

Formação pedagógica: desafios da organização curricular em curso de licenciatura

*Maria Eliza Rosa Gama**

*Eduardo Adolfo Terrazan***

Resumo

Este artigo origina-se de uma pesquisa documental de cunho qualitativo que propõe discutir a formação pedagógica (FP) em curso de licenciatura a partir da análise das normativas legais para a formação de professores e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Focamos na proposta curricular do curso citado, procurando compreender as concepções de formação docente manifestadas na forma de organização dos conhecimentos dos conteúdos de ensino, dos conhecimentos pedagógicos gerais e dos conhecimentos pedagógicos específicos (SHULMAN, 1987; GAUTHIER et al., 1998). Concluímos que a FP é tratada de forma insipiente nas normativas legais e que existe um desequilíbrio na distribuição da carga horária do curso entre os conhecimentos citados, privilegiando uma formação disciplinar em detrimento da FP. **Palavras-chave:** formação pedagógica; normativas legais; projeto político-pedagógico; conhecimento dos conteúdos de ensino; conhecimentos pedagógicos.

* Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFSM (1987), especialista em Supervisão Escolar pela UFRJ e mestre em Educação pela UFSM. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em

** Possui graduação em Licenciatura e bacharelado em Física pela USP (1976), mestrado em Ensino de Ciências (Modalidade Ensino de Física) pela USP (1985), doutorado em Educação pela USP (1994) e estudos de pós-doutorado em Educação pela Unicamp (2001-2002). É professor associado da UFSM e bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq/PQ1D.

Pedagogical training: challenges of the curriculum organization in a degree course

Abstract

This paper stems from a desk research with a qualitative approach that aims at discussing the pedagogical training in a degree course from the analysis of the legal norms for teacher training and the Political-Pedagogical Project (PPP) of the undergraduate course in Physical Education, from the Federal University of Santa Maria. We focus on the course's curriculum, seeking to understand the concepts of teacher training manifested in the form of the organization of the knowledge of teaching contents, the general and the specific pedagogical knowledge (SHULMAN, 1987, GAUTHIER et al., 1998). We conclude that the pedagogical training is incipiently treated in the legal norms and that there is an imbalance in the distribution of the course's workload among the mentioned knowledge by favoring a disciplinary training at the expense of the pedagogical training.

Keywords: teacher training; legal norms, political-pedagogical project, knowledge of teaching contents; pedagogical knowledge.

Formación pedagógica: retos de la organización curricular de licenciatura

Resumen

Este artículo proviene de un documento de investigación con características cualitativas que propone la discusión de la formación pedagógica en la graduación a partir del análisis de las normas legales para la formación de los maestros y el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la graduación en Educación Física de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM). Nos centramos en el plan de estudios del curso, tratando de entender los conceptos de formación de profesores manifestados en la forma de organización del conocimiento de los contenidos de enseñanza, los conocimientos pedagógicos generales y específicos (SHULMAN, 1987, GAUTHIER et al., 1998). Llegamos a la conclusión de que la formación pedagógica es tratada de

forma incipiente en las normas legales y que hay un desequilibrio en la distribución de la carga de trabajo del curso entre los conocimientos citados por favorecer una formación disciplinar a expensas de la formación pedagógica.

Palabras clave: formación pedagógica; normas legales, plan político-pedagógico; conocimiento del contenido de la enseñanza; conocimientos pedagógicos.

Introdução

Temos nos dedicado, nos últimos anos, a pesquisas que visam compreender os processos de formação de professores, tanto inicial, em cursos de licenciatura, como na formação continuada, em serviço. Este trabalho toma como objeto de estudo a formação inicial em cursos de licenciatura. Contudo, o campo teórico que apresentaremos a seguir tem orientado nossos estudos sobre a formação docente para todos os níveis de ensino.

Entendemos que os cursos de licenciatura têm como função formar “professores profissionais” capazes de organizar e desenvolver práticas docentes eficazes que estejam: 1) sustentadas por pressupostos teórico-metodológicos do campo científico educacional que lhes permitam explicar e refletir conscientemente sobre tais práticas, bem como por proposições políticas, éticas e estéticas, todos conscientemente verbalizáveis; 2) compromissados social e culturalmente com a promoção da autonomia dos sujeitos envolvidos, em especial dos alunos em formação e de sua cidadania ativa, produtiva, crítica e responsável.

Desta forma, sobre os cursos de licenciatura recai a responsabilidade de buscar critérios e mecanismos que possibilitem a constituição de estruturas curriculares com disciplina, atividades e metodologias articuladas entre si e que garantam uma formação profissional nos termos acima.

Existem, atualmente, duas fontes importantes que podem contribuir com a definição de critérios que permitam escolhas consistentes para a organização dos currículos dos cursos de licenciatura: as produções sobre os saberes docentes e as atuais normativas legais que podem elucidar aspectos importantes da formação de professores.

Com relação aos saberes docentes, existe uma razoável produção que disponibiliza diferentes conjuntos de tipologias acerca da temática. Podemos citar os estudos de Shulman (1986, 1987), Gauthier (1998), Pimenta (2002) e Tardif (2002), entre outros, que organizaram suas tipologias inspirados, inicialmente, por diferentes motivos, mas com o objetivo final de compreender os saberes e conhecimentos mobilizados e necessários à prática docente. Contudo, nossas produções têm encontrado base teórica, em especial, nas obras de Lee Shulman e Clermont Gauthier por nos apontarem caminhos para pensar a estruturação de processos de formação de professores.

A tradição mostra que a formação de professores esteve centrada na formação disciplinar, ou seja, acreditou-se, por longa data, que bastava saber os conteúdos de uma determinada área para formar-se professor. Como se pode ver na história recente dos cursos de licenciatura estruturados no modelo 3+1, privilegiava-se uma formação com supremacia dos conhecimentos da área disciplinar sobre os conhecimentos pedagógicos e sobre as vivências nos espaços de prática, caso dos estágios curriculares pré-profissionais que aconteciam no final dos cursos, denunciando a racionalidade técnica como forma de compreender a formação docente.

Concebemos a formação de professores como constituída de duas grandes partes: uma constituída por uma formação disciplinar e outra por uma formação pedagógica. A primeira diz respeito ao domínio do conhecimento sobre uma determinada área disciplinar; são estes conhecimentos que são tomados como referência para a matéria e que são organizados nas diferentes disciplinas nos currículos escolares. A segunda, a formação pedagógica, divide-se em pedagógica geral e formação pedagógica específica.

A formação pedagógica geral trata de um conjunto de conhecimentos comuns a qualquer nível e/ou modalidade de ensino e contempla aportes teórico-metodológicos das Ciências da Educação, Pedagogia, Didática e Políticas Educacionais, Organização e Gestão Escolar. “Esses conhecimentos profissionais, embora não ajudem diretamente a ensinar, informam o professor

a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (GAUTHIER, 1998, p. 31).

Quem atua na educação, principalmente na educação básica, necessita destes saberes para conseguir enfrentar as adversidades postas por estes ambientes e para entender a necessidade de mudanças, de inovações. Em nosso entendimento, são estes saberes que levarão os futuros professores a participar de propostas pedagógicas das escolas, da gestão, das lutas da classe e a entender as políticas públicas, a legislação etc.

A formação pedagógica específica está relacionada ao que Shulman (1986) denomina “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Este conhecimento vai além dos conteúdos disciplinares; ele se efetiva quando o professor os organiza para o ensino. Para isto é necessário conhecer diferentes formas de representá-los, diversas estratégias de ensino, analogias, exemplos, de forma a torná-los compreensíveis a quem os aprende.

Para Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele saber que cientistas produziram a respeito de diversas disciplinas científicas. O professor não produz esse saber, mas, para ensinar, modifica-o, estruturando-o como conteúdo para o ensino. Esta formação contempla os aportes teórico-metodológicos do currículo e dos saberes escolares, das orientações curriculares oficiais e programações curriculares específicas e das metodologias de ensino.

Neste sentido, a formação pedagógica possibilita uma ação docente de caráter científico com práticas organizadas, planejadas, compreendidas e refletidas com base em conhecimentos científicos teóricos e metodológicos produzidos no campo educacional.

Encontramos em Marcelo Garcia (1999) um conjunto de princípios que sustentam uma conceituação e que dão conta da complexidade do tema “formação de professores” e que colocam em evidência a necessidade de identificar as particularidades da prática profissional docente. Entre eles, destacamos o quarto princípio, no qual Carlos Marcelo Garcia aponta a necessária “integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores” (1999, p. 27). Esta integração pode ser conside-

rada um dos pontos frágeis na formação inicial de professores, pois se pode dizer que os cursos de licenciatura ainda apresentam, em seus currículos, uma significativa supremacia dos conteúdos disciplinares sobre os conteúdos pedagógicos. Esse pressuposto é reafirmado nos resultados construídos neste trabalho.

Por fim, o quinto princípio destaca a necessidade de articulação entre teoria e prática. Ao nos depararmos com este princípio, retomamos uma discussão que tem permeado as produções no campo da formação de professores e que nos remete a pensar nos modelos de formação que têm predominado ao longo das últimas décadas. Eles mantiveram-se sustentados pela concepção de que as teorias, uma vez aprendidas, seriam colocadas em prática posteriormente na atuação profissional. Esta ideia manteve os cursos de formação organizados no modelo 3+1, ou seja, três anos de estudos teóricos para, no último ano de formação, colocar em prática estes conhecimentos durante os estágios curriculares.

Estes pressupostos, que apontam para a necessidade de ênfase sobre a formação pedagógica, permeiam o texto das atuais normativas legais que contêm proposições efetivas para a adequação dos cursos de licenciatura de forma a privilegiarem a formação pedagógica dos professores. Mesmo que discordemos em parte das proposições presentes nas normativas legais, há que se admitir que houve uma significativa mudança nas orientações para a regulamentação da formação de professores no País, com ênfase em aspectos, ações e atividades que aproximaram os futuros professores de suas futuras situações de trabalho.

A própria Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, trouxe novas e importantes mudanças para os cursos de formação de professores de educação básica, principalmente no que trata o Título VI – Dos Profissionais da Educação – do artigo 61 ao artigo 67. Apesar de a LDB reservar este título para tratar exclusivamente dos profissionais da educação, as sinalizações sobre necessidades de mudanças em suas formações encontram-se diluídas em grande parte do texto, pois sabemos que, em grande parte, as mudanças referentes às novas práticas

de gestão, à organização dos tempos e espaços escolares, ao uso e viabilização de recursos, às novas concepções de ensino recaem na necessidade de adequação das práticas pedagógicas, exigindo, assim, mudanças nos saberes e conhecimentos dos professores.

Uma das repercussões pós-LDB foram as mudanças instituídas nos cursos de licenciatura; percebeu-se, na segunda metade da década de 1990, uma intensa discussão sobre os cursos de licenciatura e a necessidade de sua reformulação, que se encontravam, segundo as produções da época, defasados em relação às novas demandas postas à educação nacional.

Atualmente temos um conjunto de documentos oficiais e normativas legais que orientam a reformulação dos cursos de licenciatura, como os documentos elaborados pelas comissões de especialistas, que tiveram por função elaborar conjuntos de recomendações que sustentassem a elaboração de normativas que regulamentassem mudanças nos cursos de licenciatura. Entre as normativas, podemos citar: Parecer CNE/CP 09/2001; Parecer CNE/CP 27/2001; Parecer CNE/CP 21/2001 (BRASIL, 2001); Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2002a); Parecer CNE/CP 138/2002; Parecer CES 0058/2004; Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002c); Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b).

Desde então, é visível grande movimentação dos cursos de formação de professores que, procurando atender às novas determinações legais, reformularam suas configurações curriculares.

Como forma de compreender este movimento de reformulação dos cursos de licenciatura e conseguir sistematizar as repercussões possíveis na formação dos futuros professores, estamos investigando, em um projeto de pesquisa, os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Diante da impossibilidade de apresentarmos a totalidade dos estudos realizados em todos os cursos, focaremos o curso de licenciatura em Educação Física, que passou por uma intensa reformulação que resultou na separação em um curso de bacharelado e outro de licenciatura.

Assim, objetivamos, com este trabalho, compreender como as proposições contidas nas normativas legais vigentes para a formação de professores, em especial aquelas que tratam

especificamente da formação pedagógica, condicionam a nova estruturação do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria.

Percurso metodológico adotado no desenvolvimento da pesquisa

Trabalho desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Inovaeduc¹. Este estudo possui um caráter qualitativo, pois “têm como objeto os fenômenos sociais caracterizados, especialmente, pela complexidade e pelo caráter mutável das situações vividas em um determinado tempo e espaço” (SANTOS, 2007, p. 88). Também podemos classificá-lo como uma pesquisa documental porque tem documentos oficiais como principal fonte de informações.

Tomamos como guias para a coleta de informações três aspectos que consideramos relevantes para que se compreenda como a formação pedagógica foi contemplada no currículo do curso: (1) o perfil profissional necessário para uma atuação docente; (2) as habilidades e as competências constitutivas da formação e; (3) concepções sobre a formação de licenciados. Esses aspectos foram definidos a partir de leituras exploratórias nos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura (CL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelas quais ficou evidente a orientação institucional, a partir de um conjunto de itens, para a organização da estrutura interna dos projetos. Observamos que estes itens tinham como objetivo central demonstrar a identidade e o perfil do profissional formado nestes cursos.

¹ Inovaeduc – Inovação Educacional, Práticas Escolares e Formação de Professores. O Grupo está sediado no Centro de Educação da UFSM e é coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan, como parte do projeto de pesquisa “Dipied” (Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores) (Reg. GAP/CE/UFSM 019443 - CNPq, Ed. Univ. 02/2006, Proc. 486440/2006-0).

Documentos analisados

Utilizamos como fontes de informação a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (Coesp-EF) de 13 maio 1999; o Parecer CNE/CES 0138/2002 de 3 de abril de 2002; a Resolução CNE/CES 7/2004 de 5 de abril de 2004; o Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (PPP).

Procedimentos adotados para a coleta e construção dos resultados

Para a coleta e análise das informações, seguimos os seguintes procedimentos: 1) leitura das normativas legais e identificação dos pontos importantes para cada categoria de análise; 2) leitura exploratória seguida de uma leitura detalhada dos PPPs dos cursos de licenciatura da UFSM; 3) recorte e colagem das informações em tabelas analíticas, de forma que as informações dos diferentes documentos ficassem lado a lado para posterior comparação; 4) análise comparativa das informações e; 5) elaboração de resultados.

Após esta etapa, na qual realizamos análise das normativas, procedemos com a análise do PPP do curso de licenciatura em Educação Física, procurando, da mesma forma que fizemos com as normativas, compor um quadro para futura comparação com os resultados obtidos nas análises anteriores. Cabe ressaltar que incluímos nestas análises o texto do PPP, assim como o elenco das disciplinas com seus respectivos programas e ementas.

Resultados construídos a partir deste estudo

Apresentaremos a seguir os resultados construídos a partir das categorias de análise e das informações coletadas sobre cada uma delas.

O perfil profissional evidenciado nos textos das normativas e as competências e habilidades garantidas nos cursos de graduação

Para a comissão de especialistas, a licenciatura configura-se em um conjunto de conhecimentos para aprofundamento

realizado depois de um núcleo básico. Já com relação ao Parecer CNE/CES 0138/2002, as competências para o graduado em Educação Física devem ser norteadas pelos fins e objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos projetos pedagógicos de cada instituição de ensino e pelas políticas e planos de cada localidade.

Na Resolução CNE/CES 7/2004, as habilidades e competências para a formação do licenciado em Educação Física ficam suprimidas e o encaminhamento dado é que estas devem ser definidas a partir da legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Nas normativas legais específicas da Educação Física existe uma clara diferenciação entre o graduado e o licenciado em Educação Física. O primeiro termo faz referência ao profissional que atuará em diferentes espaços de manifestações e expressões do movimento humano em toda a sua diversidade; já o segundo refere-se ao profissional da educação básica, ou seja, ao professor. Também fica evidente o trato preferencial ao graduado, o que nos leva a entender que estes documentos procuraram definir a formação deste profissional, e não a do licenciado, que foi deixada a cargo da legislação específica da educação.

Esta constatação coloca certos limites para nossas interpretações sobre o uso de termos encontrados ao longo dos textos, que se referem ao “ensinar”, assim como trechos que abordam a “formação cultural da educação motora e reeducação motora...” (Resolução CNE/CES 7/2004, p. 2), pois não podemos dizer que, ao elaborarem tais documentos, os relatores remetiam suas reflexões à formação de professores. Os termos encontram-se alocados nos textos como expressões que dão sentido ao ato de ensinar e de educar e a práticas educativas em espaços não formais.

Proposições para a formação de licenciados

A comissão de especialistas coloca a licenciatura como uma terminalidade que se dará após a conclusão de um núcleo básico de conhecimentos denominados conhecimento identificador da área (CIA) e então o acadêmico estará capacitado a optar por

uma das áreas denominadas conhecimento identificador do tipo de aprofundamento (Cita).

O documento elaborado pela comissão deixa margens para pensar a formação de professores de forma fragmentada, além de provocar uma inversão no que se supõe coerente para a profissionalização docente. Ou seja, trata dos conhecimentos identificadores da área, aqueles da formação específica, como sendo os conhecimentos didático-pedagógicos, interpretados pela comissão como “intervenções didáticas, relacionando a formação docente com uma formação baseada nos conhecimentos de cada área de conhecimento. Este pode ser considerado um ponto de fragilidade da proposta, pois entende ser a formação didático-pedagógica do futuro professor de educação básica igual à formação dos profissionais que atuarão em outros espaços profissionais, desconsiderando as especificidades da profissão docente e da necessidade de articulação entre os conhecimentos disciplinares com o ato pedagógico. E ainda, coloca a aprendizagem dos conhecimentos sobre a prática docente antes mesmo do estudo dos conhecimentos pedagógicos gerais, ou seja, aprende-se a “praticar a docência” antes de se conhecer o campo educacional e suas especificidades.

Seguindo esta mesma linha, no que tange à formação do professor (licenciado), o Parecer CNE/CES 0138/2002 também aborda a formação do licenciado de forma aligeirada, enfatizando que devem ser seguidas, para a elaboração das licenciaturas em Educação Física, as orientações contidas nas normativas legais, sem qualquer comentário ou posicionamento sobre elas. Em relação a este aspecto, a Resolução CNE/CES 07/2004 mantém em seus textos as orientações contidas no parecer e diz no seu art. 4º, § 2º que “o professor da educação básica, licenciatura plena em Educação Física deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta resolução”.

Nestes três documentos não se percebe a discussão sobre a identidade e a profissionalização docente sobre as especifici-

dades da área, ou ainda sobre a problemática educacional que vem exigindo novos parâmetros de atuação dos profissionais da educação básica. A formação de professores parece ser discutida de forma descolada das questões educacionais maiores.

Enquanto as produções científicas no campo educacional sinalizam a necessidade de ampliar os estudos sobre a formação de professores, as especificidades do trabalho do professor e as novas demandas sociais para a educação como forma de se constituir um campo profissional valorizado social e politicamente, as normativas legais mantêm-se em níveis muito superficiais quando propõem mudanças e inovações nos cursos de formação inicial de professores.

Após esta parte de estudo sobre as normativas legais, tomamos como documento de análise o Projeto Político-Pedagógico a fim de compreendermos as repercussões das determinações e proposições contidas nos documentos analisados na proposta curricular do curso de Educação Física. Apresentamos a seguir os resultados obtidos a partir dos textos do projeto.

Estrutura curricular do Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física

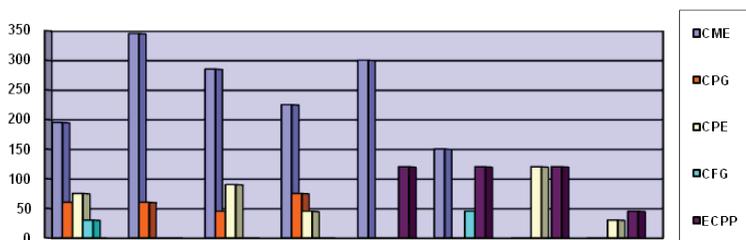
As ementas das disciplinas possibilitaram organizá-las, com relação aos diferentes conhecimentos profissionais, em quatro grupos e os respectivos percentuais que ocupam no currículo do curso: conhecimento disciplinar, 68%; conhecimento pedagógico específico, 16%; conhecimento pedagógico geral, 10% e; conhecimentos de formação geral, 4%.

Embora estejamos propondo uma divisão dos saberes docentes em uma tipologia, ressaltamos que esta divisão não tem a pretensão de enquadrar de forma absoluta os conteúdos e práticas de formação, mas, sim, criar um mecanismo que possa contribuir para análises das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura.

Da carga horária total, 68% é destinado aos conhecimentos disciplinares; esta constatação, associada ao fato de estas disciplinas estarem alocadas prioritariamente nos primeiros semestres, evidencia a tendência de uma formação disciplinar, como se

pode ver no Gráfico 1, que demonstra a distribuição da carga horária dos saberes de referência ao longo do curso. Em nosso entendimento, estes conhecimentos não deveriam ter tamanha supremacia sobre os outros. Acreditamos que a formação pedagógica geral, que representa 10% da carga horária total, deveria estar presente de forma mais enfática nos primeiros anos dos cursos, tanto no que diz respeito à sua distribuição nos primeiros semestres como no que diz respeito ao seu percentual na carga horária, pois são estes conhecimentos que garantirão aos acadêmicos uma formação crítica e reflexiva sobre sua profissão.

Gráfico 1 - Distribuição da carga horária dos saberes de referência ao longo do curso



Percebem-se avanços no PPP analisado, pois distribui os conhecimentos pedagógicos gerais nos primeiros anos do curso. Outro ponto positivo que pode parecer contraditório é o fato de haver um cuidado com a distribuição das cargas horárias de PCC em diversas disciplinas de conhecimento do conteúdo de ensino, pois isto garante, ou deve garantir, que a formação pedagógica aconteça concomitantemente e interligada com a formação disciplinar. Contudo, salientamos que neste trabalho não temos condições de afirmar se isto acontece na prática, pois nos limitamos a análises dos documentos e não fizemos inserções empíricas que pudessem confirmar esta constatação.

Conclusões

Este estudo possibilitou evidenciar o trato preferencial dado pelas normativas legais e pela comissão de especialistas à forma-

ção do graduado, deixando a formação do professor a cargo da legislação específica da educação. Desconsidera-se, desta forma, que a formação de professores deve, antes de tudo, respeitar as especificidades de cada área de ensino. Formar professores de Química não é o mesmo que formar professores de Educação Física; por mais que os conhecimentos pedagógicos gerais sejam os mesmos, os conhecimentos do conteúdo de ensino e pedagógicos específicos geram necessidades próprias de formação que, em nosso entendimento, devem ser considerados pela legislação, bem como atendidos nas propostas dos cursos.

A formação pedagógica e toda a sua complexidade reduzem-se ao termo professor, pois sua simples referência parece conter todos os sentidos e significações da profissão sem que se façam necessários maiores aprofundamentos e detalhamentos sobre esta prática profissional.

Podemos afirmar que existe uma aparente simplificação da educação básica como campo profissional, contrapondo-se às pesquisas da área educacional, que tem divulgado sua complexidade e demanda próprias de formação profissional.

O que emerge deste estudo e que foi tratado ao longo do texto é a ausência de discussões sobre a profissionalização docente e a formação específica para a atuação na educação básica. Esta vem sendo tratada como uma formação generalista, na qual a formação pedagógica dos professores não é relacionada à atuação na educação básica. Ou seja, não se evidenciam diferenças entre o ato educativo que, para nós, representa o ato de ensinar em qualquer esfera da sociedade, seja em espaço familiar, religioso, de trabalho etc., do ensino formal próprio da educação escolar. Podemos afirmar que o curso analisado encontra-se em consonância com as concepções presentes nas normativas legais, sobretudo quando ainda mantém uma configuração curricular com ascendência dos conteúdos da formação disciplinar sobre os conteúdos da formação pedagógica.

Estes resultados acabam trazendo uma discussão sobre os limites e as possibilidades da formação inicial, sobretudo com relação à formação disciplinar que em determinadas áreas tendem a aumentar, na medida em que avançam as produções científicas.

Se seguirmos a lógica de que a formação inicial tem que garantir o maior volume possível de conhecimentos disciplinares, a tendência é haver uma diminuição ainda mais significativa dos conhecimentos pedagógicos e/ou um aumento considerável das cargas horárias obrigatórias. Logo, ressaltamos que a solução para esta problemática está na forma de organização e valorização dos conteúdos acadêmicos, assim como nas práticas de formação desenvolvidas nestes cursos. Faz-se necessário um ajuste que equilibre a distribuição das disciplinas e trate com certa isonomia os conhecimentos da formação docente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 21, 06 de Agosto de 2001 – Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 fev. 2001, seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28 de 02 outubro de 2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 Jan. 2002a, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002b, Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 Abr. 2002c, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 09, 08 de Maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF/BRA: **Diário Oficial da União**, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, de 02 de Outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília/DF/BRA: **Diário Oficial da União**, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 02 Mai. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 138 de 03 abril de 2002 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 Abr. 2002a, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/pareceres/2002/par_2002_0138_CNE_CES.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 58 de 18 fev de 2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 Mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces058_04.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior 07 de 31 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, DF, 05 Abr. 2004, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=5>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação Física e Desportos. Projeto Político Pedagógico – Curso de Educação Física Licenciatura. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20EDUCACAO%20FISICA/>> Acesso em: 12 ago. 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco P. Lima. Ijuí: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da educação).

KUNZ, Elenor; GARCIA, Emerson Silami; RESENDE, Helder Guerra de; CASTRO, Iran Junqueira; MOREIRA, Wagner Wey. **Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física**. Disponível em: < <http://www4.fct.unesp.br/entidades/estudantis/caef/escritos/documentos/diretrizes/coesp-ef%20-%20diretrizes%201999.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2013.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação, n. 2).

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. E. G. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas**: articulações, possibilidades e limitações. 2007. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

SHULMAN, Lee S. 'Those who Understand: Knowledge growth in teaching'. In: **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14. Cambridge/US: American Educational Research Association, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Submetido em: 5 de dezembro de 2012

Aceito em: 19 de fevereiro de 2013

