



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
Brasil

Schmitt Rocha, Júlio Cesar; Vieira do Nascimento, Juarez  
(Re)investimento na integralidade da formação do licenciado em educação física  
Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 39, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 56-62  
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401350134009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



# Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

[www.rbceonline.org.br](http://www.rbceonline.org.br)



## ARTIGO ORIGINAL

### (Re)investimento na integralidade da formação do licenciado em educação física



Júlio Cesar Schmitt Rocha\* e Juarez Vieira do Nascimento

*Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Desportos, Departamento de Educação Física, Florianópolis, SC, Brasil*

Recebido em 20 de março de 2013; aceito em 17 de junho de 2014

Disponível na Internet em 28 de janeiro de 2016

#### PALAVRAS-CHAVE

Formação  
do educador;  
Currículo;  
Educação física;  
Ensaio

**Resumo** O objetivo deste ensaio foi apresentar posicionamentos que possam minimizar o imediatismo na formação do licenciado em educação física. Percorreu-se o caminho ligado aos propósitos da formação do educador e as expectativas e intencionalidades nela projetadas em busca de uma maior integralidade educativa, que não se restrinja à formação de caráter unicamente qualificadora de habilitação. Situou-se a organização curricular e o currículo como construção social, no qual três perspectivas interagem e se impõem com a mesma relevância: os conteúdos específicos, as habilidades técnicas e as relações situacionais. Destacou-se, para assegurar a integralidade formativa do professor protagonista e situado socialmente, a essencial reciprocidade e equilíbrio entre saberes e valores como qualificadores das intenções pretendidas e fonte de (re) significação das diversas etapas de formação.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

#### KEYWORDS

Educator graduation;  
Curriculum;  
Physical education;  
Trial

#### (Re)investment in the integrity of the physical education licensed formation

**Abstract** The aim of this trial was to present positions that can minimize the immediacy in the Physical Education licensed graduation. So the path to the purposes of teacher graduation was traversed, and expectations and intentions were projected in this formation, in search of more educational integrality and not only to the graduation as a license. Moreover, the curriculum organization and the curriculum as a social construction were situated, where three

\* Autor para correspondência.

E-mail: [julio.rocha@ufsc.br](mailto:julio.rocha@ufsc.br) (J.C.S. Rocha).

perspectives interact and impose with the same importance: the specific contents, technical skills and situational relations. To ensure the protagonist teacher's formative integrality and socially situated, it was emphasized the essential reciprocity and the poise between knowledge and values as qualifiers of the desired intentions and source of (re) signification of the various stages of graduation.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## PALABRAS CLAVE

Formación de educadores;  
Plan de estudios;  
Educación física;  
Ensayo

## (Re)inversión en la integralidad de la formación de licenciado en educación física

**Resumen** El objetivo de este estudio es presentar posiciones que puedan minimizar la inmediatez en la formación del licenciado en educación física. Se siguieron las pautas de los propósitos de formación del profesorado, con sus expectativas y funciones, con la finalidad de propiciar una educación más integral. Además, se destacó la organización curricular y el plan de estudios como una construcción social, donde interactúan tres perspectivas que se plantean con la misma relevancia: el contenido específico, los conocimientos técnicos y las relaciones situacionales. Se destacó, para asegurar la integridad de la formación del profesor protagonista y situarlo socialmente, la reciprocidad y el equilibrio esencial entre los conocimientos y valores como calificadores de las intenciones pretendidas y fuente de (re)significación de las diversas etapas de la formación.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Introdução

Ao longo de sua trajetória histórica e pela complexificação das relações sociais, a humanidade avançou gradativamente para a institucionalização do processo de formação. Formação que se defronta, cotidianamente, com a informal transitividade nas relações entre os indivíduos e também com a veloz alternância evolutiva exigida pela sociedade e põe em xeque os modos pelos quais se busca efetivar o desenvolvimento dos seus saberes e intencionalidades. Tais intencionalidades devem ser mais bem compreendidas e/ou aprofundadas pelos educadores porque direcionam, caracterizam e qualificam as diretrizes curriculares, determinam suas finalidades, dinamizam toda a organização e execução no âmbito pedagógico. Reconhecê-las, entendê-las como fruto de interesses conflituosos reinantes no contexto social, é imprescindível para facilitar o investimento na manutenção ou a necessária retomada pela integralidade na formação do educador.

O termo intencionalidade/intenção é adotado no ensaio como "significação conceitual e/ou valorativa que orienta a prática humana" (Severino, 2003, p. 72), cujo olhar estará totalmente voltado para o ambiente formativo do educador. Exatamente por essa significação valorativa, há de se reconhecer e admitir a força advinda das diversas roupagens assumidas pela globalização e seus interesses, com inevitáveis repercussões desde o planejamento e a organização até a execução dentro do campo educacional.

Essas repercussões se estendem até as universidades, o que deve levá-las a um cuidado reflexivo ainda mais acurado acerca de interesses nelas investidos, principalmente quando estão associadas à submissão moral, à econômica, na qual se amplia o contexto de banalização e convivência

com a desigualdade, fraude, especulação e corrupção. As instituições formadoras são frequentemente induzidas a se submeter a tais ditames. Cabe-lhes, por força de sua verdadeira denominação e função, não se resignar de forma passiva, de reagir e levar a um possível enfrentamento, fazer valer sua aptidão e autonomia, ou seja, não se subjugarem as vozes de que não há nada a fazer, que só resta é amenizar os seus efeitos.

A instituição formadora – e todos os seus meios – deve ser repensada sob o primado de uma ética, restabelecer e ampliar a formação altruísta, num confronto com a pobreza do ser imediatista, egoísta e vulgaridade moral.

Estará a instituição formadora submetida somente a certificar formações vinculadas às doutrinas de mercado e competência profissional de visão imediata e restrita? Não. Não se pode restringir à formação dos educadores à perspectiva de caráter unicamente qualificadora de habilitação, seria um risco de consequências imprevisíveis. Além do conhecimento específico que lhe é peculiar, se faz necessário guiar-se por valores, ou seja, ela igualmente deve formar e ajudar os educandos a tomar a forma advinda dos saberes que advém do humano, do cultural, do espiritual e do moral. "Não pode se desfazer da obrigatoriedade de assumir um protagonismo axiológico, de iluminar a sociedade, as suas organizações e os seus sujeitos e atores com a luz de axiomas e normativos éticos" (Bento, 2008, p. 34).

Fica evidente que uma instituição que desvaloriza suas metas e fins, ou delega a outrem a reflexão daquilo que almeja, abdica de pensar no seu papel e adota postura ventricular, na qual instrumentos e meios podem assumir contornos terminais, neutros, de fácil tendência às ideias feitas e alienadas. Ao contrário, deve ser necessário observar os valores, orientados pelas normativas ético-morais,

para anular os excessos e as deturpações existentes no comportamento social em sua desarmonia, desagregação, afrontamento e conflito de interesses pessoais, procedimentos esses perfeitamente cabíveis e pertencentes a uma formação realmente elevada pela qual as instituições universitárias e seus constituintes devem responsabilizar-se.

Ao delinear esse cenário sobre a formação do educador, encaminha-se a proposta exploratória deste ensaio, notadamente de refletir e apresentar posicionamentos que possam minimizar o imediatismo na formação do licenciado em educação física.

## Os fins orientadores da formação

A formação dos profissionais que atuarão nos diferentes níveis do ensino é, ou deveria ser, objeto de constante preocupação, principalmente daqueles que dela participam diretamente: os educadores e educandos. Por se encontrar no cerne do processo, vivem constantemente as relações concretas que se estabelecem sob múltiplas influências, destaca-se o papel interativo que os envolve, no qual a atuação participativa dos educadores assume função decisiva.

É para essa interação e influência orientada pelos valores que os educadores devem atentar. Torna-se necessário entender que todas as ações, todos os atos ou produtos humanos, no caso específico os requeridos dentro do processo educativo, passam por uma escolha entre várias possíveis. Em outras palavras, age-se de acordo com o que se considera bom ou valioso para si e para aqueles com os quais se convive. É o comportamento moral, fato humano que espelha um valor para quem o toma, ação mais propriamente adquirida do que natural e preservada pelas sociedades que as criam.

Zabala (1998) enfatiza que os valores permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. Como exemplo, apresenta a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade e a liberdade.

Aos valores é atribuída uma relativa perenidade que influencia as atitudes, – predisposição das pessoas para atuar de determinada maneira – adquiridas pela imitação e pelo reforço de um desejado comportamento social. Atitudes, portanto, ligadas a uma dimensão ou processo interior das pessoas, que substancia o agir, não são fixas e a elas atribui-se um caráter de mobilidade, evolutivo e dinâmico.

É com base nos valores e nas atitudes – obrigatoriamente presentes em todo o agir formativo – que se qualifica a formação e as pessoas nela envolvidas podem ser responsabilizadas pela contribuição no plano de vida e contexto sociocultural, à altura de seu tempo.

Esse agir comumente transita entre polaridades como as relativas aos fins imediatos que se afirmam no fazer cotidiano das salas de aulas e os fins ideais requeridos para uma convivência harmônica, justa e de direitos de uma sociedade democrática. Todos os envolvidos no processo educativo, notadamente os professores formadores, trabalham com determinados fins, sob a luz e a perspectiva dos ideais de tal sociedade, compreendidos no seu devido tempo e espaço como orientadores da seleção dos demais objetivos exigidos para a sua intervenção.

Dentre os fins ideais orientadores da educação que tiveram seu apogeu ao longo da cronologia histórica, podemos

destacar a *Paideia*, no período clássico da Grécia; a *Humanitas*, no início dos tempos modernos; *Luzes* ou *Lumières*, no iluminismo, e a palavra alemã *Bildung*, que em nosso tempo remete ao resgate de uma autêntica formação humana em sua integralidade.

No intuito de balizar essa intenção formadora, seguem alguns traços que caracterizam a palavra *Bildung*, segundo Oliveira (2003, p. 297-298):

- tem um sentido eminentemente dinâmico, é um “formar-se”; não se interrompe; é um exercício contínuo de reflexão e de autorreflexão;
- não se restringe a uma formação intelectual ou técnica, mas complementa-se como uma dimensão interna, espiritual;
- não se reduz a uma especialidade, mas tende a ser um conhecimento se não unilateral, pois que a sociedade atual não o admite, pelo menos multilateral. Relaciona-se, assim, com certo “sabor pelo conhecimento” (o “saber-saber”);
- como capacidade de julgamento maduro, como sentido de valores maiores;
- como a capacidade de relacionar-se com o Outro com tal percepção que pode ser denominada “tato”, um relacionamento que exalta a dignidade do Outro.

Percebe-se que o que se almeja como formação é uma conquista contínua, refeita a cada dia, frente um contexto cada vez mais opressor, sufocante, no qual grupos se impõem com “verdades coletivas”, reafirmadas pelos meios de comunicação, que levam à desqualificação do trabalho em sua dimensão subjetiva, uma das fontes de organização das atividades humanas.

Cabe neste momento estabelecer que a integralidade na formação do educador não se resume apenas a sua habilitação técnica, à aquisição e ao domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas: ela não pode ser feita de modo desvinculado da formação integral da personalidade humana do educador, daí a complexidade dessa função, já que exige muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões. Do educador, pela característica e especificidade da intervenção, esperam-se aprimoradas qualidades necessárias ao convívio social e o respeito à dignidade de seus educandos. Esse é o perfil almejado e desejado de todos os profissionais, mas, “no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exigem esse perfil, pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão” (Severino, 2003, p. 75).

Atento as qualidades e atributos que o constitui e ao seu juízo, o educador, mediador primordial do processo formativo, assume em graus distintos de contribuição e comprometimento, os riscos de copartícipe no desenvolvimento da organização curricular.

## Integralidade, organização curricular e currículo

O currículo enquanto caminho ou curso de estudos, em seu sentido restrito, é ainda frequente na organização

educacional e resulta em níveis elevados de exigências organizacionais, requeridos pelo momento cultural e pelo determinismo dos seus fins socioeconômicos.

O currículo como projeto de escolarização transita desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção mais alargada de projeto de formação. A concepção restrita de currículo comumente se expressa por uma perspectiva técnica de ver a formação, pelo formalismo de objetivos e condutas em conjuntos de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudos), em um plano de ação pedagógico fundamentado e implantado pelo preceito tecnológico. A planificação é sua forte característica e o reduz a uma intenção puramente prescritiva estrutural, na tentativa de antecipar os seus resultados de aprendizagem. Essa concepção restrita, atrelada à tradição técnica de currículo, o vê como “o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista” (Pacheco, 2005, p. 33).

A concepção mais alargada de currículo valoriza a inter-relação dos distintos segmentos presentes no processo educacional, ou seja, um projeto que vai além do plano das intenções, obrigatoriamente associado ao plano de sua realização. Reconhecendo o conjunto de significados vividos pelos participantes, depende de intenções prévias que o orientam e é suficientemente flexível frente às condições e aspirações emanadas de sua aplicação.

Sobre esse assunto, Pacheco (2005, p. 33) comenta que “não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais”.

Na busca pela integralidade na formação do professor de educação física torna-se imprescindível reconhecer a interatividade na construção do currículo, não é possível aceitar o predomínio do seu processo de construção nem do seu desenvolvimento. Assim, é necessário entendê-lo como prática pedagógica resultante de plano normativo e do real, da influência mútua de estruturas socioeducacionais eivadas de interesses com responsabilidades nem sempre compartilhadas.

Dessa forma, todo educador deve conscientizar-se e reconhecer que está submetido a diversificados fatores e que, apesar dos inúmeros significados que o currículo pode assumir na organização educativa, há necessidade de reconhecer que seus propósitos formativos podem ser estruturados basicamente em duas vertentes principais: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto (Pacheco, 2005).

Outro aspecto importante a ser destacado é que o educador deve entender o significado do currículo como reflexo desses propósitos formativos. Deles compreender que no currículo se inter cruzam componentes e decisões diversificadas (pedagógicas, políticas, administrativas) expressas pela função socializadora da formação; a importância imprescindível da prática pedagógica; do conteúdo profissionalizante dos educadores, e que nele se centraliza a referência para melhorar a qualidade de ensino

(Sacristán, 1998). Assim, fica patente que toda proposta curricular é fruto de uma construção social e sua história, vinculada a inúmeros condicionantes e interesses nem sempre convergentes, e que sob um olhar político reflete múltiplas relações e interesses entre a instituição formadora e a sociedade, entre indivíduos e grupos nele contidos que corporificam nuances políticas e ideológicas. Pode-se dizer que qualquer definição de currículo não é neutra e continua a ser uma tarefa árdua e conflitiva, pois ainda não se chegou a um acordo mais ampliado sobre o que verdadeiramente significa (Grundy, 1987; Contreras, 1990; Pacheco, 2005).

Recorrendo a Hall (1997), constata-se que toda ação social é “cultural” e para esse autor todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado. Dessa forma, considerara-se prioritariamente que a organização curricular, além de resultar na seleção e na organização de conteúdos, disciplinas e conceitos, entre outros, constitui-se sem dúvida numa prática de significação. Nessa perspectiva, o currículo envolve criação e recriação cultural, pode ser entendido como um conjunto de práticas que propiciam a produção de significados no espaço social que contribuem para a construção de identidades (Moreira e Candau, 2007).

Cabe ressaltar que é significativo e necessário entender o currículo sob forma constrangida às aspirações políticas de um estado democrático, pois, se vivemos em uma sociedade que almeja atributos, como autonomia, liberdade e crítica, nela as concepções de ser humano e sociedade estão sempre em discussão. A estrutura curricular há de se sustentar pela organização do conhecimento já sistematizado, balizá-lo pelas aspirações sociopolíticas ansiadas e por opções didático-pedagógicas condizentes que não o neguem na ação, pois é nesse âmbito, o do contexto, que ele se efetiva, se caracteriza a pretensão formativa e nunca inteiramente pela sua antecipação, ou seja, o educador não se forma a priori.

É importante entender que a formação e o currículo não são neutros quando almejam consolidar as aspirações plurais da democracia pelas quais a sociedade se estrutura. Não é coerente que a instituição formadora e ou o professor assumam uma posição incompatível com a pluralidade preconizada. A instituição formadora, como qualquer outra, centra-se e encarna um desejo de segurança, certeza, estabilidade, que em seu interior mobiliza elementos de subversão por mais paradoxal e contraditório que seja, pois ao capacitar o educando o dota de condições para recriar-se, como pessoa e profissionalmente.

Mais uma vez, enfatiza-se o comprometimento do educador pelo papel mediador e sua coparticipação qualitativa no processo de formação dos educandos (Freire, 1996; Gadotti, 2002). Além de levar em consideração os aspectos ligados à ordem econômica e social por que passa a sociedade e suas interferências na formação e na atuação, ele deve reforçar indicativos ligados à sua preparação no âmbito científico e pedagógico. Caso não sejam observados constantemente, o modelo da formação pretendida pode ser comprometido e descambar facilmente para atuação de momentos fragmentados e estanques.

Com vista à formação do integral e competente educador até aqui defendida, as contribuições de Severino (2003) compreendem importantes orientações para o desenvolvimento curricular da sua formação. Além disso, elas podem



servir de referência para orientar a formação do licenciado em educação física.

De modo geral, [Severino \(2003\)](#) parte de uma visão ampliada como suporte à organização curricular do que se espera com a educação do educador. Enfatiza que nessa perspectiva a formação só pode ser planejada e executada se buscar a clareza sobre o trabalho, âmbito da produção material e relações econômicas; sobre a vida social, âmbito da sociabilidade e das relações políticas; e sobre a cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. São essas esferas que desenvolvem e edificam a existência concreta dos seres humanos, que expressam sua vida e esboçam o que se espera da educação: preparar para o trabalho, para a socialização e para a cultura simbólica, num incansável exercício humanizador, sem despersonalizar os educandos individual e coletivamente, apesar das forças alienantes que trazem embutidas em si mesmas.

No projeto de uma formação de educadores, três perspectivas se impõem na organização curricular com a mesma relevância, embora distintas, mas com repercussões complementares entre si: as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais.

As dimensões do conteúdo específico provêm da cultura científica em geral, o saber. O domínio de um acervo cultural medeia o processo mais amplo da conscientização e deve extrapolar a mera ideia de acumulação de informações pré-elaboradas, romper com a provável retenção mecânica em busca de sua assimilação e envolvimento no processo de produção do conhecimento.

A dimensão das habilidades técnicas se constitui pela esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos da profissão que, ao ser dominados, sustentam a complexa tarefa educativa para além do espontaneísmo, essa apropriação resgata a essencial significação do trabalho em sua existência, como atividade do e para o ser humano.

A dimensão das relações situacionais diz respeito à compreensão de si mesmo, dos outros e de suas relações recíprocas, além da devida integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo. A educação se tornará falha, menos humanizadora, se não conhecer e compreender a inserção dos sujeitos dentro dos elementos da vida subjetiva, como entes dotados de personalidade, como integrantes da trama nas relações de poder presentes na vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo.

Tendo como sustentáculo o acima apresentado, [Severino \(2003\)](#) aponta cuidados mais específicos ligados à preparação e consecução dos objetivos pretendidos.

Primeiro cuidado: a organização curricular necessita discurrir atentando para a forma como oferece os conteúdos científicos e pedagógicos indispensáveis à intervenção e trabalha com eles. Oferecê-los ao longo da formação com a preocupação sustentável de ordenação e sequência na relação tempo e profundidade é essencial, romper com o estigma basicamente expositivo, repetitivo em diferentes disciplinas fundadas no simples repasse conteudistas, avançar para incorporar uma postura investigativa, de processo que se constrói.

Segundo cuidado: que os conteúdos teóricos e técnicos recebidos não sejam limitados por escassos momentos

interventivos proporcionados pelas disciplinas e mais circunstancialmente pela forma como se organizam as atividades práticas de docência nos estágios, elas devem permitir a condição essencial ao educando como produtor e transmissor da cultura formativa, essa condição se reforça nas palavras de Severino (2003, p.76): “Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo”.

Os dois primeiros cuidados apontam para a necessidade de combater a dicotomia teoria e prática na formação, ou seja, romper com a perspectiva falaciosa de que os “teóricos” dão a formação teórica, enquanto os “práticos” introduzem na iniciação do ofício. A formação é uma só e se dá, nos mais diversificados ambientes, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como é reflexiva, crítica, instituidora de identidade pessoal e profissional. Além disso, espera-se que os educadores venham a assumir de forma evidente e inquestionável o contributo para a construção dos saberes e competências almejadas e que esses superem a perspectiva reducionista da mera informação, que também se dê no vivido e possibilite sua (re) construção.

O terceiro se refere à obrigatória mediação que o currículo deve proporcionar frente ao contexto sociocultural em que ocorrerá a atividade docente. Não se limitar aos exercícios pedagógicos intramuros, entre os pares de formação. Os diferentes componentes curriculares devem proporcionar um mergulho no contexto da ação, proporcionar o seu conhecimento uma sensibilização do futuro educador, com o devido rigor, profundidade e criticidade, para romper com intervenções puramente mecânicas, que facilmente podem desembocar na perspectiva tecnicista por descon siderar as relações antropológicas, sociais, políticas e da cultura que se manifestam no dia a dia do contexto formativo. Ao desconhecer a forma de como se dá a realidade no ambiente educativo e as características de seus integrantes, fica ainda mais difícil ao estudante entender com clareza as intencionalidades requeridas para a formação e até mesmo de projetá-las em sua prática.

Por último, [Severino \(2003\)](#) destaca a necessária e efetiva integração requerida entre as disciplinas, inicialmente entre as metodológicas e dessas com as demais, para evitar o que se observa comumente, um desenvolvimento formativo fragmentado e dicotômico. Integração que se tenta corriqueiramente nos períodos finais da formação, comumente nos estágios, que, pelo contrário, deve orientar as ações vividas em todas as disciplinas desde o início do curso.

Além dessa necessária atitude integrativa entre as diversas disciplinas, deve ser revisto o tempo de permanência do educando em disciplinas pedagógicas, possibilitar maior vivência formativa, o suficiente para seu amadurecimento nas ações requeridas pela docência, imprescindíveis para a mobilização dos saberes. E é pela possibilidade de mobilizá-los dentro da concepção de currículo predominante na formação que a competência requerida se solidifica e se refaz a cada vivência.

Sobre as competências requeridas, aquelas que a instituição espera que o profissional demonstre, há o entendimento no âmbito educacional que tanto o professor quanto o estudante, ao se inteirar do que a formação demanda, precisam de mais clareza e objetividade nos procedimentos peculiares de cada um, na tentativa de melhor desenvolver

e aproveitar os processos de ensino e aprendizagem em que estão imersos.

Nos momentos de intervenções formativas é que os procedimentos são colocados à prova e neles é necessário reconhecer que há sempre aspectos que requerem tomadas de decisões diferenciadas, pois podem ser percebidos de formas distintas pelos envolvidos, conduzir a interpretações no saber-fazer que mobilizam competências que não são previsíveis na formação. O que está em jogo são os conhecimentos qualificadores recebidos, sustentadores da capacidade de enfrentamento, o divisar do caminho a seguir, os valores almejados, aspectos esses que possibilitam estruturar a intervenção em busca de decisões pertinentes. Destaca-se, portanto, a necessária contextualização dos conhecimentos profissionais por meio do modo e intenção e como pode ou é usado em situações profissionais.

Uma vez imerso no processo de ensino e aprendizagem, vivenciando a interação reflexão-ação, possibilita-se a disposição em busca da competência pela mobilização do repertório de recursos pessoais. Nesse sentido, os componentes vinculados à esfera do conhecimento, da habilidade e das atitudes podem ser compreendidos como recursos associados aos saberes – o conhecimento –, ao saber-fazer – a habilidade –, e às qualidades pessoais e aos recursos emocionais – a atitude.

Na perspectiva de uma competência de maior integralidade, almejada neste ensaio, mais voltada ao ser do que a performance (essa facilmente observada), só pode ser constatada a partir de múltiplos desempenhos. Assim, [Batista \(2008\)](#) compreende que a competência é relacional, porquanto incorpora atributos (características pessoais relevantes como: conhecimento, habilidades e atitudes) e tarefas, resulta essencialmente da relação entre capacidades e potencialidades das pessoas e a conclusão satisfatória de determinada tarefa.

Competência para [Allal \(2004\)](#) corresponde a um *continuum* construído por diversos níveis de complexidade e eficácia e não necessariamente a um nível de excelência alcançado, que em sua definição detém a noção de ação finalizada, mas não necessariamente a exigência de eficácia apresentada.

Diante do exposto restou claro o necessário equilíbrio entre as dimensões formativas no desenvolvimento de uma proposta educativa, que desse equilíbrio dependerá sua eficácia para que os sujeitos nela envolvidos alcancem uma inequívoca e segura percepção de que sua prática educativa é um exercício constante de sociabilidade e de inserções cada vez mais competentes.

## Considerações finais

Apesar da complexidade da temática, inviabilizar a apresentação de conclusões circunstanciais que possam minimizar a influência imediatista presente na formação de professores em educação física, a argumentação apresentada permitiu compreender que a procura pela integralidade necessária à educação passa por percebê-la em sua constante carência de integração aos anseios maiores da humanidade (saber fazer autônomo orientado por normas ético-morais). Além disso, destacou-se que seu papel se dá de forma cada vez mais incisiva: quanto maior for a inserção

de seus saberes na existência humana auferindo-lhe pleno sentido, mais ultrapassará os limites da individualidade e do grupo social no qual se localiza.

Ao compreender que a integralidade requerida à estrutura curricular da formação inicial não pode se situar em patamares inatingíveis e indutores de intencionalidades fragmentadas, torna-se necessário evitar os reducionismos associados aos campos de conhecimentos e suas áreas de investigação nas quais aspectos do processo pedagógico são destacados, isolados e reduzidos, como, por exemplo, observa-se quando a relação pedagógica é exaurida no relacionamento psíquico (psicologia); ou ao reduzir a educação aos fatores sociais determinantes (sociologia); ou que o processo produtivo se constitua dos elementos mais importantes para referenciar o trabalho pedagógico; e, o que hoje ainda é muito presente na formação do professor de educação física, o reducionismo técnico, no qual prepondera a vertente tecnicista.

Na formação de professores parece predominar também a crença de que basta dominar e aplicar com competência o instrumental técnico, ou seja, o professor como um executor mecânico das tarefas normalmente vinculadas aos interesses imediatistas, para que o sucesso educativo possa ser alcançado. De fato, frequentemente se ignora o envolvimento com fundamentos político-filosóficos por considerá-los desviantes na tarefa formativa. Entretanto, ignora-se que tal postura nada mais é do que também uma forma de envolvimento político e filosófico, ante o ser humano e sua característica relacional. Os educadores não são autômatos, principalmente por estar envolvidos com seres humanos complexos e em situações ainda mais complexas.

Um aspecto destacado no ensaio foi que o processo de construção em busca da integralidade da formação do professor é refeito a cada dia, assim como a necessidade do educador não se eximir do comprometimento e da coparticipação no desenvolvimento curricular. Atitude pouco presente em nossos cursos de formação, por negligência organizacional; por carência de compreensão da dimensão ético-moral e pela relação essencial entre intencionalidade formativa e anseio social. A organização curricular e tudo que nela está contida constituem-se numa prática de significações, revelam a necessidade de compreender o currículo como uma construção humana, reflexo dos propósitos formativos que nele habitam num embate constante em sua prática pedagógica, tanto no plano normativo quanto no das influências que coexistem no plano real.

Outro aspecto evidenciado diz respeito à necessidade de compreender que a determinação das finalidades e objetivos de um projeto educacional é o ponto crucial sustentador de qualquer atuação educativa. Embora os grandes propósitos sejam imprescindíveis para a avaliação global de sua atuação, as decisões decorrentes da implementação de mudanças nas formas de pensar e organizar os currículos da formação inicial devem valer-se dos consensos conquistados nas possíveis negociações, promovidas em relação às forças que medeiam os processos de profissionalização do educador e as concepções de currículo nele predominantes. Entretanto, nos cursos de educação física, é comum ser delegada a um grupo (*staff*) o formalismo das discussões curriculares, restringir a avaliação, o crescimento e esclarecimento das finalidades institucionais e as decorrências de procedimentos. A fragmentação é reinante, dificulta o

aprimoramento da concepção de currículo diante do projeto educacional pretendido.

A busca pela almejada formação integral toma corpo no fazer diário do processo de ensino-aprendizagem. Nele se defrontam corriqueiramente diferentes nuances que nem sempre aparecem de forma explícita nos planos de ensino das disciplinas. Sem dúvida, o que se aprende na formação inicial nem sempre está explicitado ou cabe nas compartimentalizações desses planos. Contudo, torna-se mais perceptível por parte de quem é responsável e dos demais envolvidos no processo se for mais bem explorada a Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC), principalmente quando extrapola os muros da universidade e interagem no ambiente escolar.

Num processo educacional que se propõe a formação integral do educador, a presença de diferentes conteúdos, envolvendo saberes, habilidades e atitudes, deve estar equilibrada. Admitir a reciprocidade entre eles é essencial, a qualificação das intenções pretendidas se refaz a todo instante, (re) significa as ações cotidianas e as diversas etapas de formação. Cabe refletir se a proposta pedagógica que estrutura e dá origem a organização curricular para a formação do professor em educação física, oriunda dos marcos regulatórios em vigor, é entendida e desenvolvida com tal intencionalidade (significação conceitual e valorativa que orienta a formação do educador) ou se ainda reitera visões restritas de currículo resultantes de objetivos provenientes de contextos limitados, especulativos e imediatistas.

## Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

## Referências

- Allal L. *Aquisição e avaliação das competências em situação escolar*. In: Dolz J, Ollagnier E, editors. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed; 2004. p. 79–96.
- Batista PMF. *Discursos sobre a competência: contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. 2008. 591 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2008.
- Bento JO. *Formação de mestres e doutores: exigências e competências*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física; 2008.
- Contreras J. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal; 1990.
- Freire P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1996.
- Gadotti M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática; 2002.
- Grundy S. *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press; 1987.
- Hall S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. *Educação & Realidade* 1997;22(2):15–46.
- Moreira AFB, Candau VM. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; 2007.
- Oliveira NR. *Educação e emancipação*. In: Barbosa RLL, editor. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp; 2003. p. 297–308.
- Pacheco JA. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez; 2005.
- Sacristán JG. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed; 1998.
- Severino AJ. *Preparação técnica e formação ético-política dos professores*. In: Barbosa RLL, editor. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp; 2003.
- Zabala A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed; 1998.