os 200 dias letivos/ano dispostos na LDB, deve ser integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (UEFS, 2010, p. 10).

Em cumprimento do que está previsto nessa resolução para realização do curso de EF-PARFOR-UEFS segundo a carga horária mínima exigida para uma licenciatura, de acordo com o Entrevistado 1, houve um grande esforço por parte da equipe de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), para garantir o mínimo de perda possível em relação à formação ofertada na graduação regular. Eles mantiveram os mesmos eixos temáticos: “formação científica, tecno-científica, os conteúdos de identidade da educação física, as disciplinas de ciências biológicas, as disciplinas de filosofia, pedagógicas” (ENTREVISTADO 1, 2015). Além disso, acrescentaram disciplinas que eram exigidas pelo projeto de formação de professores, por determinação do próprio Ministério de Educação, como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Tecnologias da Informação e Comunicação, entre outras (ENTREVISTADO 1, 2015).

Nesse processo de adequação do currículo por conta da carga horária, disciplinas como bioquímica, fisiologia humana e fisiologia do exercício transformaram-se em bases fisiológicas. O principal objetivo era que não houvesse prejuízos para os alunos do curso da graduação especial.

Apesar de todo o trabalho para realização das adequações no PPP, os professores que tiveram essa incumbência aceleraram o processo de encaminhamento do projeto à câmara de graduação e lá enfrentou um dos primeiros problemas do curso de graduação em educação física via PARFOR-UEFS: a demora para aprovação.

[...] na universidade a gente tem um grupo político aí que na época deu muito trabalho e ficou amarrando o processo de implantação do curso. E o relator do processo na câmara de graduação era desse grupo político e ele segurou o processo e devolveu o processo em diligência com um monte de alterações que a gente sabia que eram alterações... estava empombando! Não havia justificativa plausível para dizer não, vocês não vão implantar esse curso. Na verdade, estavam buscando detalhezinhas para poder empombar e não implantar o curso. Na verdade, o que aconteceu é que eles elegeram o curso de educação física como o boi de piranha daquele processo político que eles estavam discutindo. Porque era um curso que estava sendo implantado, os outros já existiam. Então elegeram a gente de boi de piranha para poder criticar o PARFOR da universidade e não a gente de modo específico. Tanto é que houve uma demora (ENTREVISTADO 1, 2015, p. 7).

Devido ao fato de ter acontecido esta demora para implantação do curso de licenciatura em Educação Física PARFOR-UEFS, houve um clima de tensão entre a turma de professores selecionados para o curso e a coordenação geral do PARFOR, bem como a coordenação do curso, gerando um desconforto que se deu ao longo deste período de espera. Este clima de tensão só teve fim com a troca do relator do projeto (ENTREVISTADOS 1 e 2, 2015).

O curso regular de Educação Física em 2004 passou a ser regido pelas normas da Resolução CNE/CP nº 01 e CNE/CP nº 02 de 2002, as quais tratam das Diretrizes para a Formação do Professor na Educação Básica. Além disso, essa nova proposta curricular leva em consideração as disposições da Resolução CNE/CES nº 07 de 2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Profissional em Educação Física. Por manter a aproximação da estrutura curricular do curso de licenciatura regular, o curso especial de Educação Física PARFOR também está amparado nas mesmas resoluções. Constitui-se também como base legal do currículo do PARFOR-EF-UEFS a LDB 9.394/96, PNE, princípios instituídos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) presentes no Parecer CNE/CES Nº. 776/97 e no Parecer CNE/CES Nº. 583/2001, entre outros.

Após a aprovação do projeto político pedagógico do curso, o mesmo teve início em agosto de 2010, a turma foi formada com quarenta e sete alunos, sendo que na ocasião das inscrições via Plataforma Freire, haviam cerca de cinquenta inscritos. Porém, três professores inscritos não confirmaram a matrícula (ENTREVISTADO 1, 2015).

Os alunos matriculados, em sua maioria, são professores da educação básica que lecionam a disciplina Educação Física nas escolas onde trabalham, porém não possuíam

formação em nível superior. Sendo assim, o curso que estamos analisando é caracterizado como curso de primeira licenciatura, apesar de haver alunos que já possuíam graduação em outras áreas, porém se trata de uma minoria (ENTREVISTADO 3, 2015).

Um dado curioso acerca desses professores que fizeram o curso é que não havia ninguém que atuasse na cidade de Feira de Santana, apesar de o curso ser oferecido nesta cidade. Segundo informações concedidas pelo entrevistado 1 (2015), estes são professores que trabalham em cidades circunvizinhas como aparece na tabela 5. De acordo com o entrevistado 3, alguns alunos residem na cidade de Feira de Santana, porém não ensinam aqui.

Através de um documento concedido por um dos professores do curso, podemos fazer a seguinte abordagem sobre o perfil da turma:

Tabela 5: Municípios de atuação dos professores-alunos

Município	Nº de alunos	Município	Nº de alunos
Antonio Cardoso	2	Riachão do Jacuípe	3
Baixa Grande	3	Coração de Maria	3
Ipirá	5	Irará	8
Pintadas	1	Santanópolis	1
Conceição da Feira	1	Candeal	2
Santo Estevão	1	Santa Bárbara	5
Ubaíra	1	Monte Santo	1
Serra Preta	1	Teodoro Sampaio	1
		Conceição do Jacuípe	3

Fonte: Arquivo pessoal Entrevistado 3

O quadro acima mostra os municípios onde os professores-alunos atuavam como professores de Educação Física. Esse quadro foi elaborado no decorrer de uma das disciplinas cursadas pela turma. O objetivo foi levantar um perfil da turma. Dentre os dados obtidos estão:

Tabela 6: Perfil da turma de licenciatura em educação física PARFOR-UEFS

MÉDIA DE IDADE DA TURMA = 42,9 anos
MÉDIA DE TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE (TAD) = 20 anos
MÉDIA DE TEMPO DE ATUAÇÃO COM A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA = 10,9 anos
NÚMERO DE MUNICÍPIOS = 17

Fonte: Arquivo pessoal Entrevistado 3

A justificativa do curso especial se dá pela necessidade de professores formados na área de educação física em Feira de Santana e cidades circunvizinhas. De acordo com o PPP:

Do total de docentes que necessitam da formação inicial, um percentual significativo é representado pelos professores de Educação Física [...]. Nota-se, nesse sentido a prática recorrente de se destinar a Educação Física nas escolas de Ensino Fundamental e mesmo Ensino Médio, como forma de compor a carga horária de professores com formação em outras áreas. Isto distorce a formação da cultura corporal de movimento dos alunos, e impõe à Educação Física um retrocesso de mais de 40 anos na sua história como componente curricular (UEFS, 2010, p. 6).

Convivendo no ambiente escolar, percebemos a frequência com que esta inserção de professores de outras áreas lecionando educação física acontece e concordamos que fazê-lo seja um retrocesso na história da educação física. Já que há mais de trinta anos nos esforçamos pela legitimação da educação física enquanto prática pedagógica.

Desse modo,

...o currículo do Curso Licenciatura em Educação Física, no âmbito do Programa Especial de Formação para Professores, objetiva atender ao paradigma de valorização do magistério e de melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública, tendo a Educação Física como integrante do processo de formação de uma consciência crítica e reflexiva em relação aos componentes da cultura corporal de movimento, no contexto da população brasileira e nordestina (UEFS, 2010, p. 7).

O esforço coletivo de professores de educação física desde a década de 1980 está em torno do debate de que a educação física enquanto prática pedagógica está além da execução de exercícios e da prática esportiva, meramente pela prática. Mas existe no ambiente escolar a necessidade de desenvolver nos estudantes uma consciência crítica, a capacidade de análise entre as práticas corporais e os fatores ou determinantes sociais a essas relacionadas. De acordo com UEFS (2010, p.7) a finalidade ulterior desse curso é “atender as necessidades do Estado da Bahia, no que diz respeito à formação de profissionais para exercer funções no Magistério na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio)”. Nesse caso, professores de Educação Física que estivessem aptos a exercerem suas atividades docentes na área. E foi com este intuito que as aulas foram estruturadas.

As aulas eram oferecidas por módulos. Mensalmente os alunos se dirigiam à UEFS para realizar os módulos que eram compostos de cinco a sete disciplinas, disponibilizadas de segunda a sexta pela manhã, tarde e noite e aos sábados pela manhã. Ao concluir os módulos os professores retornavam às suas atividades normais de trabalho:

Era de manhã, de tarde e de noite. Isso era extremamente cansativo para eles, mas era a única forma de você conseguir ofertar a formação superior para estas pessoas. Imagine aí. O professor que está em sala de aula, você diz assim, vou dar oportunidade de você fazer um curso de graduação, aí você oferta vaga no curso regular da UEFS. Que horas ele vai fazer? Que horas que ele vai assistir aula? Nenhuma! Ele tem que dá 40 horas lá no Estado, se você faz uma oferta modular, eles conseguiam conversar lá com seus diretores [...] (ENTREVISTADO 1, 2015, p.4).

Como podemos perceber na fala do sujeito 1, a graduação em educação física PARFOR-UEFS era oferecida através de módulos, pois dessa forma seria facilitado o acesso dos professores em exercício profissional à formação por meio da licenciatura. Acreditamos que por diversos fatores seria impossível afastar esses professores dos seus locais de trabalho, sendo ao nosso ver, o maior deles a falta de professores que o país enfrenta hoje. Como os professores em exercício seriam afastados para fazer uma graduação durante três ou quatro anos? Quem iria substituí-los durante este período? Então o afastamento desses professores geraria um problema sem dimensões para a educação brasileira.

Apesar de entendermos o problema de afastar os professores de suas atividades questionamos o fato de não ser oferecido aos mesmos às condições mínimas de permanência no curso para alguns. Pois estes não recebiam auxílios financeiros ao longo da licenciatura. Sendo obrigados a custear todo o período que estavam em formação superior.

O curso foi “estruturado em 06 (seis) semestres letivos, com componentes curriculares no formato de disciplinas, ofertadas em módulos, uma semana (de segunda-feira a sábado) por mês, em caráter presencial” (UEFS, 2010, p. 17-18). Os professores-alunos deveriam completar a integralização do curso em no mínimo trinta e seis meses. Feita uma aproximação inicial da realidade do curso objeto das análises desse texto dissertativo, partiremos ao nosso principal objetivo, no intuito de reconhecer a maneira como as abordagens teórico-metodológicas estão presentes no PPP do curso de licenciatura em educação física PARFOR-UEFS.

O PPP do curso de licenciatura em educação física PARFOR-UEFS contém 74 páginas, divididas em capítulos, tópicos e sub-tópicos. Inicialmente apresenta a capa com informações sobre o nome do curso que estava vinculado ao Departamento de Saúde da UEFS, datado de 2010 em Feira de Santana-BA. Em seguida vem informações institucionais como Decreto e Portaria que reconhecem a UEFS como instituição de ensino superior. Depois é apresentado o corpo administrativo da universidade, departamento e do curso de licenciatura em educação física no ano de 2010, corpo administrativo recentemente modificado. O sumário apresenta a organização dos capítulos e tópicos onde pudemos encontrar um material consistente para nossa análise.

Ao estudar o PPP elencamos quatro categorias de análise: abordagens pedagógicas, coerência teórico-metodológica, organização didática dos conteúdos e contradições entre a formulação e a concretização do curso. Organizamos essas categorias em tópicos que serão tratados adiante:

3.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARFOR-UEFS

A atual proposta de currículo para a formação de professores de Educação Física da UEFS está baseada nas exigências e recomendações da legislação em vigor, para cursos de Licenciatura, representadas pelas Resoluções CONSU nº. 06/2003, de 09 de Abril de 2003 (define os elementos da estrutura curricular, tais como: eixos do conhecimento, componentes curriculares, entre outros.) e Resolução CONSU nº. 06/2003, de 9 de abril de 2003, no Art. 39 (que divide os tipos de natureza desses componentes curriculares em: obrigatórios, optativo e atividades complementares). O PPP está organizado em dois eixos articuladores principais, a saber: 1) Formação ampliada; e 2) Formação Específica. Estes dois grandes eixos subscrevem outros menores de características complementares. Portanto, a seguinte conformação se configura como:

Tabela 7: Eixos articuladores de formação ampliada e específica

Eixo Articulador da Formação Ampliada	Eixo Articulador da Formação Específica
Eixo da Relação Ser Humano-Sociedade	Eixo Didático-Pedagógico
Eixo da Dimensão Biológica do Ser Humano	Eixo Cultural do Movimento Humano
Eixo da Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico	Eixo Técnico-Instrumental
	Eixo do Estágio Supervisionado
	Eixo da Prática Educativa
	Eixo das Atividades Pedagógicas Complementares

Fonte: Elaboração própria

Entre os eixos que aparecem acima estão os componentes curriculares no formato de disciplinas com suas respectivas ementas onde podemos encontrar as abordagens pedagógicas da educação física. As ementas além de apresentar os conteúdos, trazem também as referências que apontam abordagens, bem como os tópicos de metodologia do curso e procedimentos de avaliação e o tópico de estágio supervisionado.

Ao estudar o PPP e perceber a frequência de alguns termos que se relacionam à uma determinada abordagem da educação física, nos remetemos às DCNEF a fim de perceber se o

trato com este assunto também estava instituído na lei. E constatamos que os termos e expressões utilizados no texto das DCNEF não servem referência impositiva. Cabe a cada Instituição de Ensino Superior escolher aqueles que mais se adequam e se identificam com a matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos (BRASIL, 2004, p. 8).

Sendo assim, compreendemos que apesar de sugerir objetos de estudo da educação física relacionados às suas respectivas abordagens pedagógicas, as DCNEF não impõem as referências, mas sugere.

Agrupamos as abordagens que encontramos no PPP em uma tabela a fim de facilitar a visibilidade do leitor quanto aos achados. Os aspectos que se relacionam com as propostas pedagógicas aparecem abaixo, bem como as páginas do PPP-PARFOR-EF-UEFS onde as informações podem ser acessadas. Os aspectos elencados foram: autores, finalidade, temática principal, conteúdos, estratégias/metodologia e avaliação, presentes em DARIDO (2003) páginas 22 e 31 que apresenta quadros com as principais características de algumas abordagens da educação física.

Tabela 8: Abordagens da educação física no PPP-EF-PARFOR-UEFS

Abordagem	Autores	Finalidade	Temática principal	Conteúdos	Estratégias/ Metodologia	Avaliação
Crítico-superadora	Bracht, V.; Castellani, L.; Soares, C.L (p. 42)	Transformação social (p.15, 16)	Cultura corporal (de movimento) e visão histórica (p. 13, 16)	Jogo, esporte, dança, ginástica, lutas (p.37)	-	-
Sistêmica	Betti, M. (p. 39, 42)	Transformação social (p.15, 16)	Cultura corporal (de movimento), motivos, atitudes, comportamentos (p. 13, 16)	Vivência do jogo, esporte, dança e ginástica (p.37)	-	-
Cultural-aberta	Jocimar Daólio (p. 40,41)	-	-	-	-	-
Crítico-emancipatória	Elenor Kunz (p. 40,42)	-	Transcendência de limites/ Conhecimento, esportes (p. 42)	-	-	-
Promoção da saúde	Guedes Nahas (p. 38)	Melhorar a saúde (p.37)	Estilo de vida ativo / Conhecimento, exercícios físicos (p.24)	-	-	-
Construtivista-interacionista	Freire, J.B. (p. 49)	Construção do conhecimento (p.58)	-	-	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas (p. 16)	Não-punitiva, processo, auto-avaliação (p.58)
PCN'S	-	Introduzir o aluno na esfera	Conhecimentos sobre corpo,			

		da cultura corporal de movimento (p. 6, 14, 17)	esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas (p. 6, 8)	-	-	-
Desenvolventista	-	-	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor (p.36)	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança (p.36)	-	-

Fonte: Elaboração própria

O quadro acima não representa todas as páginas onde os dados foram encontrados. No entanto, são as páginas que acreditamos estar presentes os conteúdos de forma mais evidente e relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Dentre as oito abordagens encontradas, as que tem mais destaque ao longo do PPP são aquelas que definem a cultura corporal de movimento como objeto de ensino da Educação Física. Sabemos que há pelo menos três abordagens que se referem ao tema: PCN'S, Sistêmica e Crítico-superadora.

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), podemos inferir que a partir da segunda metade da década de noventa, este material foi publicado pela Secretaria de Educação do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto. Sua finalidade principal é constituir uma proposta de reorientação curricular para as escolas, secretarias, IES, etc. O PCN de Educação Física é criticado, pois apresenta uma proposta que reúne diferentes abordagens dessa disciplina. É como se os autores, após fazerem uma análise do que já se tinha construído para uma Educação Física escolar crítica, pegou o que achou de melhor entre as abordagens e reuniu no PCN – EF.

A abordagem sistêmica encontra-se atravessada tanto por pressupostos que identificam o discurso crítico quanto por aqueles que demarcam uma postura conservadora, pois esta se afasta do campo de uma pedagogia de esquerda ao fazer opção teórico-metodológica por Weber ao invés de Marx. Pois, a teoria marxista, apesar de receber muitas críticas é indispensável à teoria educacional crítica na condição privilegiada de teoria cujo objeto de estudo é as relações sociais capitalistas (FERREIRA, 2000).

Ao estudar as relações sociais capitalistas, adquirimos a compreensão de que embora a crítica deva ser um exercício permanente para aqueles que defendem interesses contra-hegemônicos, temos o compromisso com a reflexão e a possibilidade de intervenção na sociedade. Nesse sentido, defendemos a abordagem crítico-superadora como proposta ideal para cursos de licenciatura em Educação Física, pois a mesma defende a concepção de

formação omnilateral dos sujeitos, pois pensa a formação do ser humano a partir de um projeto histórico que defende a superação do capitalismo (SILVA, 2011).

Apesar de haver predominância do termo “cultura corporal de movimento” fica difícil compreender a proposta pedagógica que o grupo criador do PPP-PARFOR-EF-UEFS estabeleceu como central, pois há conflitos entre as propostas encontradas e as características das mesmas que aparecem no material analisado.

Os objetivos fundamentais dizem respeito aos aspectos metodológicos de ensino em relação às diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física e ao entendimento dos elementos da Cultura Corporal de Movimento como conhecimento, e não como mera atividade prática (UEFS, 2010, p. 25-26).

Entendemos a necessidade de tratar das diversas abordagens pedagógicas da Educação Física ao longo de um curso de formação para professores dessa área, até mesmo porque para adotar uma proposta teórico-metodológica no seu fazer pedagógico na educação básica os professores cursistas precisam se apropriar com rigor dessas propostas e fazer opção pela mais coerente à sua visão de mundo. Ou mesmo para seguir o PPP da escola de sua Unidade de Ensino (UE).

O processo de apropriação com rigor das abordagens da Educação Física exige que ao longo do processo de formação dos professores haja unidade teórica e metodológica. Nesse ponto, o PPP-EF-PARFOR-UEFS deixa a desejar, pois apresenta propostas, mas não esclarece a perspectiva de trabalho dos professores que deram aulas nesse programa de formação. Dando a impressão de que o trabalho com essas perspectivas metodológicas acontece de forma isolada numa disciplina ou outra, mas não a partir de um acordo entre o conjunto de professores-docentes de tratar os conteúdos da cultura corporal ou de suas disciplinas, mostrando suas possibilidades dentro de cada abordagem. Desse modo, os professores-discentes poderiam dar conta de conhecer as abordagens da educação física na sua amplitude e profundidade, no movimento da sua constituição e fazer sua opção prática.

É necessário evitar que o professor da educação básica cometa o equívoco de usar as abordagens para atender a interesses imediatos, como por exemplo, se for tratar de jogo, usar a abordagem Construtivista, se for falar dos benefícios da atividade física, usar abordagem da Promoção à Saúde. Ao contrário, a presença da unidade teórica e metodológica no PPP e na concretização do curso de formação, favorece clareza quanto ao uso dos conteúdos na abordagem que se quer defender, além de auxiliar ao professor sobre a forma de tratá-los, o que vai desencadear a superação da construção histórica que acompanha a separação conteúdo/forma (Saviani, 2009).

3.2 COERÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA ENTRE “A ABORDAGEM” E O QUE SE EXPRESSA NO PPP

Cada capítulo do PPP-PARFOR-EF-UEFS foi analisado também a fim de observarmos se havia coerência entre a questão metodológica para o aspecto teórico. Este é outro elemento que tratamos aqui na análise.

Constatamos que não há uma opção teórica clara e definida no curso de licenciatura em Educação Física PARFOR-UEFS, expressa no PPP do curso. E, mesmo as propostas encontradas não expressam aspectos teórico-metodológicos de maneira coerente. Um exemplo disso é que ao longo de praticamente todo o texto do PPP o objeto de ensino “cultura corporal de movimento” aparece. No entanto, o capítulo específico que fala da metodologia e avaliação não expressa características de nenhuma das abordagens que elegem a cultura corporal de movimento como objeto de estudo. Pelo contrário, a abordagem que mais se enquadra no que o texto descreve sobre metodologia e avaliação é a proposta teórico-metodológica construtivista-interacionista.

O trabalho avaliativo na perspectiva construtivista-interacionista procura valorizar as experiências dos alunos e a sua cultura, sendo o aluno aquele que constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas (SILVA, et al. 2010). No PPP-PARFOR-EF-UEFS encontramos enquanto estratégias, a exemplo de: “estimulação do aluno no sentido de coletivizar seus conhecimentos e experiências” (p. 56); “utilização dessa bagagem coletiva como ponto de partida e base para a produção de novos conhecimentos” (p. 56). Vejamos na íntegra essas estratégias:

[...] estimular o aluno a incorporar seus conhecimentos e experiências prévias no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo linhas de referência e comparação que tornem os novos conhecimentos mais relevantes e lhes dê uma conotação pessoal (UEFS, 2010, p. 56).

[...] dar ênfase, no processo de aprendizagem, ao treinamento em processos e técnicas que possam levar à aquisição autônoma e independente de conhecimentos também no futuro, após a conclusão do curso, tais como pesquisa bibliográfica e pesquisa na Internet;

[...] estimular a construção do conhecimento advindo da prática, ou seja, das experiências vividas enquanto professores de Educação Física em suas escolas (UEFS, 2010, p. 57)

As estratégias presentes na metodologia e avaliação desse documento evidenciam a centralidade nas experiências do dia-a-dia do professor-aluno, onde se destacam as dimensões empírico-espontâneas, subjetiva, pessoal, a - histórica pautada no fazer cotidiano da prática docente quando a ênfase deveria ser dada aos conhecimentos mais elaborados cientificamente.

Este é inclusive um dos achados encontrados também por SOUSA (2014), ao pesquisar o curso de licenciatura em educação física PARFOR-UNEB (Universidade do Estado da Bahia).

Em entrevista, um dos sujeitos da pesquisa relatou a queixa dos professores da UEFS quanto ao problema de dar aulas para professores da educação básica que há muitos anos estavam afastados da sala de aula enquanto estudantes. Professores-alunos que há mais de vinte e cinco anos concluíram o ensino médio. Este tempo sem estudos formais acarretou uma série de problemas ao longo das disciplinas, inclusive, para a elaboração do TCC (Trabalho de conclusão de curso), além de comprometer a transmissão de conhecimentos mais elaborados cientificamente.

[...] haviam professores que tinham muitos anos fora de estudos, sem estudar. Com uma formação de nível médio de 20, 30 anos atrás. E aí quando eles chegam às universidades, você tem um choque, não é? Choque tanto do conhecimento, como de procedimentos, choque em relação à cultura acadêmica da universidade que é uma coisa que a maioria deles não tinha. Enfim, esse é um dos problemas que foram relatados por muitos professores (ENTREVISTADO 1, 2015, p. 3).

Na PPP onde se encontra o capítulo sobre “o perfil característico do corpo docente”, sugere que o professor deve se adaptar à realidade da turma, mas se pararmos para pensar na afirmação acima sobre a dificuldade da turma pelo tempo que os alunos tem fora dos estudos acadêmicos, notaremos a limitação a que se deu o trabalho dos professores-docentes¹ nesse contexto. Pensamos que ao invés de apenas os professores-docentes se adequarem à realidade da turma, a turma tinha que se adaptar a universidade, embora reconheçamos os fatores limitantes nesse processo.

O próprio fator “avaliação” nesse processo de formação especial é um problema, já que a reprovação de um aluno poderia implicar na perda do curso de graduação, pois estes não tinham a opção de repetir disciplinas. Esse era um problema muito sério do curso e é um problema grave ao se pensar políticas públicas para entendermos a distância que há entre elaboração e execução das políticas. Então os entrevistados 1 e 3 relataram também a dificuldade em resolver esse tipo de problema.

Teve até aluno que perdeu, que foi reprovado logo no primeiro módulo se eu não me engano e a gente já pedia a abertura da disciplina como reorientação, para ele ser matriculado no semestre seguinte. A disciplina foi aberta lá na PROGRAD, mas não existia uma Resolução... isso não era claro. Então foi decidido que a disciplina

¹ Justificamos a redundância do termo pelo fato de não conseguirmos encontrar um termo que melhor diferenciase os professores enquanto alunos do PARFOR (turma especial de licenciatura em educação física) daqueles professores que deram aula na graduação.

foi reaberta, mas ninguém foi matriculado e o problema foi rolando (ENTREVISTADO 1, 2015, p. 3).

[...] em relação às reprovações de alunos que no início do curso ainda não se sabia o que fazer com esses alunos visto que só era uma única turma, por ser um curso especial e aí no caminhar do curso, dos processos, dos diversos cursos porque eram vários: matemática, biologia, artes, então diversos cursos, e se criou um instrumento chamado SEO (ENTREVISTADO 3, 2015, p. 3).

Os professores não sabiam o que fazer em casos de reprovação, já que o curso de licenciatura em educação física PARFOR-UEFS poderia não ser oferecido novamente (como de fato até o momento não foi, pois, a última seleção contou com apenas dezessete inscritos e o mínimo exigido são vinte e cinco), então como os professores-alunos repetiriam as disciplinas em que não lograssem aprovação? Pensando nisso, a coordenação do PARFOR junto às coordenações dos outros cursos disponibilizados pelo PARFOR-UEFS desenvolveu o Sistema de Estudos Orientados (SEO)

Sistema de Estudos Orientados era o que permitia que o aluno que perdesse uma disciplina em um determinado semestre viesse a se matricular no sistema de estudo orientado daquela disciplina e fazer uma carga horária de 30% dela novamente presencial com professor (ENTREVISTADO 3, 2015, p. 3).

Segundo o Entrevistado 3 aconteceram apenas dois casos em que foi necessário se utilizar do SEO. Sendo que em um dos casos o aluno foi reprovado no início do curso, enquanto o SEO só foi implantado depois de um ano e meio de curso. Ou seja, passaram-se alguns semestres e os professores não sabiam como resolver o problema desse aluno reprovado.

Enfim, esse tópico pretendeu apontar as incoerências teórico-metodológicas presentes no PPP-EF-PARFOR-UEFS. Constatamos que o próprio texto apresentou contradições, não apresentando de forma clara o movimento da formação que se pretende. Enfatizamos a urgência de formação de professores conscientes do ato pedagógico como político, da firmeza de propósito em relação a que professor se pretende formar.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS

Tratamos sobre os conteúdos que aparecem no PPP-EF-PARFOR-UEFS daqui em diante, bem como a forma como estes estão didaticamente organizados.

Entende-se, ainda, que o professor de Educação Física se constitui na medida em que assume uma perspectiva pedagógica para orientar sua intervenção. Tal perspectiva só se fará transformadora do contexto escolar para atender a função de

socializar os conhecimentos culturais e científicos produzidos pela humanidade, no que se refere à cultura corporal de movimento, se tal perspectiva for pautada em concepções críticas de educação. O curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS concebe o professor de Educação Física como um mediador crítico das diversas manifestações da cultura corporal de movimento. Portanto, cabe ao mesmo promover a compreensão das práticas corporais, focalizando a historicidade das mesmas, para evitar a reprodução da idéia de que as práticas corporais são criadas e praticadas de forma desvinculada do contexto histórico-social no qual acontecem (UEFS, 2010, p. 25-26).

Um princípio estabelecido no PPP- EF-PARFOR-UEFS é que se trabalhe com as abordagens críticas da educação física. Esta inferência diz respeito às mudanças teóricas que ocorreram neste campo do conhecimento na década de 80 como crítica às abordagens higienista, militar e esportivista do ensino de educação física escolar. Logo, o PPP exige que os conteúdos não sejam abordados de forma descontextualizada de sua história e de como estes se relacionam na sociedade atual.

Sendo assim, entre os conteúdos da educação física presentes no PPP, destacamos especialmente os que se inserem no Eixo Cultural do Movimento Humano, compreendidos em diferentes abordagens como sendo os conteúdos específicos da educação física a serem trabalhados no ambiente escolar.

Tabela 9 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo Cultural do Movimento Humano, 2009.

Código	Componente Curricular	CH total
SAU557	Metodologia do Ensino da Ginástica	60
SAU558	Metodologia do Ensino do Esporte I	60
SAU559	Metodologia do Ensino do Esporte II	60
SAU154	Metodologia do Ensino do Jogo	75
SAU561	Metodologia do Ensino da Dança	60
SAU562	Metodologia do Ensino das Atividades Aquáticas	60
SAU560	Metodologia do Ensino das Lutas	60
Carga Horária Total		435h

FONTE: UEFS, 2010, p. 26.

Nas respectivas ementas das disciplinas que aparecem no quadro acima, constatamos que a organização didática dos conteúdos se dá de acordo com diferentes abordagens. Às vezes, em um mesmo conteúdo aparecem contradições entre a proposta da disciplina e as referências como, por exemplo, Metodologia do ensino do Jogo. Na página 37, a ementa sugere: “Conceito e características do Jogo. Jogo como elemento da Cultura Corporal; Jogo como elemento de desenvolvimento e interação do ser humano com o meio natural e social”.

Essas propostas aproximam o trato do conhecimento Jogo com as abordagens Crítico-superadora e Desenvolvimentista. No entanto, as referências (p.49) apontam numa direção construtivista-interacionista.

Quanto a Metodologia do Ensino da Ginástica desde a proposta da ementa a disciplina apresenta um trato como o conteúdo em diferentes abordagens e inclusive em ambientes não escolares (o que discutiremos no tópico a seguir). As referências apontam para o trato da ginástica como elemento da cultura corporal e cultura corporal de movimento. Destacamos uma das referências que também discutem a ginástica em seus diferentes ambientes de inserção (GAIO, 2010).

As abordagens que se destacam nos conteúdos de Esportes I e Esportes II são: crítico-superadora, crítico-emancipatória e sistêmica. O conteúdo de Metodologia do Ensino da Dança demonstra uma didática dentro da abordagem crítico-superadora, bem como Metodologia do Ensino das Lutas. Porém, Lutas apesar de se relacionar com a cultura corporal, parece ter uma organização didática própria assim como orientação metodológica das diversas atividades aquáticas. A disciplina que se dirige especificamente à Didática EDU806 dá destaque em suas referências à abordagem crítico-emancipatória.

Tratar da organização didática dos conteúdos é de suma importância uma vez que nossas estratégias de ensino e as opções metodológicas que adotamos para tratar dos conteúdos selecionados expressam a direção a qual está voltado o nosso compromisso enquanto professores com aspectos sociais e políticos da nossa sociedade. Nesse sentido Saviani (2009) ressalta a necessidade da formação de professor abarcar o domínio da cultura geral, bem como dos conhecimentos específicos das disciplinas, e, junto a isso, o efetivo preparo pedagógico-didático. Esse aspecto é também discutido por Facci (2004).

O conteúdo está relacionado ao método. À preocupação com a assimilação, aquisição do conteúdo pelo aluno. O domínio de um saber científico não fragmentado para atender à necessidade de formação humana e não apenas de trabalho. Ora, temos que lutar pela generalização da educação, mas uma educação de qualidade, por isso, a preocupação com a transmissão do conhecimento científico, que, muitas vezes é tido como conhecimento burguês, mas segundo Saviani (2011b) ao citar Mello (1982), é apropriado pela burguesia para exercer o domínio sobre o proletariado.

Pensando nessa relação dos conteúdos científicos com o método apropriado para torná-lo saber acessível a todos é que identificamos a responsabilidade do professor em sua prática de ensino. Este deve saber sobre o que está ensinando e de como ensinar. Não que as respostas aos problemas da educação brasileira estejam nas mãos do professor, mas que este

não pode ser indiferente aos mesmos. Não se pode perder de vista os objetivos da escola e a sua responsabilidade com a formação humana.

Desta maneira, é necessário que os programas de formação de professores busquem se apropriar de um padrão consistente de preparação docente, ou unidade teórica-metodológica, que possa fazer face aos problemas da educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009).

3.4 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como vimos no capítulo anterior existem diferentes concepções de formação de professores de acordo com estudos de Garcia (1996), Facci (2004) e Araújo, Santos e Malanchen (2012). Ao nosso ver, a partir das leituras do PPP-EF-PARFOR-UEFS, não há aproximação dos aspectos deste com a concepção histórico crítica de educação, pois o projeto não apresenta um projeto histórico ou visão de homem relacionados aos ideais socialistas.

Identificamos no documento em análise que a centralidade dos esforços docentes incide sobre os alunos, sobre a valorização dos conhecimentos prévios dos mesmos, a valorização da cultura, das diferenças e diversidades. Nesta concepção o aluno é sujeito da própria aprendizagem, sendo o professor apenas um mediador ou facilitador dos conhecimentos diversos.

...o licenciado em Educação Física deverá ser capaz de refletir, assim como de atribuir sentido à sua reflexão, pois, diante dos desafios da sociedade aprendente e do mundo tecnológico, ele deverá ser capaz de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, transformando informações em conhecimentos a serem mobilizados em sua prática docente (PPP-EF-PARFOR-UEFS, p. 12).

O PPP em diferentes passagens se refere a esse tipo de formação, como o professor-aluno, sendo o sujeito de sua própria aprendizagem. Este dado dialoga com as concepções pedagógicas embasadas em Tardif, Perrenoud, Alarcão e Nóvoa, dentre outros que se baseiam nas ideias de John Dewey (1859 – 1952), Lawrence Stenhouse (1926-1982) e Donald Schön (1930-1997).

Percebemos também a influência do pensamento de Perrenoud ao encontrar os termos “competências e habilidades”. De acordo com esta forma de pensar, o professor deve ter “competência” para desenvolver nos alunos “habilidades” de/para, expressos na seguinte fala do PPP-EF-PARFOR-UEFS:

Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, **habilidades e competências** adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada (UEFS, 2010, p. 9, grifo nosso).

Como vimos em Facci (2004) o problema de trabalhar com a pedagogia das competências diz respeito ao fato de que esse discurso exige o Estado de suas responsabilidades, enquanto culpabiliza o professor ou alunos dos insucessos da educação.

Outro termo sugestivo encontrado no PPP em estudo é “professor reflexivo”. Dentre os objetivos específicos, encontramos essa referência: “contemplar expectativas de formação profissional, tendo a **atividade docente reflexiva** e mediadora como o principal foco formativo (UEFS, 2010, p. 11, grifo nosso)”.

Consideramos o ato reflexivo essencial no fazer docente. No entanto, o projeto não apresenta em que esta reflexão deve estar ancorada e ressaltamos que não basta apenas uma reflexão voltada para a prática dos professores da educação básica, mas a reflexão da totalidade do sistema educacional (Luz, 2010).

Retomando a questão das abordagens da educação física, sabemos que o PPP-EF-PARFOR-UEFS apresentou uma diversidade de opções que temos na área. Esse aspecto não é negativo, desde que não propicie um ecletismo teórico e ingênuo. Voltando a Eagleton (1996), compreendemos que aspectos como diversidade, valorização da cultura (do seu conjunto), a organização do trabalho pedagógico voltada aos alunos, às individualidades, experiências pessoais, são temas da pedagogia pós-moderna, sendo assim, foi desta perspectiva de formação que o curso de Licenciatura em Educação Física PARFOR UEFS mais se aproximou.

Porém, como mencionamos anteriormente, o trato com o diverso, com as abordagens da educação física exige da equipe de professores que lecionam em cursos estruturados dessa maneira, unidade teórico-metodológica a fim de que os professores da educação básica saibam que não se trata de ecletismo.

3.5 CONTRADIÇÕES QUE APARECEM ENTRE A FORMULAÇÃO E A CONCRETIZAÇÃO DO PARFOR-UEFS-EDUCAÇÃO FÍSICA

Enquanto analisávamos o PPP e as entrevistas realizadas, entre outros documentos, nos dávamos conta de algumas contradições presentes entre o processo de criação e conclusão do projeto de curso e o que de fato se conseguiu concretizar no campo da prática.

A primeira contradição que queremos apontar diz respeito à relação entre o objetivo geral e a organização dos conteúdos presentes no PPP-EF-PARFOR-UEFS.

Objetivo Geral

Formar professores de Educação Física para atuar na educação básica, com comprometimento ético, com flexibilidade de pensamento e liberdade de expressão em relação aos componentes da cultura corporal de movimento e que considerem o ser humano como princípio e fim do processo educativo (UEFS, 2010, p.11).

Ainda sobre objetivos o PPP traz:

Sendo assim, o currículo do Curso Licenciatura em Educação Física, no âmbito do Programa Especial de Formação para Professores, objetiva atender ao paradigma de valorização do magistério e de melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública, tendo a Educação Física como integrante do processo de formação de uma consciência crítica e reflexiva em relação aos componentes da cultura corporal de movimento, no contexto da população brasileira e nordestina (UEFS, 2010, p.8).

O que se coloca claramente nas citações acima é a prioridade pela formação de professores que inclusive do ponto de vista da elaboração do PARFOR de modo geral é um dos requisitos para se melhorar a qualidade da educação brasileira. No entanto o que encontramos na sistematização de conteúdos se desvia desse propósito original.

O Curso de Licenciatura em Educação Física, no âmbito do Programa Especial de Formação para Professores, formará professores que, ao concluírem o Curso, devem estar capacitados ao exercício do trabalho docente, com domínio dos elementos da Cultura Corporal de Movimento; os conhecimentos necessários à organização do trabalho docente e ao exercício da docência; que estejam instrumentalizados a desenvolver trabalhos científicos; habilitados para o desenvolvimento de pesquisas na área, estando **aptos para atuarem em diferentes contextos em que se insere a atividade docente em Educação Física** (PPP- EF-PARFOR-UEFS, p.17, grifo nosso).

Intervir na organização dos diversos campos de trabalho, como: escola, clubes, academias, condomínios, acompanhamentos individualizados, hotéis, comunidades, ONGs, etc, com competência técnica, autonomia intelectual e compromisso político (UEFS, 2010, p.13).

Ora, se o curso é para capacitar professores até então sem formação coerente com sua atuação na educação básica pública, por que os professores-alunos devem estar aptos para atuarem em outros campos de atuação, como demonstra a parte em negrito?

Chegamos ao entendimento de que a licenciatura em educação física através do PARFOR-UEFS pode ter um efeito inverso ao da melhoria da qualidade da educação brasileira e se tornar até um fator para o esvaziamento de professores de Educação Física da unidade escolar. Este foi um dado encontrado também por Souza (2014) em seu estudo sobre o PARFOR-EF-UNEB onde relatou a “fuga” do ambiente escolar. À medida que os professores vêm em outros campos de atuação a possibilidade até de valorização profissional e de alternativa extra para melhorias no aspecto financeiro, este elemento pode significar sim, um escape para tais professores.

A fuga dos professores da educação básica para setores mais ligados à área da saúde se expressa também na inserção dos conteúdos biológicos em contraposição aos pedagógicos na construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC’S). O curso apresenta uma estrutura em que os eixos temáticos pedagógicos superam os biológicos como pode se constatar da página vinte e quatro em diante no PPP:

Eixos de Trato Pedagógico:

Tabela 10 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo Didático Pedagógico, 2009.

Código	Componente Curricular	CH total
EDU800	Tecnologias da Informação e Comunicação	45
EDU424	História da Educação	45
EDU806	Didática	45
SAU555	Análise Histórica da Educação Física, Esporte e Lazer	45
EDU640	Educação Inclusiva	45
SAU556	Análise Sócio-Antropológica da Educação Física, Esporte e Lazer	45
EDU325	Diversidade e Relações Étnico-Raciais	45
EDU345	Currículo	45
SAU144	Análise Filosófica da Educação Física, Esporte e Lazer	60
EDU430	Avaliação Educacional	45
EDU387	Sociologia e Educação	45
EDU437	Filosofia e Educação	45
SAU152	Educação Física Adaptada	75
EDU126	Políticas Públicas e Gestão Educacional	45
EDU822	Psicologia e Educação	45
Carga horária total		720

Fonte: UEFS, 2010, p. 25

Tabela 11 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo Cultural do Movimento Humano, 2009.

Código	Componente Curricular	CH total
---------------	------------------------------	-----------------

SAU557	Metodologia do Ensino da Ginástica	60
SAU558	Metodologia do Ensino do Esporte I	60
SAU559	Metodologia do Ensino do Esporte II	60
SAU154	Metodologia do Ensino do Jogo	75
SAU561	Metodologia do Ensino da Dança	60
SAU562	Metodologia do Ensino das Atividades Aquáticas	60
SAU560	Metodologia do Ensino das Lutas	60
Carga Horária Total		435h

Fonte: UEFS, 2010, p. 26

Tabela 12 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo do Estágio Supervisionado, 2009.

Código	Componente Curricular	CH total
EDU827	Estágio Curricular I	150
EDU828	Estágio Curricular II	150
EDU829	Estágio Curricular III	105
Carga Horária Total		405h

Fonte: UEFS, 2010, p. 27

Eixo da Prática Educativa

Tabela 13 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo da Prática Educativa, 2009.

Código	Componente Curricular	CH total
SAU545	Prática Educativa I - Campos de Intervenção Profissional em Educação Física	75
SAU546	Prática Educativa II - Objeto da Educação Física	75
SAU547	Prática Educativa III - Prática Pedagógica em Educação Física	75
SAU548	Prática Educativa IV - Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	60
SAU549	Prática Educativa V - Trabalho e Lazer	60
SAU550	Prática Educativa VI - Educação Física e Saúde na Escola	60
Carga Horária Total		405h

Fonte: UEFS, 2010, p. 28

Eixo de Trato Biológico

Tabela 14 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo da Dimensão Biológica do Ser Humano, 2009.

Código	Componente Curricular	CH total
BIO359	Anatomia Aplicada à Educação Física	45
BIO460	Biologia e Bioquímica Aplicadas à Educação Física	45
BIO255	Cinesiologia	45
BIO454	Bases Fisiológicas do Movimento e do	45

Exercício Físico	
Carga Horária Total	180h
Fonte: UEFS, 2010, p. 24	

O Parecer CNE/CES N°. 197 de 7 de julho de 2004, (discorre sobre um quinto da carga horária para os componentes dos conhecimentos pedagógicos em cursos de licenciatura) e como podemos observar acima há predominância dos componentes relacionados ao cunho pedagógico da Educação Física. No entanto, dos onze TCC'S realizados pelos professores-alunos do curso em questão, cinco se relacionam aos aspectos biológicos da Educação Física em um curso que se expressa no PPP como que enfatiza as teorias críticas da educação que visa superar a visão biologicista da Educação Física escolar (ver anexo C).

Acreditamos que este dado deve-se ao fato de que estes conhecimentos advindos das ciências biológicas não são discutidos na Universidade do ponto de vista de como podem auxiliar o professor de educação básica na discussão pedagógica sobre determinados assuntos.

Ainda a respeito do TCC podemos afirmar outra contradição relacionada a maneira como estes foram construídos. O PPP do curso coloca: “Cada TCC poderá ser confeccionado, no máximo, por dois alunos, para os quais deverá ser garantida a orientação especializada de um professor capacitado” (p. 58). Porém o que se deu na realidade foi a construção do TCC em grupos até de quatro pessoas. O que do nosso ponto de vista dificulta uma avaliação do desenvolvimento efetivo desses sujeitos enquanto pesquisadores.

Em entrevista o sujeito 3 relata a dificuldade da turma quanto à realização do TCC:

Eles inicialmente se queixaram de fazer o TCC, estavam queixosos com medo de fazer uma monografia de final de curso, era um problema assim sério no início... havia a questão do tempo em relação ao TCC, muitos em relação a ser algo novo também, de nunca terem feito, então tinha essa questão, e eu acho que a dificuldade maior assim deles era em relação ao tempo (ENTREVISTADO 3, 2015, p. 2).

A fala acima expressa o quanto a elaboração de políticas públicas deve antes de tudo pensar sobre a realidade, ou pelo menos deve haver uma forma das instituições responsáveis pela execução de determinadas políticas, garantirem o que se tem planejado, como aponta Plank (2001) ao destacar que é mais importante a garantia dos meios para que as políticas públicas se efetivem do que a sua elaboração em si, pois do ponto de vista das condições de permanência dos professores-alunos na universidade, a realidade era precária. A precariedade se expressava também na falta de tempo dos professores para desempenhar suas atividades acadêmicas, dentre essas, o TCC.

Parte dos professores-alunos do PARFOR-EF-UEFS tinha vínculo com a rede municipal de educação das cidades onde trabalhavam e, portanto, não recebiam auxílio financeiro para se manter no curso, nem podiam se afastar do cargo. Nesse ponto podemos retomar as ideias de Saviani (1987) quando menciona a **luta** para transformar a política privada que temos atualmente em política pública. Essa luta se expressou no PARFOR-EF-UEFS através das dificuldades de acesso e permanência dos professores no curso por conta do distanciamento de setores do governo na garantia dos recursos aos professores.

Somado a isso a dificuldade de anos fora de estudos acadêmicos o que dificultava a realização do TCC. Apesar do Decreto 6.755 de janeiro de 2009 apontar para colaboração dos municípios na assistência à formação inicial e continuada dos professores, essa não era a realidade dos professores-alunos desse curso, como bem coloca o entrevistado 1:

...houve uma conversa entre o IAT, a CAPES, e os prefeitos de todos os municípios, para que eles flexibilizassem para estes professores. Para que eles apoiassem em termos financeiros o transporte, a alimentação, mas a maior parte destes prefeitos não estava respeitando estes acordos e os professores tinham que vim com seu próprio dinheiro. Os professores que eram da rede estadual era o contrário. O estado dava pra eles como se fosse uma bolsa, um adendo no contracheque, para transporte e alimentação nas semanas que eles estavam em aula. E eles eram liberados das atividades. Depois eles iam e faziam a reposição. Mas os professores que eram da rede municipal passavam muita dificuldade (ENTREVISTADO 1, 2015, p.4).

Acreditamos que vivendo na realidade que estes professores-alunos viviam de realizar uma graduação uma semana por mês e ao mesmo tempo dá conta de suas atividades trabalhistas, ficava de fato complicada a elaboração dos TCC'S. No PPP (UEFS, 2010, p. 15) fica exposto que os professores-alunos deveriam “gerir a própria formação inicial e continuada, participando de seminários, congressos e eventos acadêmicos e científicos”. Mas o fator “jornada de trabalho” foi um dos obstáculos a este fim:

[...] a dificuldade maior assim deles era em relação ao tempo mesmo de permanecer na Universidade durante aquela semana de aula, e mesmo quando eles retomam as atividades nas cidades deles, nas escolas, retoma tudo, todo o trabalho, aí não tem um tempo dedicado ao estudo. Acho que um grande problema que eles colocaram foi este (ENTREVISTADO 3, 2015, p. 2-3).

Além das dificuldades enfrentadas pelos professores, havia também as dificuldades da própria universidade quanto à infra-estrutura: “a gente sofreu muito tempo com a falta de infra-estrutura” (ENTREVISTADO 1, p. 3). O mesmo dado se repete na fala do sujeito 3:

...surgiram problemas, problemas já existiam, em relação a ter um espaço físico, uma sala disponível para as aulas do curso, a gente não tinha essa sala disponível ainda, o módulo do PROFORMA, o espaço físico que foi destinado para os cursos

especiais ele só foi ficar pronto em dezembro do ano passado, em 2014 (ENTREVISTADO 3, p. 1)

No PPP (UEFS, 2010, p. 69-71) aparecem como espaços para realização das aulas do curso especial de formação de professores, os mesmos locais utilizados pela graduação regular e este curso por apresentar caráter interdisciplinar, se relaciona com diferentes departamentos dentro da UEFS, principalmente os departamentos de Saúde e Educação que também dão amparo a outros cursos regulares da Instituição. Sendo assim, como expresso nas falas dos sujeitos 1 e 3, havia muita dificuldade em se conseguir espaço.

Logo que a proposta de inserção do curso de licenciatura em educação física chegou ao conhecimento dos professores do curso regular, junto a ela vieram outras propostas como construção de uma sala de aula para práticas corporais que é uma necessidade antiga do curso, além da aquisição de materiais esportivos, de livros e outros. Sem contar com a promessa de construção do módulo específico do PARFOR dentro da universidade.

...com o PARFOR a gente poderia adquirir verbas para compra de livros, compra de materiais esportivos, até para construção de uma sala que seria uma sala de práticas corporais que a gente tanto precisa no curso de educação física regular (ENTREVISTADO 1, p. 1).

O PPP também registra a necessidade de construção da sala de práticas corporais:

Ademais, considerando a convivência do curso especial de formação para professores de Educação Física da UFES com o curso regular de Licenciatura em Educação Física, observa-se a emergência da construção do Laboratório de Práticas Corporais (LABOCORPO), com a aquisição de equipamentos necessários para sua estruturação e reestruturação do LAF (Laboratório de Atividades Físicas). Note-se que, a exemplo do LAF, esta nova instalação guarda em si o potencial de atendimento de atividades de extensão e pesquisa do curso de Educação Física; apoio às atividades da UATI/UEFS; e atividades desenvolvidas pelo CEB (Centro de Educação Básica) /UEFS (UEFS, 2010, p. 70).

Apesar da proposta de construção do LABOCORPO, este ainda não foi construído. Outra discussão interessante sobre as questões estruturais do curso de licenciatura em educação física PARFOR-UEFS e que não se refere apenas a este curso, mas a educação de modo geral é a inserção das tecnologias de informação e comunicação no ambiente educativo formal. Pois há necessidade de se qualificar para trabalhar com tecnologias, os professores precisam se instrumentalizar. Isso aparece no PPP:

[...]engajar-se num processo de contínuo aprimoramento profissional, procurando sempre atualizar seus conhecimentos, com abertura para a incorporação do uso de tecnologias e para adaptar o seu trabalho às novas demandas socioculturais dos alunos e do meio ambiente (UEFS, 2010, p. 13).

Se hoje a escola e a universidade pública de um modo geral passa por dificuldades tão primárias como falta de salas de aula e materiais didático-pedagógicos, não conseguimos enxergar a incorporação das tecnologias nesses ambientes do ponto de vista material, da aquisição dos bens ou recursos tecnológicos. Outra coisa que devemos questionar é se apenas a inserção de uma disciplina voltada para as Tecnologias da Informação e Comunicação é suficiente para dar conta de seu uso no ambiente escolar. Pensamos que é mais viável que as próprias disciplinas presentes no PPP abordem como utilizar essas tecnologias no desenvolvimento de uma aula.

Muitos foram os problemas que encontramos referentes ao PARFOR a partir dos dados coletados, no entanto, não é nossa pretensão apenas elencar os problemas. Entendemos a importância que o PARFOR tem enquanto programa que visa possibilitar a formação adequada à área de atuação dos professores em exercício da profissão.

[...] a gente tem alunos que há 15 anos ensinando na área de Educação Física, 20 anos, mas que não tinham uma formação inicial em Educação Física. Entendo que existem muitas críticas feitas ao Programa, a gente entende essas críticas, mas eu gosto mais de ficar com aquilo que há de bom nesse programa que é exatamente oportunizar aos sujeitos que não foram oportunizados durante anos a ter acesso a um conhecimento e poder qualificar as suas práticas no chão da escola então eu acho que isso é fundamental (ENTREVISTADO 3, 2015, p. 4-5).

De acordo com os entrevistados 2 e 3 houve diversas críticas feitas ao programa, bem como ao curso. Além de problemas enfrentados pelos alunos, professores, coordenação, como: dificuldades de acesso e permanência, dificuldades de aprovação do projeto, dificuldades de infra-estrutura que também foi um problema relatado por todos os sujeitos entrevistados e que ocasionou muitas tensões ao longo do processo, pois o espaço para as aulas do PARFOR só ficou pronto no final do curso.

Mas apesar de todas e das muitas dificuldades, os alunos, professores e todos envolvidos puderam compartilhar de um momento de conquista que aconteceu no dia dezesseis de abril de dois mil e quinze no Auditório Central da UEFS que foi a colação de grau da turma.

Muitas dificuldades aqui com relação a alguns municípios e sem dúvida nenhuma o esforço institucional muito grande é a gente oferecer essas turmas, ainda em pequena escala, a gente sabe que a demanda é grande, mas é o que a gente também pode oferecer, a gente nunca pensou em oferecer coisas além das nossas possibilidades, a gente precisa de professor, precisa ter espaço, precisa ter infra-estrutura e tal, mas sem dúvida alguma ao longo desse tempo a gente tem percebido o impacto positivo da oferta e da formação desse pessoal, agora recentemente a última colação de grau no dia 16, de educação física... eles viram, perceberam, primeiro a emoção do pessoal é um pessoal mais velho, tem pessoas que tem mais de 60 anos, não é aquele pessoal de licenciatura regular de 18, 20 anos, e o significado para estas pessoas não

só social mas a gente percebe o impacto positivo porque eles são outros, eles quando saem daqui com certeza passam por um processo de mutação muito interessante, porque tem condição de ter uma formação hoje (ENTREVISTADO 2, 2015, p. 4) .

A fala do entrevistado 2 (acima) deixa registrado o sentimento de conquista dos professores-alunos. Mas com certeza, não podemos também deixar de destacar a dificuldade ao longo de todo o processo vivida por eles e por todos os envolvidos.

O curso foi concluído com um índice de evasão de cerca de 10,5%, porém desconhecemos os motivos para tal na realidade do PARFOR-EF-UEFS, já que não tivemos contatos com os indivíduos desistentes, porém de acordo com as referências aqui estudadas, alguns dos principais fatores determinantes no processo de permanência ou não dos professores da educação básica são: inexistência de apoio aos docentes em formação, por falta de colaboração entre as unidades da federação e distância existente entre os discursos que acompanham as políticas públicas de formação docente e a realidade concreta onde os professores atuam (BRASÍLIA, 2013; AVANCINI,2011). Quarenta e sete alunos deram início ao curso e quarenta e um alunos se formaram. Dos recursos oferecidos na proposta feita em reunião de área com os professores de educação física, foi conseguida a aquisição de livros, que atualmente se encontram na BCJC (Biblioteca Central Julieta Carteadó), adquiriram-se também materiais esportivos, disponíveis no PEF (Pavilhão de Educação Física). A sala de práticas corporais infelizmente, não foi construída.

Em 2014 tentou-se a formação de uma segunda turma de licenciatura em educação física na modalidade especial pelo PARFOR-UEFS, mas a turma não foi formada devido às poucas inscrições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando sistematizamos as inquietações iniciais dessa pesquisa, jamais imaginávamos onde iríamos chegar. O que sabíamos é que algo nos incomodava na organização da disciplina educação física no ambiente escolar. Nos incomodava o trato esportivista e biologicista dessa disciplina onde muitas vezes se chega a questionar a presença da mesma na escola. Questiona-se o seu significado, a necessidade de estudá-la em tempos onde os conhecimentos válidos para processos seletivos são prioritariamente os de Língua Portuguesa e Estrangeira, os das Ciências Exatas e Ciências Humanas.

Sabemos que a forma como a educação física é encarada na educação hoje faz parte da maneira como esta foi se constituindo na escola ao longo da história, e compreendemos também que pelo esforço intelectual de muitos estudiosos da área (SOARES ET AL (1994); BRACHT (2001); CASTELLANI FILHO (1994); KUNZ (2004); entre outros), os equívocos que circundam a educação física escolar têm sido superados.

Inicialmente queríamos saber a concepção de alguns professores da rede estadual de ensino em Feira de Santana sobre o objeto de ensino da educação física na escola, mas o desenvolvimento da pesquisa, as experiências adquiridas no Grupo de Estudos e Pesquisas LEPEL, nos levou ao PARFOR de Educação Física da UEFS, onde fizemos uma leitura da totalidade concreta da criação de políticas públicas de modo geral, daquelas de formação docente, dentre as quais enfatizamos o PARFOR na Bahia, na UEFS, em Educação Física.

A discussão sobre políticas públicas de formação docente foi outra necessidade dessa pesquisa, como também a aproximação das abordagens pedagógicas da educação física. Esses percursos partiram da sistematização dos nossos objetivos específicos, que nos auxiliaram a alcançar o objetivo geral que foi: Compreender o desenvolvimento do processo de formação do professor de educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana, submetido ao PARFOR.

Vamos retomar os objetivos dessa pesquisa e pensar sobre o seu alcance. Primeiro optamos por *“Compreender o PARFOR no contexto de surgimento de políticas públicas e sua relação com o sistema capitalista”*.

O fato dessa pesquisa se identificar com o campo da pesquisa segundo o materialismo histórico-dialético, nos fez realizar um movimento de investigação que se aportou numa investigação por referenciais que se remetessem às origens das constituições de políticas públicas até o PARFOR.

Esse movimento nos fez considerar que o surgimento das políticas públicas tem forte relação com as imposições do sistema capitalista, dentre as quais destacamos a necessidade de mão-de-obra para os diversos setores trabalhistas. Foi a partir das lutas dos trabalhadores por benefícios como saúde e educação que estes alcançaram alguns benefícios que garantidos nas Constituições tornaram-se direitos (DRAIBE, 1987) e de onde partem a implementação de políticas públicas para garantia desses direitos aos cidadãos.

Apontamos o distanciamento entre a implementação de políticas públicas e a origem da palavra, pois do ponto de vista etimológico, as políticas públicas deveriam contar com a participação do povo (no geral, não apenas de pequenos grupos) para sua construção e implantação. Segundo Oliveira (2010) trata-se da inserção dos cidadãos na tomada de atitudes pela melhoria do lugar em que se vive. E isso não é o que acontece na prática. Ao analisar o PARFOR-EF-UEFS, percebemos que nem a elaboração do programa, nem mesmo a elaboração do projeto de curso contou com a participação de representantes da categoria interessada, nesse caso, os professores de educação básica.

Além do PARFOR, mencionamos outros vinte e cinco programas de formação de professores da educação básica vinculados ao MEC e classificamos estes de acordo com Azevedo (2011). O PARFOR se insere no conjunto de políticas públicas distributivas, pois é financiado pela sociedade através do orçamento geral e se dirige a um grupo específico de professores sem formação adequada para atuação no magistério.

Existem outras maneiras de classificar as políticas públicas (Lowi (1964, 1970, 1972); Sancho (2003); entre outros), ressaltamos, porém que as diferenças entre as políticas públicas são apenas em nível de normatização e formalização, pois estas não apresentam resultados quanto ao que é essencial entre os planos e a realidade educacional brasileira.

Ao analisar os estudos de Plank (2001), Mororó (2012) e os dados do Censo Escolar (2013), percebemos essa distância entre os planos e a realidade na educação brasileira, fato que é ainda mais agravante no Nordeste do Brasil, mais especificamente na Bahia, por sua extensão territorial. Os planos do PARFOR indicavam a formação de uma média de 600 mil professores em exercício até 2020. No entanto, seis anos após a criação e implantação desse Plano, não atingimos ainda nem um terço dessa meta (BRASÍLIA, 2013). Avancini (2011) aponta o PARFOR como “Fracasso Público” e denuncia os problemas pelos quais essa meta ainda não foi alcançada. Dentre eles o principal é a evasão dos professores por conta da baixa atratividade do magistério, que tem feito muitos professores buscar o escape em outras profissões; a falta de apoio financeiro das unidades da federação, principalmente das prefeituras; a redução da carga horária de trabalho dos professores que não é concedida, o que

inviabiliza a participação dos docentes da educação básica nos cursos de graduação do PARFOR.

Identificamos que na concretude do PARFOR na UEFS houve relatos de todos os problemas acima mencionados, acrescentando a estes a falta de estrutura física da universidade para comportar essas turmas. Pois, foi garantido em reuniões o recurso financeiro para construção de salas, aquisição de materiais, mas esse espaço físico do PARFOR nessa instituição levou três anos para ficar pronto o que ocasionava desconforto entre os professores matriculados na procura dos locais de aula. Aulas que muitas vezes tinham que ser adiadas pela falta de espaço. Apesar dos problemas, sinalizamos a importância do PARFOR na instituição UEFS porque propiciou a graduação de todas as turmas formadas pelos professores da educação básica de Feira de Santana e região.

Analisar o PARFOR atrelado à criação e implantação de políticas públicas nos permitiu perceber que não dá para pensar o micro, sem pensar o macro. Os problemas do PARFOR na UEFS são parte de um problema maior das Políticas Públicas de um modo geral, que são pensadas e formuladas de cima para baixo, partem de um pequeno grupo para o povo e visam atender interesses imediatos do sistema econômico vigente que no caso do PARFOR, é a qualificação do professor para que este qualifique trabalhadores. O problema é que na concretização dos planos, percebemos a precariedade dessas políticas, pois não garantem as mínimas condições para ter seus objetivos alcançados.

Refletir sobre a formação docente, enfatizando o que diz respeito ao professor de educação física constituiu o nosso segundo objetivo da pesquisa com o qual dialogamos no capítulo dois “Formação de Professores: as diversas abordagens, inclusive na educação física”.

Não coincidentemente a formação de professores assim como as políticas públicas também tem relação com a realidade trabalhista. Saviani (2009) nos mostrou que a educação no feudalismo era privilégio das elites dominantes e que na transição para o capitalismo as classes menos favorecidas precisavam ter conhecimento da cultura letrada, assim surgiu a demanda por educadores que transmitissem os conhecimentos necessários aos operários.

No decorrer do tempo foi-se aprimorando as preocupações com a formação de professores de modo que se construíram as concepções de formação. Garcia (1996) menciona que a década de 80 foi um marco de discussões no campo da educação brasileira, de onde surgem propostas de formação continuada para os docentes, bem como as abordagens da educação física segundo Darido (2003). Nesse trabalho destacamos algumas abordagens pós-modernas e histórico-crítica para formação docente (FACCI, 2004).

Compreendemos que a diversidade de concepções causa confusão quanto ao que melhor se adéqua à realidade dos professores da educação básica. No entanto, defendemos a concepção histórico-crítica da formação docente por esta estabelecer princípios de valorização do trabalho docente que está no domínio do conhecimento científico, superando o conhecimento popular e na competência técnica de domínio dos meios pelos quais os alunos aprendem. Além disso, é a concepção que apresenta um projeto histórico, visão de homem e sociedade que apontam para superação da pedagogia de mercado. Pois a educação não é lugar apenas de formar trabalhadores, mas lugar de reflexão crítica para conscientização do papel político dos seres humanos enquanto cidadãos. É lugar de formação humana. A concepção histórico-crítica de formação de professores sustenta a abordagem crítico-superadora da educação física que também defendemos por comungar dos mesmos ideais.

Configura-se como nosso terceiro objetivo *Analisar o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física PARFOR-UEFS*. Salientamos que além do PPP, analisamos também documentos oficiais brasileiros como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE), Decreto 6.755/2009, entre outros; e também dialogamos com os gestores do curso em questão para melhorar a nossa leitura dos documentos.

A análise foi orientada pelas seguintes categorias: abordagem pedagógica da educação física; coerência teórico-metodológica entre “A ABORDAGEM” e o que se expressa no PPP; a organização didática dos conteúdos; a concepção de formação de professores; e as contradições que aparecem entre a formulação e a concretização do PARFOR-UEFS-EF.

Ao questionar sobre a abordagem pedagógica da educação física do curso especial de educação física na UEFS, trouxemos outros elementos para a discussão que diz respeito à intencionalidade dessas proposições, a saber, se estas expressam os princípios humanistas, privilegiando a cidadania e a emancipação dos sujeitos, ou se estão voltadas apenas para a preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores no mercado.

Das abordagens encontradas, seis foram comentadas no levantamento teórico: Desenvolvimentista, Construtivista, Atividade física para Promoção da Saúde ou Saúde Renovada, Crítico-emancipatória, Crítico-superadora e Parâmetros Curriculares Nacionais, pois já esperávamos o aparecimento das mesmas; e, duas se colocaram ao longo da análise: a abordagem Cultural Aberta e a Sistêmica.

Pensávamos que talvez pudéssemos encontrar uma abordagem pedagógica definida como norteadora do curso de formação de professores de educação física PARFOR da UEFS.

Porém encontramos abordagens distintas, talvez esse dado se justifique pelo fato de um curso de graduação ter que trabalhar com diversas propostas de educação física, pois é necessário que os discentes tenham acesso a amplitude dessas abordagens para trabalhar no seu contexto da maneira que mais se relacionar à sua visão de mundo e sociedade ou à proposta pedagógica da escola em que atua.

Dentre as abordagens encontradas defendemos a Crítico-superadora por ter sido elaborada e construída a partir de um projeto histórico que defende a superação do capitalismo, pautada numa formação omnilateral, ou seja, uma formação que não aponte apenas para as necessidades do mercado de trabalho, mas para a formação humana, pois acreditamos que esta é a função social da escola. De acordo com Silva (2011), as demais abordagens pedagógicas da educação física não tratam dos nexos e relações entre teoria pedagógica e projeto histórico. Os estudos de Rodrigues (2011) também corroboram para discussão no campo da formação omnilateral, bem como da necessidade dos professores de educação física assumir conscientemente uma postura transformadora e contra-hegemonica.

Sobre o trato teórico-metodológico entre as abordagens encontradas no PPP-EF-PARFOR-UEFS e a forma como elas se expressam nesse documento, o que percebemos é uma mistura. Sendo assim, encontramos muita dificuldade para perceber as desconexões e conexões entre esses elementos. Mas se destacou a distância entre as abordagens sugeridas como aquelas que elencam a cultura corporal de movimento enquanto objeto de ensino e a abordagem presente nos tópicos sobre Metodologia e Avaliação.

Percebemos contradições tanto nos aspectos que dizem respeito à organização do PPP-EF-PARFOR-UEFS quanto aos que se referem à concretização do mesmo. Haviam planejamentos sobre questões estruturais e financeiras que não foram alcançados durante a realização do curso, como por exemplo, a construção do LABOCORPO. A construção dos TCC's pelos alunos não obedeceu ao que estava previsto, inclusive alguns dos temas investigados não condizem com a prática educativa dos professores-estudantes na educação básica. A metodologia adotada foi essencial para encontrarmos esses dados.

Triviños (2009) explica a importância da técnica de triangulação tanto para a coleta de dados quanto para sua análise e compreensão. Uma compreensão no sentido de para além de descrever e explicar a realidade apresentada faz também uma análise crítica que tem a intenção de superar o objeto criticado, pois o PARFOR de imediato se apresenta como uma política pública para corrigir as discrepâncias entre área de atuação e a área de formação no fazer docente de professores da educação básica. Mas dialogamos aqui sobre o PARFOR enquanto concepção de política pública no estado da Bahia, sobre o que esse programa tem

oportunizado, as suas possibilidades e, sobretudo, os seus limites em função do estado capitalista que nós temos. Refletimos sobre a possibilidade de superação do capitalismo, através da apropriação da teoria, dos conhecimentos construídos e adquiridos ao longo da história da humanidade, desse patrimônio histórico e cultural.

Esse trabalho nos levou a pensar também sobre a função do PPP no ambiente acadêmico e escolar. Infelizmente não constatamos se os professores que deram aula no curso de educação física PARFOR-UEFS tinham conhecimento do PPP, mas essa lacuna nos permite analisar o papel desse documento na orientação do trabalho docente. Se for um guia, se serve para orientar, será que houve o cuidado de conhecer este material por parte daqueles que lecionaram nesse curso? E se houve esse cuidado, será que seguiram, ou será que a ideologia ali presente iam de encontro às suas visões de mundo, projeto de sociedade e por isso a referência do PPP não os orientavam.

O trato dos professores que lecionaram no curso de Educação Física PARFOR-UEFS para com o PPP é um elemento que enquanto pesquisadores sugerimos para aprofundamento posterior, para novas pesquisas. Outro aspecto muito relevante para futuras discussões diz respeito ao quesito da avaliação no PARFOR que se apresentou nesse estudo como um problema sério de formação e pretendemos tratar na continuidade dos estudos.

Pensando no papel do PPP para ação docente e realizando essa pesquisa a pesquisadora pôde fazer uma análise pessoal da sua formação e atuação. Durante a realização das leituras sobre formação e políticas públicas, pôde se debruçar sobre sua própria história, enquanto alguém da classe baixa que vai ascendendo junto à massa brasileira depois do processo de democratização do ensino. Alguém que sentiu na pele o sofrimento para se manter num espaço acadêmico público de ensino.

Em meio às leituras ela refletiu sobre sua prática em sala de aula, como além de paixão pelo que faz, precisa de aprofundamento teórico. Aprofundamento que adquiriu durante o mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEFS, mas que pretende continuar desenvolvendo. Pensou sobre como seu campo de trabalho precisa de professores críticos e políticos. Entrou no mestrado pensando que seria uma professora de nível superior e está saindo como uma professora da educação básica consciente. Descobriu que o seu lugar de intervir na sociedade não é na academia, mas na escola, dando aulas de educação física no ensino fundamental e médio e defendendo a consciência do ato pedagógico como ato político (FACCI, 2004).

Enfim, concluindo nosso pensamento, respondendo à nossa questão principal: *Como se expressa a formação do professor de educação física no âmbito do PARFOR, realizado na*

Universidade Estadual de Feira de Santana? Concluímos que esta se expressa de forma plural, sem apresentar uma unidade teórico-metodológica, inclusive sobre as abordagens da educação física.

O PPP-EF-PARFOR-UEFS deixa em aberto a possibilidade de diferentes perspectivas de educação, que talvez não se constitua um problema desde que esteja definido mesmo dentro dessa pluralidade qual vai ser a unidade teórico-metodológica do fazer docente. Nós podemos ter num mesmo projeto de formação professores que pensem de maneira diferente e até diversa em relação ao mesmo objeto, mas não podemos abrir mão da unidade teórico-metodológica porque isso traz consequências para o processo de formação de professores.

Das possíveis consequências destaca-se o fato do professor da educação básica sair do curso sem compreender de maneira rica e mais ampla qual é o objeto de ensino da educação física; como se organiza o conhecimento de acordo com as abordagens pedagógicas; quais expressões dizem respeito a projeto histórico, visão de homem, de sociedade que tem cada abordagem dessa. É importante entender como as abordagens expressam as relações entre os homens e entre o homem e a natureza. E quando essas abordagens aparecem em um projeto é para a conscientização do professor sobre o seu ato pedagógico e não a expressão de que ele pode organizar seu trabalho dentro de qualquer abordagem desde que ela satisfaça seus interesses imediatos.

O fazer pedagógico não é atender a necessidade imediata de passar um conteúdo. Se não temos unidade teórico-metodológica mediando as relações, terminaremos por achar que todas as abordagens são iguais, que todas apenas instrumentalizam o fazer pedagógico e que este é apenas atender a necessidade imediata de passar um assunto. O PPP-EF-PARFOR-UEFS acarreta isso.

O debate sobre a unidade teórico-metodológica é algo importante de se fazer na medida em que a gente pensa numa formação de professores que seja crítica, referenciada socialmente e que tenha claro o projeto histórico que se quer desenvolver.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M.F.B. **Das proposições do Estágio Supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do PARFOR.** In: Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(2): 269 – 284, 2012.
- ANFOPE. 15º Encontro Nacional. Caldas Novas – GO, 21 a 23 de novembro de 2010. **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação no Contexto dos Anos 2000.**
- ARAÚJO, R.N.; SANTOS, S.A.; MALANCHEN, J. **Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições.** In: IX ANPED SUL, 2012.
- ATAÍDE, D.M.S.; PINHOR, M.J. **Letramento digital e alfabetização tecnológica: reflexões a partir de um estudo com o PARFOR.** In: Educação, formação e tecnologias (juho a dezembro, 2013), 6 (2), 68-79.
- AVANCINI, M. **Fracasso de público.** In Revista Educação, agosto/2011. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/fracasso-de-publico-234946-1.asp>. Acessado em 03/07/2014
- AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. **Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física.** Mestrado em Educação Física. CDS/UFSC , 2000, disponível em [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Franci/Meus%20documentos/Downloads/BoletimE F.org_Reflexoes-sobre-as-abordagens-pedagogicas-em-Educacao-Fisica%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Franci/Meus%20documentos/Downloads/BoletimE F.org_Reflexoes-sobre-as-abordagens-pedagogicas-em-Educacao-Fisica%20(3).pdf) acessado em 09/08/2014.
- AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2011.
- BAHIA. Secretaria de Planejamento. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Anuário Estatístico da Bahia. Ano 2000, vol. 14. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=110>. Acesso em: 16 de dezembro de 2009.
- _____. Secretaria de Planejamento. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Anuário Estatístico da Bahia. Ano 2013, vol. 27. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=110>. Acesso em: 09 de julho de 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4ª Ed. revisada e atualizada. Lisboa/Portugal: Geográfica, 2009.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- Bourdieu, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997.

BRACHT, V. **A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação.** *Anais do XI CONBRACE*, Caxambú, 2001. CD-ROM.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Portaria nº- 883, de 16 de setembro de 2009. **Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17/09/2009.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, publicado no DOU de 20.12.2005.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR.** 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CES Nº 07 de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 5, abril de 2004, Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE 8/2008 homologado e publicado no DOU** em 30/01/2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer-CNE-008-2008-SobreSegundaLicenciatura.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2013 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. DISPONÍVEL EM: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos> ACESSADO EM 09/07/2015

BRASÍLIA, 2013. RELATÓRIO DE GESTÃO PARFOR. DISPONÍVEL EM <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf> ACESSADO EM 15/07/2015.

BRITO, M. M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública:** um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade

Federal do Pará. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013.

BRITO NETO, A. C. et al. **Produção do conhecimento sobre formação de professores de educação física em periódicos científicos: análise da Revista Movimento (1994-2008)** In XVI CONBRACE e III CONICE, Salvador/BA, 20-25 de setembro de 2009.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos Sociais Coletivos e a Política De Formação Inicial e Continuada Emergencial de Professores: Contradições Vs Conciliações. In: Educ. Soc., Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1241-1259, out. -dez., 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

CATANANTE, B.R.; BRITO, V.M. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR: Implantação e Implementação no Estado de Mato Grosso do Sul**. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 14-16 de abril de 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. et al. **Análise da produção científica em periódicos referente ao tema formação de professores** In: II SIPEQ, 25-27 de março de 2004, Bauru-SP.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DRAIBE, S. M. Educação e Políticas Sociais. In: **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO**, Brasília: INEP; [São Paulo]: Fundação Carlos Chagas; [Campinas]: UNICAMP, 1987. p. 13-26.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

EAGLETON, T. As Ilusões do Pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: 2004.

FERREIRA, A. Teoria/Concepção Sistêmica: uma Perspectiva Crítica na Pedagogia de Educação Física? In: Pensar a Prática 3: 36-52, Jul./Jun. 1999-2000.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro-teoria e prática da educação física**. São Paulo : Scipione, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAIO, R.; GOIS A. A.; BATISTA, J.C.F. (Orgs.). **A ginástica em questão: corpo e movimento**. 2. Ed. São Paulo: Phorte, 2010.

GARCIA, R. L. A escola como um espaço de luta por hegemonia. In: BICUDO, M.A.; SILVA JÚNIOR, C. (Org.). **Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade**/ volume 1. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. – (Seminários e debates). p. 127-144.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. **Exercício físico na promoção da saúde**. Londrina: Midiograf, 1994.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**, Ijuí RS: Editora Unijuí, 2004.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LIMA, A.B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: FRANÇA, R.L. (Org.). **Educação e trabalho – políticas públicas e a formação para o trabalho**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. P. 11-30.

LOWI, T. American business, public policy, case studies and political theory. **World Politics**, 16 jul. 1964.

_____. American business, public policy, case studies and political theory. **World Politics**, 16 jul. 1964.

_____. Decision making vs. policy making: toward and antidote for technocracy. **Public Administration Review**, v. 30, n. 3, may./jun. 1970.

_____. Four systems of policy, politics and choice. **Public Administration Review**, v. 22, jul./aug.1972.

LUZ, A.S. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e o professor reflexivo: olhar em cursos de licenciatura**. In ANPESUL, Londrina, 2010.

MACHADO, L.Z. COMENTÁRIOS. In: **Políticas Públicas e Educação**, Brasília: INEP; [São Paulo]: Fundação Carlos Chagas; [Campinas]: UNICAMP, 1987. p. 27-34.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967a.

_____. **Política social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967b.

- MARTINELLI, T. et al. **Formação inicial de professores de educação física: a produção científica nas teses e dissertações de 1987 a 2004** In: VIII EDUCERE e III CIAVE, 6-9 de outubro de 2008, Curitiba-PR.
- MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”:** bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1983.
- MELLO, G.N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.
- MENEZES, J.S.S.; RIZO, G. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios.** In Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 87-103, out./dez. 2013. Editora UFPR.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro. Hucitec-Abrasco, 1999.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- MORORÓ, L. **A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012, livro 2, p. 3509-3521.
- NAHAS, M.V. **Esporte e Qualidade de Vida.** In: Revista da APEF, v.12 (2), p. 61-65. 1998.
- NASCIMENTO, D. S. **A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA.** 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- OLIVEIRA, A. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A.F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas,** Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.
- PEREIRA, A.A.; KOCH, I.V. **Ensino-Aprendizagem: Referenciação e Progressão Textual no Ensino Superior.** In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (53.1): 183-199, jan./jun. 2014
- PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RÊSES, E. S. **A construção do método no materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira.** In: O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- RODRIGUES, R. C. F. **Princípios e fundamentos da ANFOPE e sua contribuição para a licenciatura ampliada.** In: ARAUJO, M. L. H. S. (Org.). **Formação de professores: retalhos de saberes.** Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2011. p. 341-358.

SANCHO, David. **Regulación y agencias reguladoras independientes**: elementos clave para la consolidación de su diseño institucional. Trabalho apresentado no VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 oct. 2003.

SANTOS, A. M. F. S. **Formação de professores e os desafios da universidade pública do Estado da Bahia: a propósito de questionamentos sobre a relação entre reformas econômicas e as reformas na educação**. In: *Sitientibus*, Feira de Santana, n.36, p.73-89, jan./jun. 2007.

SANTOS, W. G. Um novo paradoxo mandevilliano: virtudes políticas, vícios econômicos. In: LAMOUNIER, B. (Ed.). **A ciência política nos anos 80**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 16ª edição. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478.

_____. Educação e Políticas Sociais. In: **Políticas Públicas e Educação**, Brasília: INEP; [São Paulo]: Fundação Carlos Chagas; [Campinas]: UNICAMP, 1987. p. 89-94.

_____. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. In: Poiesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011a; p.07-19.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SCAFF, E. E. S. **Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes**. In: Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

SERRÃO, M. I. B. **Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-160.

SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. Educational Researcher n° 2, vol. 15, Washington, febr. 1986, p. 4-14.

SILVA, A.T. et al. **Conhecimento sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física: escola estadual x escola particular**. In: EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 15, n° 151, dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

SILVA, N.R.S.; CABRAL, C.L.O. **Formação continuada de professores: concepções, saberes e tendências.** In V Encontro da Pesquisa em Educação UFPI 2009, GT 02.

SILVA, W. J. L. **Crítica à teoria pedagógica da educação física: para além da formação unilateral,** 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SOARES, C.L.; (ET AL). **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo, Cortez. 2 ed. 2009.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOUSA, I. S. **A formação de professores em educação física no Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica – PARFOR/UNEB: realidade, tensões e contradições.** 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Culturas) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SOUZA, L.M. **Comentando as classificações de políticas públicas.** In: Cronos, Natal - RN-UFRN, v.11,n.3,161, jul/ago, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1695/1167>. Acesso em 03/2015.

SOUZA, M.L.; CHAPANI, D.T.; SANTOS, S.B. **Formação e Atuação de Professores de Ciências (não habilitados) participantes de um curso de Licenciatura vinculado ao PARFOR.** In: Livro 2 - p.006410 - p.006421, XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa.** In: Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, V.C. **Política de formação de professores para a educação básica.** In: Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58 jul.-set. 2014

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** EPU. 1988.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª Ed. 18ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

UEFS. **Projeto Político Pedagógico de Educação Física – Licenciatura, PARFOR-UEFS.** Feira de Santana, 2010.


WIGGERS, I.D. **Ideologia e a prática da educação física escolar.** 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf> ACESSADO EM 13/10/2014; bem como em 09/07/2015

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acessado em 13/10/2014

APÊNDICES**APÊNDICE A**

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO Telefone: (75)3161-8246/ E-mail: ppge.uefs@gmail.com</p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor,

Eu, Gersivania Mendes de Brito Silva, sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do Prof. Dr. Welington Araújo Silva cujo objetivo é identificar quais os conhecimentos específicos da Educação Física escolar estão presentes na organização do Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UEFS, via PARFOR. Enfatizamos a importância deste estudo em contribuir na área de estudos sobre formação de professores em educação, especialmente, no que se refere à política pública de formação inicial e continuada – O PARFOR-BA.

Para realização desta pesquisa será feito o seguinte: contextualização do curso de educação física via PARFOR – UEFS e análise do Projeto Pedagógico do curso em questão.

Sua participação envolve fornecer informações sobre o processo de inserção do curso de licenciatura em Educação Física via PARFOR – UEFS, bem como de seu desenvolvimento e conclusão. A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios ou malefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) fone (75) 88321898 (Gersivania) ou (71) 88961901 (prof. Dr. Welington).

Atenciosamente,

Gersivania Mendes de B. Silva
Matrícula: 052211220

Feira de Santana-BA, ___/___/___

Wellington Araújo Silva

Concordo em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Professor PARFOR-EF-UEFS

Feira de Santana-BA, ___/___/___

ANEXOS

Anexo A

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2013

Matrículas na Educação Básica						
Ano	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219
2013	50.042.448	41.432.416	290.796	17.926.568	23.215.052	8.610.032
Δ% 2012/2013	-1,0	-1,9	5,2	-4,2	0,0	3,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Tabela 26 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2013

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação						Educação Superior
		Ensino Fundamental		Ensino Médio				
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	Superior em Andamento	
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	...	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	...	67,0
2009	1.972.333	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	...	67,7
2010	1.999.518	0,2	0,4	30,5	22,5	8,0	...	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	28,7	19,0	6,4	3,3	70,7
2012	2.095.013	0,1	0,3	26,5	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	24,9	13,9	4,9	6,1	74,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

2) Não inclui auxiliares da educação infantil.

3) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

FONTE: Censo escolar 2013. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>
 Acessado em 09/07/2015

NÚMERO DE MATRÍCULAS INICIAIS NOS DIFERENTES SETORES DE ENSINO NA BAHIA EM 2012

FONTE: Anuário Estatístico da Bahia 2013 disponível em http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=110%3E acessado em 09/07/15.

2.6.1.2 Matrícula inicial na educação infantil, por localização e dependência administrativa, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Matrícula inicial										
	Total geral	Urbana					Rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Estado da Bahia	482.693	-	433	221.252	124.633	346.318	-	493	133.325	2.557	136.375

2.6.1.3 Funções docentes na educação infantil, por localização e dependência administrativa, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Funções docentes										
	Total geral	Urbana					Rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Estado da Bahia	26.718	-	25	12.253	7.368	19.646	-	42	6.872	158	7.072

2.6.2.2 Matrícula inicial no ensino fundamental, por localização e dependência administrativa, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Matrícula inicial										
	Total geral	Urbana					Rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Estado da Bahia	2.319.830	506	308.306	1.054.293	283.789	1.646.894	-	9.868	660.205	2.863	672.936

2.6.2.3 Funções docentes no ensino fundamental, por localização e dependência administrativa, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Total geral	Funções docentes									
		Urbana					Rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Estado da Bahia	121.119	48	16.357	46.209	18.180	80.794	-	750	39.359	216	40.325

2.6.3.2 Matrícula inicial no ensino médio, por localização e dependência administrativa, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Matrícula inicial										
	Total geral	Urbana					Rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Estado da Bahia	589.072	7.871	504.634	4.571	45.705	562.781	1.418	18.716	5.400	757	26.291

2.6.3.3 Funções docentes no ensino médio, por localização e dependência administrativa, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Total geral	Funções docentes									
		Urbana					Rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Estado da Bahia	33.385	773	25.446	414	4.705	31.338	145	1.303	528	71	2.047

2.6.4.2 Matrícula inicial na educação de jovens e adultos, por localização e dependência administrativa, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Matrícula inicial										
	Total geral	Urbana					Rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Estado da Bahia	436.085	344	198.139	157.433	3.637	359.553	58	5.546	70.896	32	76.532

2.6.4.3 Funções docentes na educação de jovens e adultos, por localização e dependência administrativa, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Funções docentes										
	Total geral	Urbana					Rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Estado da Bahia	27.253	87	10.742	9.840	234	20.903	14	451	5.883	2	6.350

2.6.5.2 Matrícula e conclusão no ensino superior, por áreas e sexo, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Áreas	Matriculas			Concluintes		
		Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
		Estado da Bahia (1)	283.082	171.423	111.659	40.191	25.717

2.6.5.3 Titulação ou grau de formação do professor no ensino superior, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2012

(continua)

Território de identidade e municípios	Funções docentes (em exercício e afastados)					
	Total	Sem graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Estado da Bahia	19.152	-	1.083	5.653	7.563	4.853



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE SAÚDE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS

TÍTULO DA MONOGRAFIA
CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NA QUALIDADE DE VIDA DOS IDOSOS DO MUNICÍPIO DE SANTA BÁRBARA-BA (realizada por 4 professores-alunos)
A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS AULAS DO EJA REFERENTES AO ENSINO FUNDAMENTAL II (realizada por 4 professores-alunos)
A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (realizada por 2 professores-alunos)
AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE CORAÇÃO DE MARIA-BA. (realizada por 4 professores-alunos)
A INSERÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR: E O PROFESSOR, COMO FICA? (realizada por 4 professores-alunos)
ATITUDES E VALORES: UMA ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS E COMPORTAMENTOS DOS ADOLESCENTES A PARTIR DOS PLANOS DE CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE RIACHÃO DE JACUIPE – BA (realizada por 3 professores-alunos)
A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL I (realizada por 4 professores-alunos)
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES NA SOCIEDADE ATUAL (realizada por 4 professores-alunos)
O CORPO COMO OBJETO DE MANIPULAÇÃO DA MÍDIA (realizada por 4 professores-alunos)
CORPOLATRIA: O CORPO COMO OBJETO MERCADOLÓGICO (realizada por 4 professores-alunos)
O UNIVERSO LÚDICO DO ADOLESCENTE: ELEMENTOS QUE O CONSTITUEM. (realizada por 4 professores-alunos)