

**As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade:  
perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil**

*Initial and continuing training policies in contemporaneity: perspectives and challenges  
for physical education in brazil*

Gislene Alves do Amaral  
Marina Ferreira de Souza Antunes  
**Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**  
Uberlândia, Brasil

**Resumo**

Analisa as políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade, identificando contradições, embates e avanços oriundos das mudanças nas políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas. Apresenta reflexões sobre essas determinações para o campo das políticas de formação dos professores da Educação Básica e para a formação de professores na Educação Física. Reafirma que a lógica mercantil tem conduzido as políticas educacionais, estreitando as relações entre empresa privada e consumidor, com um modelo gerencial de educação. Identifica-se o PIBID como articulador da formação que buscou dar resposta ao distanciamento entre universidade e educação básica, fortemente denunciado em períodos anteriores, mas que nos coloca o desafio de enfrentar algumas “armadilhas” da epistemologia da prática. Os desafios apontam para a necessidade de colocar de forma objetiva e urgente as questões materiais que envolvem a educação em geral e a formação de professores, bem como a superação da lógica dicotômica da teoria e da prática, recolocando as questões sobre a concepção de trabalho educativo, escola e conhecimento.

Palavras-Chave: Formação de professores/as. Políticas educacionais. Educação Física.

**Abstract**

This paper analyses the contemporary policies of initial and continuous training, identifying contradictions, conflicts and breakthroughs achieved through changes in educational policies in Brazil; also presents thoughts about these resolutions in relation to the subject of policies for the initial training of professionals in Elementary Education, as well as professionals training. It's reaffirms that the commercial approach has been leading the educational policies, deepening the connections between the private sector and consumers, under a managerial model of education. The Pibid It also identifies as the articulator behind training that attempted to respond to the detachment between college and elementary education, which was strongly denounced in previous periods, at teh same which poses the challenge of facing some “traps” of the epistemology of practice. The challenges point to the need to objectively and urgently pose the material issues involving education in general and teacher training, as well as overcoming the dichotomous logic of theory and practice, reposing questions about the design of educational work , school and knowledge.

Keywords: Teacher Training. Educational Policies. Physical Education.

## **1.Introdução**

Para falar de contemporaneidade podemos identificar, pelo menos, dois caminhos substancialmente diferentes. O do pensamento chamado pós-moderno, fundado na crítica à modernidade e na superação das metas narrativas, e que pode ser localizado como fruto de diversos movimentos nos planos filosófico, científico-cultural e político. Num processo de desencanto com século XX, os pensadores desse grupo imprimiram um sentimento de niilismo, de descrença na racionalidade, na ciência e nas tecnologias, ao mesmo tempo em que alçaram à condição de validade científica as subjetividades, as linguagens e as narrativas. Em outra direção e fundamentado no materialismo-dialético, um segundo caminho parte também das críticas à visão racionalista moderna, no que ela tem de base metafísica, porém, considera que as razões estão numa crítica imanente aos traços da sociedade capitalista que impuseram a dominação da lógica do capital a todas as esferas da vida.

É neste contexto que apresentamos aqui reflexões sobre os desdobramentos dessas determinações para o campo das políticas de formação dos professores da Educação Básica e para a formação de professores na Educação Física (EF) Brasileira. Abordamos elementos da conjuntura nacional e internacional que influenciaram/condicionaram a constituição de um processo de profissionalização da docência baseado no modelo mercadológico e de competências, que foi iniciado com a agenda de contrarreformas nos anos de 1990 e não se modificou em termos essenciais nos períodos subsequentes.

O artigo faz uma retrospectiva das políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores/as no contexto de contrarreforma do Estado brasileiro, apontando para as perspectivas e desafios para no âmbito da EF. Busca-se, à luz das reflexões apresentadas, sinalizar para a urgente necessidade de retomada da centralidade que a prática pedagógica assume, e sua relação com o currículo e a didática, como eixo da formação de professores/as.

## **2. Recolocando o Trabalho Educativo e as finalidades da escola na análise sobre as políticas de formação**

Quando nos referimos ao recorte das políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade, devemos levar em conta a descrição e análise dos móveis determinantes que no interior da sociedade capitalista fizeram emergir a necessidade social

da formação docente, considerando os modos de ser da instituição escolar para a qual essa formação foi/é pensada. A produção material da escola pública como projeto da burguesia iluminista evidenciou a impossibilidade de sua expansão em escala suficiente para atender, satisfatoriamente, aos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as, o que fez com que a educação escolar não se universalizasse. Foram as lutas sociais que forjaram a criação da escola pública e, ao mesmo tempo, trouxeram à tona a necessidade de um projeto para colocar essa escola no seio de uma sociedade cujas classes sociais a têm como ferramenta para conservar ou para alterar a correlação das forças sociais.

Nesse sentido, análise sobre as políticas de formação leva em conta as funções da escola, sempre em consonância com os processos de transformação das relações sociais de produção dominantes e as necessidades sociais que emergem como “novas” em cada ciclo do modelo de acumulação capitalista. Leva-se em conta também que a produção de uma instituição escolar diferente pressupõe a superação da forma de organização do trabalho didático vigente nos estabelecimentos educacionais, em larga medida inspirada na organização manufatureira do trabalho, a qual, segundo Alves (2001) ao tornar-se terreno dominado pelo manual didático abdicou da possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo depositado nas obras clássicas em favor de sua versão vulgarizada.

No desenvolvimento da instituição escolar nas sociedades divididas em classes antagônicas assistimos a derrota do sonho de uma escola para todos, uma vez que a ordem social resultante desse conflito logrou êxito em impedir que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos. Assim, a instituição escolar passou a ser contraditoriamente defendida pelo discurso da equidade e do individualismo como forma de ascensão do “novo homem”, por meio da educação, ao mesmo tempo em que se buscou manter o controle e a sujeição dos/as trabalhadores/as.

A formação docente, encontra-se voltada para uma perspectiva pragmática ou neopragmática, que se concretiza com a implementação da epistemologia da prática e da lógica das competências e preconiza o princípio segundo o qual o/a docente aprende a ser professor/a construindo seus saberes na prática. Esta perspectiva pode ser entendida como o construtivismo aplicado à formação de professores/as e tem seus fundamentos na

*As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

pedagogia das competências, presente nas concepções que tem orientado o a configuração dos currículos dos cursos de formação de professores. Os resultados têm sido, em maior ou menor grau, o aligeiramento e a rarefação de conhecimentos nos cursos de formação de professores, sendo a “pá de cal” dada pela utilização da Educação à Distância como ferramenta para formação de professores/as. (MASSON, 2012)

À esta concepção de formação docente se contrapõe a abordagem sócio histórica, que, segundo Masson (2012, p. 18),

[...] concebe a formação de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista.

O papel da escola, nesta vertente, (re)coloca para os professores a tarefa de organizador da cultura, uma expressão gramsciana. Cabe destacar que por cultura, referimo-nos ao modo de vida predominante em uma sociedade, envolvendo elaborações teóricas e práticas em diferentes planos da vida social, abrangendo artes, a religião, a ciência, a tecnologia, a economia, a política etc. (CHAUÍ, 2002; GRAMSCI, 2011a).

Gramsci (2011a) afirma que os/as organizadores/as da cultura exercem influências intelectuais e morais sobre grupos sociais com os quais se relacionam. Nessa acepção, por ser um/a organizador/a da cultura por meio do currículo escolar, o/a professor/a pode ser denominado como intelectual. No âmbito escolar, os/as intelectuais atuam na ordenação das formas de sentir, pensar e agir, podendo reafirmar ou contestar os padrões de sociabilidade e projetos de sociedade. Gramsci (2011a, p.19) também assinala que “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” e pode cumprir sua finalidade vinculando-se a um projeto político pedagógico que articula as finalidades educativas gerais com as práticas pedagógicas.

Essa articulação exige muito mais do que uma suposta “mobilização de saberes” da própria experiência docente, como se o simples ato de ensinar pudesse produzir, por si só, os conhecimentos necessários ao/a professor/a. Exige, sim, que sejam profundos conhecedores/as da cultura, entendendo-a como produtora e produto da prática social – práxis – necessitando, para efetivação do seu trabalho educativo nessa perspectiva, de

conhecimentos teóricos que lhe permitam conhecer a realidade de uma maneira que avança em direção aos processos essenciais, para além do agir pragmático e imediato.

Quando, no seu processo de formação, não é levado a se apropriar dos conhecimentos que realmente possam contribuir para compreensão do que é o trabalho educativo, acabará agindo movido por um “senso comum pedagógico”, em relação ao qual não mantém uma relação consciente, mas incorpora espontaneamente, concepções, ideias, preconceitos, procedimentos em relação aos quais raramente desenvolve um processo de análise crítica.

Como a instituição escolar é parte de um todo articulado, que se move orientado pelos interesses de classe, e está organizada como parte da superestrutura social, é importante localizar as relações entre esta instituição e o Estado. As políticas educacionais não resultam meramente de escolhas dos agentes no aparelho estatal, mas de correlações de forças na sociedade civil, onde o mercado capitalista constrói seu próprio aparato para governar “de fora”.

### **3. As configurações entre Estado, Mercado e Educação na agenda dos anos 1990: implicações para a formação dos/as profissionais da educação**

A formação de professores/as no Brasil, acompanhando o processo da chamada globalização, “mundialização do Capital” (CHESNAIS, 1996) ou “transnacionalização do Capital” (BIHR, 1998), que vem ultrapassando barreiras territoriais e invadindo o âmbito local; realiza-se a partir de um marco institucional construído sobre a influência dos ditames das políticas econômicas e sociais geradas no bloco capitalista central. Estas políticas são influenciadas e financiadas pelas organizações multilaterais tais como, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Unesco, entre outras; as quais ditam normas e procedimentos em relação às políticas sociais para os países “periféricos” e, por conseguinte, a formação do/a trabalhador/a para essa “nova sociedade”.

O contexto desse tipo de análise que busca se referenciar na existência de uma totalidade complexa e determinada, compreende o papel das crises estruturais do capital no desenvolvimento das sociedades capitalistas (MÉSZÁROS, 2005). A elaboração e implementação de políticas educacionais como objeto de estudo não se desprendem desse cenário. Com o intuito de identificar os referenciais teóricos metodológicos que sustentam essas políticas, seus princípios e diretrizes, é necessário compreender esse processo na sua

*As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

totalidade, “sínteses de muitas determinações, isto é, unidade do diverso.” (MARX, 1999, p. 39).

O processo de contrarreforma educacional que vivemos no Brasil desde a década de 1990 é resultado de uma política econômica na qual predominam elementos do neoliberalismo e um discurso elitista em relação à educação, que justifica as desigualdades sociais e o triunfo dos mais fortes, tendo no mercado a única fonte de racionalidade possível. A ênfase é dada na melhoria da qualidade em educação, sendo esta grande responsável pelo desenvolvimento econômico; fator que está intimamente relacionado com a formação dos/as professores/as.

Neste sentido, é realçada a necessidade de investimentos neste setor, porém a lógica que rege este movimento é a mercantilista; buscando uma qualificação da força de trabalho produtivo do/a professor/a com o intuito de ampliar o valor de troca, torná-lo uma mercadoria.

Gramsci situa na sociedade civil, estruturada em classes, a luta pela hegemonia, que não se trava apenas no plano das instâncias econômica e política, mas também na esfera da cultura. Conforme afirma, sociedade civil é entendida como “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2011b, p 225). Compreende-se a sociedade civil pela trama das relações que as pessoas estabelecem em instituições como os sindicatos, os partidos, a igreja, a escola, os meios de comunicação e assim por diante, constituindo a superestrutura. “Por “Estado” deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia ou a própria sociedade civil (GRAMSCI, 2011b, p. 254-255). Hegemonia é entendida como processo, cujo conteúdo, é a dominação de classes ou frações de classes, em que a base é a reforma intelectual e moral, com a finalidade de obtenção de consensos que, por sua vez, escamoteiam a própria dominação.

Para Gramsci, seria função do Estado Educador a formação do “homem coletivo”, “o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (GRAMSCI, 2011b, p. 119). Segundo Gramsci, o processo de dominação pela hegemonia ocorre, principalmente, mas não somente, na sociedade civil, onde o partido atua no sentido da obtenção do consenso, por meio da difusão de

determinada concepção. Salieta ainda que, “o estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2011b, p. 28). Desta forma, não há espontaneidade nem desorganização, as relações entre as classes educam permanentemente nas relações sociais.

Vivenciar um processo de formação, inicial ou continuada, além da apropriação do conhecimento historicamente produzido e a promoção do desenvolvimento profissional, deveria propiciar aos/as professores/as a capacidade de se compreenderem como intelectuais, nesse sentido proposto por Gramsci, e, dessa maneira, assumirem criticamente a perspectiva de formação.

O processo de reconfiguração do Estado, ou a redefinição das funções estatais a partir de projetos implementados pelo “bloco histórico”, podem ser caracterizadas como de contrarreforma. Afirmamos isso embasadas no conceito de Behring (2003), quando afirma que a contrarreforma é um processo complexo em que as agências e funções estatais são redefinidas para potencializar as chamadas “forças de mercado”. O principal impacto do movimento de contrarreforma ocorre justamente na questão social (Educação, saúde, assistências/previdências etc.) à medida que a ação pública passa a ser ordenada pela racionalidade privada, tratando o direito social como uma mercadoria. Para essa autora, “[...] a contrarreforma do Estado brasileiro está ocorrendo no contexto de um pleno amadurecimento do capitalismo brasileiro e reedita o drama crônico como negação da radicalização democrática, se auto intitulado como ‘reforma’.” (BEHRING, 2003, p. 101).

A contrarreforma tem como pressupostos a flexibilização das relações de trabalho; a abertura de mercado, a desregulamentação econômica, a privatização de agências públicas e a transferência dos bens sociais para o campo das relações mercantis. Há uma disputa pela distribuição dos recursos públicos direcionados para ações focalizadas, ou, então, para a seleção de projetos sociais orientados pelas agências multilaterais.

Como constituinte das políticas sociais, as políticas educacionais também se inserem nesse processo de contrarreforma do Estado. A Educação, nesse contexto neoliberal, tem sido alvo de modificações para atender aos interesses do mercado, introjetando elementos advindos das empresas, como a inserção da qualidade total e do modelo gerencial, com vistas a atender aos ditames das corporações, em especial, do Banco

Mundial, que muito tem influenciado as políticas educacionais brasileiras. Conforme afirmação de Santomé (2003, p. 26) “A economia e as transformações promovidas pelo atual capitalismo [...], explicam em grande parte a reestruturação e a reforma dos sistemas educacionais e, logicamente, o trabalho de professores e professoras.”

As políticas públicas, no âmbito educacional, bem como os programas e ações governamentais, que têm por escopo as políticas de formação inicial e continuada de professores em serviço, que têm sido elaboradas e implementadas, nesse contexto neoliberalizante e da intensificação da globalização, estão embasadas nos ideais do mercado, idealizadas e orientadas por órgãos internacionais visando à difusão da “nova hegemonia do capital” (NEVES, 2008). Essas políticas buscam, via “capacitação dos professores,” aumentar a qualidade da Educação sem, no entanto, alterar as relações entre capital e trabalho docente.

O modelo de Estado gerencial, que se tem firmado como único modelo a ser seguindo, nesse processo de reestruturação do capital; de acordo com Rodrigues (2008, p. 63) “[...] promoveu uma precarização ainda mais perversa na gestão dos direitos sociais através da vigência do trabalho temporário, da parceria e da filantropia.” Pode-se afirmar que esse modelo promoveu uma subordinação ainda maior da política social à política econômica. No Brasil, as políticas educacionais construídas pelo projeto vencedor ao longo dos anos de 1990, propuseram a universalização do acesso à escola considerando apenas o básico e o necessário. Constituiu-se um tripé de desresponsabilização do Estado, responsabilização da escola e dos gestores e individualização dos resultados. (JESUS, 2014)

#### **4. As políticas de formação no Brasil e os modos de agir do Estado: “da democracia ao neoliberalismo”**

Atualmente observa-se um crescente abandono da análise política de longo prazo, substituída por abordagens que privilegiam agendas mais imediatas, como a abordagem do ciclo de políticas, que se apresenta como referencial analítico que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação, implementação no contexto da prática, gestão e avaliação de resultados/efeitos. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local

e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2018)

Acentua-se, neste campo de estudo, a influência das concepções pós-modernas, que privilegiam a análise dos discursos e a análise de conteúdo. Passone (2013) observa a tendência nos estudos sobre políticas educacionais em ampliar a compreensão sobre a dimensão micropolítica (implementação) com relação à dimensão macropolítica (elaboração). Com isso, buscam compreender a linguagem e a subjetividade como dimensões próprias da propagação das políticas, e como ambas afetam a implementação de políticas educacionais.

Entretanto, os fenômenos sociais têm sua gênese e desenvolvimento no movimento dialético entre a reprodução da sociedade, os sujeitos singulares e as particularidades que expressam seus modos de ser em cada momento. A objetividade ontogenética é dada, não na esfera do pensamento, mas nas condições materiais de existência. Como nos mostram Torriglia e Ortigara (2014), podemos tomar as políticas educacionais como singularidades de uma complexidade estruturada, que é a totalidade social, cujos nexos determinantes encontram-se na articulação constante da universalidade e da particularidade.

Bzerzinski (2012) e colaboradores, analisando os temas privilegiados nas investigações sobre políticas para formação de profissionais da educação de 2003 a 2010, encontraram textos teóricos, bem como pesquisas que avaliam políticas governamentais e programas específicos, implementação de tecnologias e formação à distância. Por se tratar de uma categorização temática que levou em consideração termos e descritores utilizados pelos próprios/as autores/as, é necessário considerar que existem estreitas relações entre as categorias que tornam um ou outro aspecto quase que transversal a um conjunto de estudos. Este pode ser o caso das políticas, pois os/as autores/as ao buscarem contextualizá-lo historicamente, lançam mão de revisões bibliográficas sobre conceitos do campo das ciências políticas ou das políticas educacionais. Contudo, é necessário que tais aportes teóricos não sejam apenas um “apêndice” ou fiquem desconectados da análise pretendida, pois isso pode produzir distorções e/ou superficialidades no tratamento da dimensão política dos fenômenos estudados.

*As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

Em estudo sobre em que distingue, historicamente, a relação do estado brasileiro com a formação dos/as profissionais da Educação, Tebas (2010) analisou as tendências no desenvolvimento brasileiro, considerando o jogo de forças em cada momento e, conseqüentemente na educação, e os desdobramentos dessas influências no contexto mais recente.

Segundo Tebas (2010), a forma de atuação do estado nas políticas para formação de professores no Brasil pode ser caracterizada em sete momentos: 1- Da colonização à independência; 2- Da Independência à república; 3- Da República ao estado novo; 4- Do estado novo à abertura democrática; 5- Do golpe militar à reabertura democrática; 6- Da Democracia ao neoliberalismo; 7-Do Neoliberalismo à um governo de base popular.

Para além de uma estruturação cronológica, é importante compreender que as mudanças operadas ao longo desse período resultaram de movimentos que possuem caráter cumulativo, uma vez que cada um não se encerra com o surgimento de outra “fase”. As conexões entre relações sociais e valores, ideias e diferentes instituições se desenrolam em processos de rupturas e continuidades, nem sempre fáceis de serem desvelados. Trata-se, portanto, de não se perder de vista a historicidade do fenômeno, sem reduzi-la a uma narrativa temporal.

Destacamos o período denominado “Da democracia ao neoliberalismo”, no qual Tebas (2010) ressalta a importância dos movimentos sociais organizados que participaram não apenas do processo de derrubada da ditadura militar, mas de reconstrução e restabelecimento de direitos Democráticos no país. No campo Educacional o destaque é a realização, em 1986, da quarta Conferência Brasileira de Educação, expressando as expectativas quanto as determinações a serem estabelecidas numa nova constituição federal para a área da Educação, seguida do debate em torno da elaboração de diretrizes e bases para a educação nacional, iniciado antes mesmo da promulgação da nova Constituição em 1988.

Oito anos após a constituição foi aprovada a Lei nº 9.394/1996, a nova LDB, no governo de FHC. Apesar das intensas discussões com a participação de diversos segmentos educacionais, esta lei evidenciou traços de uma política de governo estabelecida em bases neoliberais e conservadoras, favoráveis ao segmento privatista. A questão dos profissionais da Educação na nova lei abrange questões importantes, mas não atendeu às reivindicações

dos movimentos de educadores que defendiam a educação pública como prioridade nacional frente ao setor privado.

As intenções de controle verticalizado e centralizador, bem como o viés neoliberal, evidenciado na questão da avaliação de desempenho, se confirmaram nas políticas levadas a cabo a partir daquele momento, mesmo com governos ditos populares.

Nos anos seguintes ao da promulgação da LDB, seguiram-se debates sobre a formulação e implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação e de formação de professores/as, conduzida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nas instituições e setores organizados da educação, aspectos polêmicos da nova LDB ganharam espaço nas pesquisas, tais como a diversificação do lócus da formação nos Institutos Superiores de Educação, bem como das modalidades, com o curso Normal Superior.

Desde o processo de redemocratização apontava-se a necessidade de construção de uma política nacional de formação, que se assentasse num sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação. No final de década de 1990 os segmentos organizados das categorias docentes exerceram importante papel na elaboração de um Plano Nacional de Educação, tarefa delegada à União, em parceria com Estados, Municípios e o Distrito Federal. Após a realização de dois Congressos nacionais de Educação (CONED), sistematizaram contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade, com anseios de que fossem assumidos os compromissos firmados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Esse projeto foi enviado ao Congresso com o nome de “PNE da Sociedade Brasileira”, mas disputou espaço com um substitutivo enviado pelo executivo, sendo que a suposta conciliação das duas propostas, resultou em vetos presidenciais que incidiram sobre os pontos mais nevrálgicos, isto é, o financiamento. Aprovado em janeiro de 2001, na forma da Lei 10.172, foi o primeiro PNE elaborado nos moldes de uma nova república, pós ditadura, cujas prioridades incluíam a valorização dos profissionais da educação. A avaliação de sua inexpressividade pode ser confirmada pela ausência de mecanismos concretos de financiamento e pelos vetos presidenciais (totalizando nove) que incidiram, justamente nisso, freando as propostas que advinham do PNE da sociedade ou de emendas parlamentares absorvidas durante o processo legislativo. (DOURADO, 2010).

*As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

A criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) foi duramente criticada, a começar por sua restrição a um nível de ensino, passando por lacunas na sua viabilidade. Assim, a definição de uma política nacional para a formação de professores para a Educação Básica não foi colocada em pauta até meados dos anos 2000.

Dentro da lógica restritiva das políticas de formação, destacamos o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, financiado pelo Fundescola e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa. Uma das metas do MEC era atrelar essa formação, em termos de concepções e de estrutura científica, aos referenciais que estavam sendo elaborados para as etapas da educação básica, expressando o controle centralizado da qualidade da educação, fortemente vinculada a mecanismos nacionais de aferição, a conteúdos, capacidades e habilidades definidas de forma heterônoma.

Assim se deu com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinada a interferir na organização dos currículos escolares e na elaboração das políticas de formação naquele momento. No lugar de um investimento a médio e longo prazo em programas de formação continuada que elevassem, de fato, a qualidade do ensino com finalidades emancipatórias, optou-se pelos programas do tipo treinamentos ou capacitação, os quais operavam com materiais elaborados por equipes de especialistas, sem conexão com as diferentes realidades regionais. Percebe-se que a intervenção do Estado se faz no sentido de ser ele o definidor, tanto das necessidades de formação e dos meios para atender essas necessidades, quanto dos mecanismos de verificação dos resultados.

Portanto, as políticas educacionais e as políticas de formação “da democracia ao neoliberalismo”, integraram o conjunto de reformas do Estado, as quais, segundo Silva (2018), não se destinaram a acrescentar elementos novos que refletissem a busca pela qualidade dos serviços públicos, com impactos benéficos para a população em geral. Estas, e outras políticas sociais, tiveram como objetivo orientar a administração pública para a conquista de resultados nos limites do chamado ajuste fiscal e pela via da flexibilização dos procedimentos (desburocratização).

Essas políticas foram tratadas no âmbito dos setores de atividades não exclusivas do Estado, conforme preconizado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, no governo de FHC. A busca pela eficiência, contraditoriamente, não guarda relação com a

ampliação de direitos, antes, a lógica mercantil conduzirá tais políticas na mesma direção das relações existentes entre empresa privada e consumidor. Prevaleceu, portanto, uma reivindicação liberal histórica, a independência de esferas do Estado em relação ao poder político, colocando a recém retomada democracia brasileira num rumo no qual Estado, sociedade civil e mercado são vistos como “setores” aptos a realizar o controle das políticas sociais, porém, o mercado é tido como o mais eficiente.

#### **5. As políticas de formação materializadas nos programas implementados nos anos 2000: rupturas e continuidades com a agenda dos anos 1990.**

A mudança das forças políticas no governo federal em 2003, estimulou, nos anos subsequentes, análise de diferentes concepções que apresentaram tentativas de caracterizar o governo de base popular, especialmente no que diz respeito à continuidades e descontinuidades em relação aos governos anteriores, marcadamente vinculados às proposições neoliberais. Tais análises tiveram como pano de fundo, principalmente, a reforma do Estado de 1995, que consagrou a “nova gestão pública”, baseada no modelo de serviços públicos britânicos. (SILVA, 2019)

As relações entre os modos de agir do novo governo diante dos princípios da Nova Gestão Pública apresentaram certas afinidades ou similitudes, como destacado no estudo de Silva (2019). Os impactos desse modelo administrativo de apelo neoliberal foram, assim, percebidos ao longo da primeira metade dos anos 2000, tendo algumas de suas nuances atenuadas em função de algumas mudanças introduzidas, notadamente, à maior aproximação com os movimentos sociais e algumas inversões de prioridades quanto aos investimentos públicos. A nova orientação política acenava para a construção de um ampliado esforço de conciliação das forças sociais, cuja expressão, no campo econômico foi o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

O debate político sobre o papel do Estado no desenvolvimento colocava em confronto, por um lado, um projeto defendido pelas elites, que apregoava programas de “modernização” marcados claramente por uma lógica de classes e cuja finalidade era manter o Estado subordinado ao grande capital, servindo a seus interesses; e, por outro, os setores progressistas, democráticos e populares, que haviam acumulado força e experiência com a luta pela redemocratização do Brasil e que defendiam que um governo popular deveria conduzir o Estado a ser indutor do crescimento econômico e de um

*As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

desenvolvimento social colocado a serviço das necessidades do país (RUY e CARMONA, 2017).

Fagnani (2011) identifica uma longa fase de tensões, no interior do próprio governo, entre as perspectivas desenvolvimentistas ou neodesenvolvimentistas – que defendiam uma guinada no papel do Estado na condução econômica, visando ampliar e universalizar políticas sociais com a redução das desigualdades – e os grupos que defendiam o Estado Mínimo, com sobreposição da estratégia macroeconômica e de políticas focalizadas. Um possível “resultado” desse tensionamento, conforme Silva (2018), pode ser identificado nas ambiguidades presentes no próprio governo acerca do legado da reforma do estado. Houve, ao mesmo tempo, uma rejeição à um conjunto de políticas de recorte neoliberal e a absorção de parte do instrumental da Nova Gestão Pública; uma disputa interna entre a manutenção da ortodoxia econômica e a ampliação do acesso aos bens e direitos para a maioria social; entre Estado Mínimo e Estado de Bem-estar Social e entre focalização e universalização.

Em relação à área da educação, as ambiguidades estiveram presentes na medida em que se desejava mudanças de rumo, visando reverter as características de descentralização executiva, controle centralizado e privatização do atendimento, principalmente no nível superior, ao mesmo tempo em que se apontava a necessária ampliação de recursos, visando alcançar as metas da universalização da Educação Básica, a formação docente em nível superior.

A gestão do Ministério da Educação, sob a batuta de Cristóvão Buarque no primeiro ano do novo governo<sup>1</sup>, foi errática e apontou para rumos em direção contrária ao que era defendido pelos educadores e suas instituições. O programa “Toda Criança Aprendendo” propôs um “pacto nacional a favor da educação pública” e o enfrentamento de problemas identificados com base em dados do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Apesar do acerto ao focar a política nacional de valorização e formação de professores, a proposta gerou resistência, dentre outros aspectos, por trazer para a formação continuada uma lógica meritocrática, expressa na instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores, premiando os professores “certificados” com uma bolsa federal de incentivo à formação continuada. (BRASIL, 2003; FREITAS, 2003).

Os marcos regulatórios produzidos no âmbito do CNE e do MEC ao longo dos governos de FHC continuaram produzindo seus efeitos, especialmente no que se refere aos programas especiais de formação pedagógica destinados a cumprir a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Esses programas também tiveram objetivo de equacionar o problema de carência de professores em áreas como Matemática, Química, Física.

Persistiu, portanto, a distinção entre a formação de professores para atuação multidisciplinar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, feita em cursos normais superiores, e a formação para atuação em campos específicos do conhecimento, cursos de licenciatura plena, podendo os habilitados nestes cursos atuar em qualquer etapa da educação básica.

Essa diversificação dos cursos para formação de professores se expressou em três tipos: bacharéis das diferentes áreas de conhecimento que poderiam credenciar-se ao magistério para anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; professores formados na extinta licenciatura curta, que poderiam adequar sua formação nos chamados cursos de Plenificação; professores formados nos novos cursos de licenciatura plena, habilitados para toda a Educação Básica.

A partir de 2005 a formação de professores na esfera federal começa a ganhar novos contornos, configurados por alterações que ora se aproximaram, ora se distanciaram das reivindicações dos movimentos de educadores. Por meio de diferentes ferramentas de gestão, dispositivos normativos, decretos, portarias e outros, foram implementadas mudanças significativas na condução das políticas nesse campo. Visando facilitar uma visualização desse conjunto de ações, nas diversas instâncias do governo federal, apresentamos no Quadro 1 o que se deu no período de 2005 a 2016<sup>ii</sup>.

Quadro 1 – Ordenamentos legais e ações governamentais relativas à Política Educacional no período de 2005 a 2016

<b>Decreto nº 5.622/2005</b>	Caracterizou a educação à distância como modalidade educacional.
<b>Decreto nº 5.800/2006</b>	Criou a Universidade Aberta do Brasil, na esteira da regulamentação promovida pelo decreto anterior.
<b>Emenda Constitucional nº 53/2006</b>	Abriu caminho para a definição do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação.
<b>Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

*As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

<b>Lei nº 11.494/2007</b>	Regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundef.
<b>Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE<sup>iii</sup>) – Documento “O PDE – razões, princípios e programas”</b>	Reuniu todas as ações do MEC visando apresentar a concepção de uma política nacional de educação articulada e sistêmica.
<b>Decreto nº. 6.094/2007</b>	Implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e estabeleceu, para os estados e municípios que aderissem a ele, a elaboração do Plano de Ações Articuladas.
<b>Decreto nº 6.316/2007</b>	Definiu um novo estatuto para a Capes, que passou a cumprir nova finalidade no âmbito da educação básica, visando articular as políticas de formação inicial e continuada com base no regime de colaboração.
<b>Decreto nº 6.755/2009<sup>iv</sup></b>	Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
<b>Decreto nº 7.219/2010</b>	Criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
<b>Resolução CNE/CP nº 02/2015</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Elaborado pelas autoras, 2021.

Pela primeira vez encontram-se interconectados a formação inicial e continuada, entretanto, apesar de as ações estarem associadas, os documentos do PDE (Razões, princípios e Programas) não estabelecem, claramente, vínculo com aquele, razão pela qual muitas críticas surgiram por parte das entidades da área. O documento do PDE também coloca o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – como uma ação do Governo Federal, no sentido de demonstrar o comprometimento com a formação de professores/as. Preconiza, ainda, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - irá fomentar a formação na Educação Básica, ou seja, será a responsável pela formação de professores/as em todos os níveis de ensino. E justifica que “Para dar consequência a essas responsabilidades, a União necessita de uma agência de fomento para a formação de professores da Educação Básica, inclusive para dar escala a ações já em andamento.” (PDE, 2007, p. 17).

O governo federal, na direção da consolidação do regime de colaboração no âmbito da educação, acenava para a constituição de mecanismos de acompanhamento e controle da implementação dos programas por meio da criação de instâncias coletivas que envolvessem os três níveis de governo e as agências formadoras. Entretanto a participação

das Secretarias de Educação e das instituições dependia da sua adesão aos programas, o que permitiu que questões de natureza político-ideológica ou concepções não republicanas interferissem no desenvolvimento dessas políticas.

A operacionalização do processo formativo seguiu, predominantemente, a lógica de formação de multiplicadores. Esse tipo de metodologia, muito presente em processos de “treinamento”, especialmente em áreas de tecnologia, pode esvaziar a formação de sua dimensão filosófica e epistemológica, as quais ficam sob a responsabilidade de sujeitos habilitados em curtos períodos. Nessa perspectiva, pode-se ter uma formação em efeito cascata: os especialistas produzem o material informacional; as IES formam os multiplicadores (profissionais das redes de ensino); os multiplicadores formam os cursistas. (AMARAL, 2019).

Destacamos, ainda, a abrangência das ações de formação levadas a cabo nesse período com o direcionamento para outras áreas e funções exercidas por profissionais da educação que vão além do campo do conhecimento específico para o exercício do magistério, como é o caso do campo da gestão educacional, tanto no âmbito da escola quanto no âmbito da própria rede de ensino. Percebe-se a perspectiva de vincular a formação com o princípio da gestão democrática prevista na LDB de 1996, porém mantendo-se elementos da “perspectiva gerencial” na gestão da educação, um modelo de gestão voltado para a busca da eficiência, da eficácia e da produtividade.

Se, por um lado, fica evidenciada uma aparente ruptura com a visão das “políticas focalizadas”, anteriormente dirigidas principalmente para os professores do ensino fundamental; por outro, destaca-se o caráter de dispersão dessas políticas, na medida em que não se evidenciou um movimento articulado com um projeto de sociedade. A esse respeito, Masson (2009 e 2012) aponta algumas das contradições, limites e descompassos que esse período deixou em evidência.

O estudo identificou traços da agenda pósmoderna nas políticas de formação de professores: a) as políticas são contingentes e elaboradas para atender problemas emergenciais, inviabilizando a construção de projetos com objetivos de longo prazo e a definição de políticas de Estado mais orgânicas; b) a fragmentação e a flexibilização norteiam as políticas de formação de professores na medida em que diferentes programas com diferentes formatos organizacionais seguem a lógica da “política de clientela” no atendimento aos critérios dos editais do MEC/CAPES; c) o subjetivismo se faz presente nas ações do MEC/CAPES por enfatizar o papel dos professores na melhoria da qualidade da educação sem oferecer condições objetivas adequadas para tal melhoria; d) o relativismo é expresso

## *As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

nos múltiplos percursos possíveis de formação de professores (programas, ações, níveis e modalidades bastante diversificados). (MASSON, 2009, p. 8)

Conclui, ainda, a autora que, em que pese algumas conquistas nesse período, as políticas de formação de professores presentes no PDE se fundamentem no neopragmatismo, pois reforçam a importância da busca de respostas para as demandas imediatas da prática profissional e não contribui para o desenvolvimento de uma sólida e ampla formação. A prioridade dada à formação de professores como solução para os resultados negativos obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em vez de um investimento financeiro adequado, revela a prioridade dada às condições subjetivas na resolução dos problemas educacionais. (MASSON, 2012). Vejamos, a seguir, alguns dos desafios que tal cenário trouxe para a formação de professores/as na Educação Física.

### **6. O Pibid e as “armadilhas” da epistemologia da prática: desafios para a Educação Física**

No bojo do contexto analisado acima, passamos a apontar algumas questões desafiadoras para a formação de professores na Educação Física, considerando, em particular, o PIBID como um dos mais importantes programas levados a cabo até 2016<sup>v</sup>. A fertilidade das experiências nesse programa vem sendo explorada vivamente, acentuando-se a relevância da articulação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e instituições escolares e da inserção dos futuros profissionais no cotidiano das redes públicas. Segundo Anes (2013), na medida em que expressa o reconhecimento do potencial que a escola possui como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica, o Pibid valoriza o papel do/a professor/a da escola e suas experiências na melhoria do percurso formativo dos estudantes. Em contrapartida, os estudantes são estimulados a interagir com as práticas pedagógicas com o intuito de contribuir para melhorar a qualidade da educação básica.

É justamente na forma como se expressam os entendimentos sobre esse papel da “experiência” na formação dos futuros professores que residem algumas dessas armadilhas. Observemos, por exemplo, na contribuição de Sartori (2011) o destaque dado pelos termos em negrito:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial,

considerando as conexões entre os **saberes** que se constroem na universidade e os saberes que **cotidianamente** são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A **experiência real** do professor em exercício na educação básica é relevante por **enriquecer** a formação inicial e profissional dos licenciandos, bolsistas do programa, uma vez que estes entram em **contato direto** com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio. (p. 2 grifo nosso).

Chamamos atenção para duas ideias chave presentes nesse trecho: a primeira de que deveria existir uma conexão entre os saberes da prática (emergem no e do cotidiano) e os saberes teóricos (elaborados nas universidades) sendo, esta, uma condição para melhorar a formação inicial: a segunda de que a experiência serviria como enriquecimento da formação pelo contato direto com a realidade cotidiana da escola. Não se evidenciam quais são as mediações necessárias para a produção desses conhecimentos (como se fossem “apenas” diferentes), como também a mediações necessárias para a apropriação desses conhecimentos a partir dessa realidade (como se a experiência fosse suficiente).

Essas ideias encontram ressonância no que Duarte (2001) chamava atenção, desde o final da década de 1980, quanto à presença no debate educacional de uma hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. A despeito das especificidades de cada uma, apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional” e a proposição de novos modelos de formação que levem em conta os sujeitos da aprendizagem. Vemos, então, a reedição de uma “velha” questão: a necessária unidade dialética teoria e prática na formação docente, que nos remete ao apontado no item 1 deste texto, onde discutimos a necessidade de recolocar o Trabalho Educativo e as finalidades da escola na análise sobre as políticas de formação.

Como uma referência que reúne elementos fundamentais para confirmação dessa hipótese, trazemos Santos (2018), que estudou a produção do conhecimento sobre Pibid na pós-graduação em Educação Física e Educação no período de 2009 a 2016, buscando a discussão relacionada ao posicionamento político e epistemológico presente nas pesquisas e a relação com o significado que se atribui à formação do professor. O autor apresenta o detalhamento dos dados de 14 trabalhos, recorrendo à uma organização em dois eixos (Pibid e formação de professores; Pibid e atratividade/contextualização/caracterização). Estrutura as categorias de análise recorrendo a dois aspectos: 1- a construção das perguntas

*As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

(problemática de pesquisa e objetivo geral) 2- Construção da resposta (metodologia, concepção de formação de professor, teoria utilizada/elaborada).

Em relação à categoria “concepção de formação de professor”, Santos (2018) identifica a confluência para tendência idealista, subjetivista, pragmática, funcional e imediata identificada em oito dos onze trabalhos do Eixo “Pibid e formação do professor”. Confirmam essa análise a presença de expressões como, por exemplo, “experiências vividas”, “saberes docentes”, “reflexividade crítica”, “ação-reflexão-ação”, “vivências”, “saber fazer para ensinar”, “experiência prática”, “análise do cotidiano”, “soluções para as experiências vivenciadas”, “o professor deve aprender com as experiências e a refletir sobre o que fizeram”. A concepção de formação de sujeito histórico, amparada no conceito de práxis pedagógica, vinculada à perspectiva sócio-histórica, também foi identificada em três trabalhos.

Na medida em que avança para análise da teoria utilizada nas pesquisas, Santos (2018) comprova a predominância da pedagogia do aprender a aprender e da epistemologia da prática, bem como as pesquisas que acrescentam a essas pedagogias as abordagens pós-modernas ou pós-críticas. Nestes casos, os/as autores/as de referência são, dentre outros: Nóvoa, Walter Benjamin, Tardif, Dewey, Schön, Zeichner, Perrenoud, Imbernón, Gatti, Foucault. No segundo grupo da perspectiva sócio-histórica, que concebem o objeto a partir de uma concepção marxista de educação, as referências em destaque são: Marx, Engels, Kuenzer, Frigotto, Sánchez Gamboa, Taffarel, Mészáros, Tonet, Lessa, Saviani, Duarte. O alerta que Santos (2018) faz é quanto ao caráter de ecletismo presente em boa parte das pesquisas nos dois grupos mencionados. Conforme o autor,

Porém, os dois grupos, em determinados momentos, de forma intencional ou não, caem em contradição ao utilizarem concepções divergentes, e até mesmo antagônicas, de formação de professores. Um exemplo desse tipo de “ecletismo” pode ser ilustrado com o T-5. O que se chama de ecletismo é denominado, no referido trabalho, de “abordagem multirreferencial” ou “reflexividade crítica”, que surge na fala do próprio autor como algo crítico, progressista e inovador. (p. 142)

Reafirmamos, portanto, a necessidade de recolocar o trabalho educativo na EF em articulação com as finalidades da escola na sociedade capitalista, à luz de um projeto de transformação social, tal como preconizado pela tentativa de ruptura das teorias pedagógicas críticas. Nesse contexto, Escola e conhecimento compõem, um binômio

indissociável, para o qual as teorias educacionais, ou teorias pedagógicas, apresentaram diferentes respostas. É também, nesse sentido, que temos afirmado que as pesquisas na/sobre/com/para a escola, não podem prescindir de explicitar uma concepção sobre a escola e, conseqüentemente sobre o conhecimento.

Por um lado, são perspectivas que se diferenciam entre si ao apresentarem problematizações que partem de aspectos diversos do processo educacional, seja nas questões do ensinar ou nas questões do aprender, seja no debate sobre a seleção e organização dos chamados saberes escolares nos currículos. Por outro lado, as ideias presentes nessas correntes pedagógicas acabam aproximando-as, especialmente pelo contexto ideológico atual, no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna, acrescida de elementos neoliberais, ainda que se apresentem como questionadoras da ordem vigente. (DUARTE, 2010).

O predomínio de referenciais que se contrapõem ao materialismo histórico e dialético é também uma tônica dessas correntes pedagógicas e, por esse motivo, as reflexões de autores desse campo sobre o impacto das mesmas na formação de professores tem produzido análises que as identificam com o subjetivismo, o relativismo e o neopragmatismo, tal como podemos encontrar na tese de Masson (2009) e na dissertação de Santos (2018). Igualmente, podemos recorrer ao debate proposto por Duarte (2001a) sobre as “ilusões” que a chamada sociedade do conhecimento produziu nas correntes pedagógicas centradas na construção de “novas” perspectivas para a aprendizagem escolarizada. Segundo esse autor, essas perspectivas contêm quatro posicionamentos valorativos: 1- aprender por si mesmo é melhor do que aprender através de outros; 2- o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento; 3- o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno; 4- a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

As implicações dessa visão na formação de professores se expressam numa dicotomia entre teoria e prática que estiveram presentes durante todo o século XX e se manifesta de, pelo menos, duas formas. A primeira é relativa ao trabalho do professor, visto como um trabalho predominantemente prático e a teoria desempenharia um papel secundário, quando não acaba sendo vista mesmo como um obstáculo à boa realização da

*As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

prática do professor. A segunda, é que a escola estaria distante da vida, distante das necessidades e interesses dos estudantes nas suas atividades imediatas, não tendo relação com os seus cotidianos. O conteúdo escolar é considerado muito abstrato, muito teórico, livresco e por esse motivo estaria divorciado da prática dos estudantes.

Tais posicionamentos, presentes também nas concepções de formação de professores/as, estariam contribuindo para um projeto educacional de caráter muito mais adaptativo do que de transformação social, na medida em que se deixa seduzir pela ilusão de que a educação poderia promover as liberdades a partir do próprio indivíduo, tornando o/a professor/a capaz de lidar, de forma criativa, com as situações singulares e imprevisíveis do cotidiano, mobilizando conhecimentos que estão à sua disposição.

Um grande desafio, portanto, que se coloca para a área da Educação Física é de não se furta ao debate sobre os impactos dessas correntes nas formulações acerca da escola e do conhecimento, considerando as questões epistemológicas e políticas. Em relação ao Pibid e seu potencial para elevar a formação de professores na Educação Física, Santos (2018) mostra que, mesmo reconhecendo que o programa possa ou tenha contribuído para fazer emergir experiências positivas de formação, é preciso manter a vigilância crítica, sobretudo em análises de caráter idealista e alienantes. Além disso, por ser pontual e não atender a todas as licenciaturas e licenciandos, acaba por reforçar desigualdades e exclusão de estudantes da graduação. A formação de professores na Educação Física avançará, na medida em que colocar de forma objetiva e urgente as questões materiais (econômica, condição de trabalho, formação), que envolvem a educação em geral, e a formação e o trabalho dos professores em particular.

### **Referências**

AMARAL, G. A. do; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Gênese da política nacional de formação no contexto das reconfigurações do estado brasileiro no período de 2007 a 2010. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 498-522, 2019. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12526/8426>>. Acesso em: 17 out. 2020.

BEHRING, E. **Brasil em contra reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BIHR, A. **Da grande noite alternativa: o movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo, 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abr. 2007. CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002. CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2, 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

MAINARDES, J. Uma pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230034, 2018. Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100227&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100227&lng=en&nrm=iso). Acesso em 05 de out. de 2020.

MARX, K. **Para a crítica da Economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MASSON, G. Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. **Tese (doutorado)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

MASSON, G. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** 20 (74), Mar 2012. Disponível em

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000100009>

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, L. M. W. Políticas sociais contemporâneas: teses para discussão. In: OBSERVATÓRIO SOCIAL. **Políticas Públicas e Serviço Social: análises e debates**. Rio de Janeiro, 2008.

Disponível em: < <http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 7 agosto 2020.

NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória – ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 89-110.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 596-613, ago. 2013 .

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 04 out. 2020.

RODRIGUES, R. L. Reformas educacionais na América Latina e formação de professores: a questão do trabalho docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 12, n.2, p. 59 – 74, set./2007 – fev./2008.

SANTOMÉ, J.T. **A Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SARTORI, J. Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. In: **Anais do I Encontro Institucional do PIBID UFRGS/Porto Alegre**, 01 e 02 de março de 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-doevento/salas-dedebate/Formacao%20de%20professores\\_conexoes%20entre%20saberes%20da%20universidade%20e%20fazeres%20na%20educacao%20basica.pdf](http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-doevento/salas-dedebate/Formacao%20de%20professores_conexoes%20entre%20saberes%20da%20universidade%20e%20fazeres%20na%20educacao%20basica.pdf). Acesso em 22 de out. 2020.

SILVA, L. B. **O governo Lula e a agenda dos anos 90: ambiguidades na política administrativa**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

*As políticas de formação inicial e continuada na contemporaneidade: perspectivas e desafios para a Educação Física no Brasil*

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1994.

TEBAS, C de F. A formação dos profissionais da Educação no contexto político Educacional brasileiro. In: SARMENTO, Diva Chaves (Org.) **Sistemas de educação no Brasil: políticas, autonomia e cooperação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

VERONEZ, L. F. C. et al . Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 4, p. 809-823, dez. 2013 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892013000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000400002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 25 out. 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcelos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Formação em Educação Física e ciências do esporte: política e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo e Rothsch.

## Notas

---

<sup>i</sup> Cristóvão Buarque foi substituído por Tarso Genro em dezembro de 2003, após 11 meses à frente do MEC; Tarso Genro, por sua vez, permaneceu Ministro até 2005, quando foi substituído pelo então Secretário Executivo Fernando Haddad.

<sup>ii</sup> Amaral (2019) analisa o campo das políticas de formação dos profissionais da educação básica no desenvolvimento histórico da educação brasileira no período de 1996 a 2015, localizando todos os ordenamentos legais, documentos orientadores e dados documentais.

<sup>iii</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação foi implementado a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, da Presidência da República; intitulado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mas ficou conhecido como PDE (2007), nomenclatura que utilizaremos, nas referências é citado o referido decreto.

<sup>iv</sup> Este Decreto foi posteriormente modificado pelo Decreto 7451/2010, que também sofre alteração por meio do Decreto 8752/2016.

<sup>v</sup> A partir de 2016, com as mudanças na orientação política em âmbito federal, em particular na Capes, houve significativo retrocesso no programa, com reduções no seu financiamento que gerou limitações para a gestão dos projetos institucionais. Apesar do momento de descontinuidade, o Pibid segue ganhando atenção no âmbito das pesquisas em programas de pós graduação na área da Educação e da Educação Física. Uma busca por títulos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores “pibid” e “educação física” resultou em 24 títulos, sendo 19 (dezenove) dissertações e 5 (cinco) teses com incidência até 2019.

## Sobre as autoras:

**Marina Ferreira de Souza Antunes** - Professora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física

---

(LECEF/FAEFI/UFU) e do NUTESSES/UFU. Diretora Administrativa do Colégio Brasileiro de Ciências do esporte (Gestão 2021-2023).

ORCID - <https://orcid.org/0000-0001-6312-050X>

E-mail: [marina.antunes@ufu.br](mailto:marina.antunes@ufu.br)

**Gislene Alves do Amaral** - Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia. Foi coordenadora de área no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia, subprojeto Educação Física Ensino Fundamental (2011-2013) e coordenadora colaboradora no mesmo programa (2018-2019); Coordenadora do Grupo de estudo e pesquisa sobre Escola, Currículo e Educação Física (GECEFE); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Cidadania (GEPOC/UFU) e do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE/UFU). Membro do GEPOC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Cidadania e LAPGE - Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação. Presidenta do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2021-2023).

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-9556-556X>

E-mail: [Gislene.amaral@ufu.br](mailto:Gislene.amaral@ufu.br)

Recebido em: 06/09/2021

Aceito para publicação em: 05/10/2021