

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA

ANA AMÉLIA ANZOLIN

---

---

**A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA E O CAMPO DE  
INTERVENÇÃO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO DE CASO**

---

---

Maringá  
2012

**ANA AMÉLIA ANZOLIN**

---

**A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA E O CAMPO DE  
INTERVENÇÃO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO DE CASO**

---

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação  
Associado em Educação Física –  
UEM/UEL para obtenção do título de  
Mestre em Educação Física.

**Orientadora: Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi**

Maringá  
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

A637f Anzolin, Ana Amélia  
A formação do bacharel em Educação Física e o campo de intervenção profissional: um estudo de caso/ Ana Amélia Anzolin. -- Maringá, 2011.  
115 f. : il., tabs.

Orientador: Prof.a Dr.a Ieda Parra Barbosa Rinaldi.

Dissertação(mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, 2012.

1. Formação profissional. 2. Educação Física. 3. Bacharelado. I. Rinaldi, Ieda Parra Barbosa, orientador. II. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Educação Física. Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

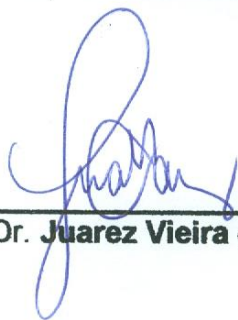
CDD 21.ed. 796.07  
JLM 000723

**ANA AMÉLIA ANZOLIN**

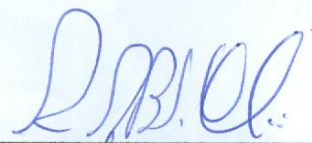
**A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA E O CAMPO DE  
INTERVENÇÃO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Educação Física e Sociedade, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de julho de 2012.



Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento



Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de  
Oliveira



Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi  
(Orientadora)

# Dedicatória

---

---

*Dedico especialmente...*

**A DEUS,**

*Por estar sempre muito próximo de mim.*

*Aos meus exemplos de vida, meus pais, por ensinarem a ter fé em Deus, terem me ensinado a alegria de viver. Às minhas irmãs, que eu amo de coração e que sempre estiveram ao meu lado. A mais nova integrante da família, minha sobrinha, linda, que mesmo sem imaginar, com sua luz me fortaleceu com momentos de alegria [...] amo você, pequeno anjo, Sofia.*

*Ao meu noivo, que pacientemente me acompanhou nesta caminhada com todo carinho. É com você que aprendo e dou sentido a esse momento especial da vida.*

*Dedico também, à Professora Dra. Ieda e ao Professor Dr. Amauri, pela oportunidade de poder vivenciar essa maravilhosa fase de aprendizagem.*

# Agradecimentos

---

---

*Agradeço a generosidade de todos ao compartilhar conhecimentos, sabedoria e amizade. Obrigada!*

*Aos meus pais e irmãs pelo apoio, motivação e pelas palavras de conforto.*

*Ao meu noivo por toda ajuda e assistência durante o processo, sempre disposto e carinhoso.*

*À Profa. Dra. Ieda, minha admirável orientadora e verdadeira mestre, pela disponibilidade, interesse e por ter me desafiado a ir além, acreditando nas minhas possibilidades. Agradeço pela oportunidade, atenção, apoio, compreensão e amizade nos momentos de ensino diário. E, acima de tudo, exigência para que concluíssemos este trabalho. Mais uma vez meu muito obrigada pelo carinho!*

*Ao Prof. Dr. Amauri, pelas contribuições ao qualificar meu projeto de dissertação e pelo incentivo e serenidade durante as aulas de Mestrado. Meu sincero agradecimento e meu respeito e admiração pelo profissional que é.*

*Ao Prof. Dr. Juarez, pela grande contribuição proporcionando discussões e apontamentos que serviram para crescimento, aprendizado e estímulo à pesquisa.*

*Agradeço a Profa. Dra. Larissa, por me acolher em suas aulas com tanto carinho, para que eu vivenciasse meu estágio de docência, tendo-a como exemplo extraordinário de professora. Obrigada Lari.*

*À querida Ju, pelos momentos de ajuda, de conselhos e palpites fundamentais. Por abrir mão de seu descanso e ser afável. Está eternamente em meu coração. Obrigada flor!*

*Agradeço a todos os professores/as do Mestrado pelos momentos de aprendizagem, enriquecidos pela afetividade.*

*Aos funcionários do Departamento de Educação Física pelo apoio.*

*À “turma” da linha de pesquisa, Renata, Suhellen, Silvia, Guilherme e Amador, dividimos os medos, os receios, as angústias e somamos alegrias, diversões e conquistas.*

*Aos colegas do mestrado, pelo encanto da descoberta de ser estudante, por confiar que a vida pode ser um eterno recomeço. Principalmente ao Antônio por deixar os encontros e viagens de coleta de dados divertidos.*

*Aos colegas do Grupo de Pesquisa Gímnica: formação, intervenção e escola, pelos momentos de discussão e aprendizagem.*

*À Universidade Estadual de Maringá e à Coordenadora do Conselho Acadêmico do Curso de Bacharelado em Educação Física, Roseli Terezinha Selicani Teixeira, pela confiança ao abrirem as portas da instituição, facilitando os caminhos da pesquisa.*

*Aos egressos e professores/as da UEM, pela contribuição e incentivo, respondendo aos questionários, entrevistas e disponibilizando seu tempo e espaço com imensa generosidade.*

*Aos meus companheiros de trabalho, da academia e da escola, que seguraram “as pontas”, enquanto estive ausente. “Cris dá as minhas aulas (10hs, 19hs, 16hs [...] não importava)???” Agradeço de coração [...] valeu pessoal. Não esquecerei!*

*Por fim, gostaria de agradecer a Deus e a tantas outras pessoas que colaboraram para a finalização dessa etapa de minha formação profissional.*

ANZOLIN, Ana Amélia. **A formação do bacharel em educação física e o campo de intervenção profissional: um estudo de caso.** 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

## **RESUMO**

---

---

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo geral de analisar a formação inicial de bacharéis em educação física de uma IES pública do estado Paraná e a sua relação com a atuação profissional nos diferentes campos de intervenção. Caracterizou-se como estudo de caso. Para selecionar a instituição participante, fizemos um recorte intencional delimitando como objeto de pesquisa uma instituição de ensino superior (IES) pública do estado do Paraná, pelo fato da pesquisadora ter realizado a formação inicial nessa instituição, incitando o desejo de conhecer como esta vem desenvolvendo o curso de bacharelado em educação física, visto que atua nesse campo. Outro motivo, é que a instituição e o curso selecionados são tradicionais no estado do Paraná, sendo um curso criado em 1972 e reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura desde 1976. Participaram da pesquisa, cinco docentes e 25 egressos do curso de educação física em bacharelado. Como fonte de dados, analisamos o projeto pedagógico do curso pesquisado, assim como coletamos dados por meio de entrevista semi-estruturada com docentes e aplicamos um questionário com os egressos. Para o tratamento dos dados, tanto dos documentos (projeto pedagógico) como das entrevistas transcritas e dos questionários, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), assim como de estatística descritiva simples. Os resultados da investigação indicaram que docentes e egressos percebem que o campo de atuação no âmbito do bacharelado necessita de profissionais qualificados, sendo necessário, para tanto, uma revisão do projeto pedagógico do curso pesquisado, na tentativa de buscar uma formação adequada e que esteja de acordo com os espaços interventivos. Entretanto, sobre a contribuição da formação inicial para a prática profissional em educação física, na opinião dos egressos destacam-se pontos negativos, ressaltando falta de organização, planejamento, preparação, atualização e interesse por parte dos docentes. Embora, a maioria dos egressos esteja contente em relação às áreas de intervenção, demonstrando satisfação com as atividades que realizam e a academia é o local que acolheu a maior parte dos egressos da IES pesquisada. Apontamos neste estudo a necessidade de reestruturação da formação inicial em educação física para o curso de bacharelado em educação física pesquisado, dirigindo-se as disciplinas desnecessárias no sentido de promover uma formação coerente com os campos de intervenção específicos.

**Palavras-chave:** Formação profissional. Educação Física. Bacharelado.



ANZOLIN, Ana Amélia. The formation of a bachelor in physical education and the field of professional intervention: a case study. 2012. 115f. Dissertation (Master Degree in Physical Education) - Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

## **ABSTRACT**

---

---

The present study was developed with the general objective to examine the initial training of bachelors in physical education from a public institutions upper education of the state of Parana and its relationship to professional practice in different fields of intervention. Characterized as a case study. To select the participating institution, we have made a cut-out intentional delimiting as object of research an public institutions upper education of the state of Parana, by the fact that the researcher have carried out the initial training at this institution, by encouraging the desire to know how this has been developing the course of bachelor in physical education, since it operates in this field. Another reason, and that the institution and the course selected are traditional in the state of Parana, a course created in 1972 and recognized by the Ministry of Education and Culture since 1976. Participated of the paper research, five teachers and 25 graduates of the physical education course in bachelor. As a data source, we look at the pedagogic project of course researched, as well as data were collected by means of semi-structured interviews with teachers and applied a questionnaire with the graduated. For the treatment of data, as of the documents (pedagogical project) as of transcribed interviews and questionnaires, we have made use of the content analysis technique proposed by Bardin (1977), as well as descriptive statistics simple. The results of the research indicated that teachers and graduated realize that the field of action in the context of baccalaureate requires qualified professionals, it is necessary, for both, a review of teaching project, in an attempt to seek proper training and that is in accordance with the interventionist spaces. However, on the contribution of initial training for professional practice in physical education, in the opinion of the graduates stand out negatives, highlighting lack of organization, planning, preparation, updating and interest on the part of teachers. Although most graduates are happy in relation to areas of intervention, showing satisfaction with the activities they perform and the gym is the place that housed most of the graduates of HEIs surveyed. We have pointed out in this study the need for restructuring of initial training in physical education for the course of bachelor in physical education researched, addressing the disciplines unnecessary to promote a consistent training with the fields of specific intervention.

**Keywords:** Professional Training. Physical Education. Bachelor.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Características do curso de educação física em bacharelado da IES pesquisada.....	57
<b>Quadro 2 -</b>	Fragilidades e potencialidades na visão docente sobre a formação inicial no curso de bacharelado em educação física para a atuação profissional.....	72
<b>Quadro 3 -</b>	Pontos negativos das disciplinas do curso de bacharelado em educação física na visão dos egressos.....	82
<b>Quadro 4 -</b>	Pontos positivos das disciplinas do curso de bacharelado em educação física na visão dos egressos.....	83
<b>Quadro 5 -</b>	Aspectos considerados importantes, mas que se fizeram ausentes na formação inicial.....	84
<b>Quadro 6 -</b>	Aspectos que se fizeram excessivos na formação inicial.....	86
<b>Quadro 7 -</b>	Mudanças necessárias que no discurso dos egressos podem melhorar o curso.....	87
<b>Quadro 8 -</b>	A percepção dos egressos em relação a sua inserção no mercado de trabalho.....	88
<b>Quadro 9 -</b>	Relação da formação com as necessidades trabalho no campo do bacharelado.....	89

# **LISTA DE TABELAS**

---

---

<b>Tabela 1 -</b>	Percentual de distribuição dos participantes de acordo com o sexo.....	50
<b>Tabela 2 -</b>	Percentual de distribuição dos participantes de acordo com a cidade onde reside.....	50
<b>Tabela 3 -</b>	Percentual de distribuição dos participantes de acordo com as atividades curriculares desenvolvidas durante a graduação em educação física.....	52
<b>Tabela 4 -</b>	Percentual de distribuição dos participantes de acordo com o tempo de estágio/trabalho durante a graduação.....	53
<b>Tabela 5 -</b>	Percentual de distribuição dos participantes de acordo com a quantidade de locais onde atua.....	53
<b>Tabela 6 -</b>	Percentual de distribuição dos participantes de acordo com o nível de satisfação com a área de atuação.....	54
<b>Tabela 7 -</b>	Percentual de distribuição dos participantes de acordo com os locais de atuação.....	55
<b>Tabela 8 -</b>	Distribuição do grau de importância referente à formação inicial....	76

# **LISTA DE GRÁFICOS**

---

---

- Gráfico 1** - Percentual de distribuição das disciplinas do curso de bacharelado em educação física da IES pesquisada e das atividades complementares como parte da carga horária total..... 65
- Gráfico 2** - Síntese dos percentuais mais altos de cada afirmativa..... 77

# **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

---

---

<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde
<b>CES</b>	Câmara de Educação Superior
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>CONFED</b>	Conselho Federal de Educação Física
<b>CREF</b>	Conselho Regional de Educação Física
<b>DCN's</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PP</b>	Projeto Pedagógico
<b>SESu</b>	Secretaria da Educação Superior
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura

# SUMÁRIO

---

---

INTRODUÇÃO.....	13
<b>1</b> <b>CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEGALIDADE PARA O CURSO DE BACHARELADO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b> <b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA E A EXPANSÃO DOS CAMPOS DE ATUAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b> <b>Intervenção profissional: a produção acadêmico-científica da educação física.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b> <b>A expansão dos campos de atuação e o impacto na formação inicial em educação física.....</b>	<b>37</b>
<b>3</b> <b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b> <b>Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2</b> <b>População e amostra.....</b>	<b>43</b>
<b>3.3</b> <b>Estratégia de coleta e tratamento de dados.....</b>	<b>45</b>
<b>4</b> <b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b> <b>O perfil do egresso do curso de educação física em bacharelado da IES pesquisada.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b> <b>A estrutura curricular de um curso de educação física em bacharelado de uma universidade pública do estado do Paraná.....</b>	<b>56</b>
<b>4.3</b> <b>Formação inicial em bacharelado e campo de trabalho: a (não) contribuição na visão dos egressos.....</b>	<b>74</b>
<b>5</b> <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>104</b>

# **INTRODUÇÃO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394 de 20 de dezembro de 1996) assevera que a educação deve abranger os processos formativos, que se estendem ao nível da vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A lei explicita ainda que, a educação escolar necessita vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Meneses (1999, p. 316) afirma que a educação em nível superior, com base nesta lei, tem como finalidade:

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

O autor acrescenta que a universidade é entendida como instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizaria por produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (MENESES, 1999, p.319). Sendo assim, discutir a formação inicial e os diferentes contextos que a envolvem tem sido um desafio.

Especificamente na área da educação física, nos últimos anos, aconteceram mudanças significativas no campo de atuação profissional, exigindo profissionais mais capacitados para intervir nos diversos campos de atuação como escolas, academias, clubes, treinamento desportivo, esportes radicais entre outros. Essa realidade provocou discussões sobre uma possível organização curricular mais adequada e, nesse sentido, questionou-se o modelo de licenciaturas generalistas que vinha sendo oferecido.

Em 1996, tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, que contribuiu para que se repensasse a



formação inicial, sobretudo com a confecção de documentos para a formação do licenciado para a educação básica (Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002) que tratam de todas as licenciaturas do país.

Especificamente na área da educação física os cursos foram divididos em cursos de licenciatura e bacharelado. As Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 embasam a licenciatura e para o curso de bacharelado, foram estabelecidas diretrizes específicas (Resolução CNE/CES n. 07/2004). Estas apontam uma proposta de formação científica, metodológica, técnico-pedagógica e humana. Sobre a resolução própria para o curso de bacharelado, Silva (2006, p.162) ressalta que esta intencionou “possibilitar para o graduando a transformação da compreensão sobre o mundo vivido, oportunizar a construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades, competências e atitudes”.

Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas com o intuito de conferir inovação pedagógica na reestruturação curricular, determinando as habilidades e competências específicas a serem adquiridas. Sobre o assunto, Soeiro (2006) acrescenta que, para definir o perfil do profissional do bacharelado, a área passou a ser repensada como um campo de conhecimento específico, incorporando uma ampla gama crítica, buscando evitar a fragmentação dos saberes.

Ainda vale destacar que nos últimos anos, a consolidação de novos campos de atuação da área influenciou o surgimento da regulamentação da profissão, o aligeiramento da produção de conhecimento, a caracterização acadêmico-científica, as novas diretrizes curriculares e, conseqüentemente mudanças na formação do profissional em educação física.

Nascimento (2002) estabelece alguns pontos nos quais é possível visualizar a necessidade de mudanças na formação superior em educação física, pautados a partir da dinamicidade e complexidade do campo de atuação. Nesse sentido, a área revela a necessidade do bacharel em educação física assumir um novo papel na sociedade, passando a ser um empreendedor e gerenciando o seu próprio desenvolvimento no mercado de trabalho, deixando de lado a posição cômoda e estável de assalariado. A condição de profissional liberal aumenta sua preocupação com a qualidade do serviço prestado, pois convive com riscos e desafios provocados pela velocidade cada vez maior das mudanças da sociedade.

É notória a relação entre a formação acadêmica e campo de atuação, pois esta é permeada pelas transformações das intervenções motivadas por contextos históricos e sociais, passando a exigir perfis profissionais diferenciados para atuar nos diferentes espaços. Para isso, as instituições de ensino superior precisam sempre atualizar seus métodos e currículos, buscando qualificar seus alunos para as exigências do mercado de trabalho.

Mediante a problemática apresentada referente à formação inicial em educação física e sua relação com a atuação profissional nos diversos campos de intervenção é que nos motivamos em propor esta pesquisa, que tem como foco a formação acadêmica e a realidade nos diferentes campos de atuação na perspectiva dos egressos de uma universidade pública do estado do Paraná. Isso porque, defendemos que é importante a realização de pesquisas que discutam as reais necessidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho do profissional de educação física, sobretudo as relacionadas à formação inicial após a reformulação curricular que provocou a existência de cursos que formam com exclusividade para atuar nos espaços não escolares.

Diante dessa nova realidade na formação em educação física há a preocupação, no sentido de saber se esta atende de forma satisfatória seus respectivos campos de atuação. Isso porque, a ideia é que os cursos de bacharelado organizem a formação em sua instituição para formar profissionais capacitados para desenvolverem trabalhos coerentes com as aspirações da sociedade brasileira, promovendo uma formação condizente com sua futura atuação.

Ao mencionar a organização curricular, nos referimos também ao projeto pedagógico (PP) que tem relação direta com o objetivo desse estudo, uma vez que este estabelece o tipo de formação a ser oferecida e permite que se identifique por meio de seu conteúdo a articulação entre o previsto para a formação inicial e a prática profissional, bem como se possui relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado. Sobre o assunto Hunger (2006, p.142) salienta que,

o projeto pedagógico de curso é definido como construção e gestão coletiva, o qual deve abranger os princípios da autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como formação continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica e reconstrutiva do conhecimento; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática, por meio da prática como componente curricular, estágio profissional

curricular supervisionado e atividades complementares; articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Destarte, é necessário investigar se a estrutura curricular está formando o bacharel para atuar de forma satisfatória nos diferentes espaços de intervenção.

Diante do exposto, e instigados em melhor compreender a relação da formação inicial e os diferentes campos de atuação, formulamos a seguinte questão norteadora desta pesquisa: A formação inicial em educação física de uma IES pública do estado do Paraná tem subsidiado a prática profissional do bacharel?

Como objetivo geral busca-se analisar a formação inicial de bacharéis em educação física de uma IES pública do estado Paraná e a sua relação com a atuação profissional nos diferentes campos de intervenção.

Já como objetivos específicos, elencamos:

- Identificar o nível de articulação entre o projeto pedagógico da formação inicial e a prática profissional na área de educação física;
- Constatar a opinião dos egressos sobre a contribuição da formação inicial sobre a prática profissional em educação física;
- Averiguar a opinião dos egressos sobre a formação inicial recebida e o nível de associação com o campo de atuação profissional em educação física;
- Levantar as opiniões dos docentes que atuam exclusivamente no curso de bacharelado sobre os aspectos relacionados à formação e intervenção do profissional de educação física.

Com o intuito de buscar repostas para a problemática apresentada, o estudo foi dividido em capítulos, a fim de possibilitar um melhor entendimento sobre a contribuição da formação inicial em educação física para a atuação nos campos de intervenção do bacharelado, por meio do discurso dos egressos, visando entender se o curso, após a reformulação curricular, prevista pela Resolução CNE/CES 07/2004, subsidiam a atuação profissional nos diferentes campos de intervenção.

No capítulo 1, "Formação inicial em educação física: contextualização da legalidade para o curso de bacharelado", fizemos uma contextualização histórica da educação física a partir da reformulação curricular, prevista pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2001 e CNE/CES 07/2004, que estabelecem as diretrizes para os

cursos desta área, destacando suas principais mudanças com foco na formação em bacharelado.

Na primeira parte do capítulo 2, “Formação inicial e intervenção profissional em educação física: a produção acadêmico científica e a expansão dos campos de atuação” inicialmente apresentamos como a produção acadêmico-científica tem influenciado na intervenção profissional em educação física, bem como na formação inicial e na sequência relatamos como a expansão e diversificação dos campos de atuação do profissional de educação física provocam a necessidade de intervenção na formação inicial em educação física.

No capítulo 3, “Metodologia”, apresentamos as principais ferramentas que permitem uma análise sistemática da relação formação inicial e campo de atuação. Para tanto, fizemos um estudo de caso, tendo como participantes egressos do curso de bacharelado em educação física de uma Instituição de Ensino Superior do município de Maringá – PR, no período de 2009 a 2010.

No capítulo 4 “Apresentação e discussão de resultados” trazemos os resultados da investigação, mediante os dados coletados por meio de entrevistas, questionários e projeto pedagógico, bem como a discussão alicerçada no referencial teórico que sustenta o estudo. Este encontra-se organizado da seguinte forma: O perfil do egresso do curso de educação física em bacharelado da IES pesquisada; A estrutura curricular de um curso de educação física em bacharelado de uma universidade pública do estado do Paraná; e Formação inicial em bacharelado e campo de trabalho: a (não) contribuição na visão dos egressos.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir com a formação inicial, em especial do curso de bacharelado em educação física da IES pesquisada, fornecendo subsídios para que modificações aconteçam, principalmente por estarmos em um processo recente de reformulação curricular.

# CAPÍTULO 1

## **1 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEGALIDADE PARA O CURSO DE BACHARELADO**

---

---

Um dos grandes desafios para o estudante de educação física é adquirir a devida experiência para a profissionalização no início da carreira, que também pode ser entendida como uma fase de adaptação, na qual há a necessidade de adequação dos conhecimentos vivenciados durante a formação inicial para o contexto de atuação profissional. A formação inicial tem enfrentado alguns desafios para preparar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para que o futuro professor tenha uma atuação consciente. Muitos profissionais no início da carreira apresentam dificuldades em transpor o conhecimento adquirido na formação inicial para situações reais que começam a vivenciar, sendo assim considerado um dos problemas enfrentados na formação de professores. De acordo com Ferreira e Krug (2001), popularmente a expressão “choque de realidade” é utilizada para se referir à situação pela qual passam muitos futuros profissionais no seu primeiro contato com a docência. Os autores salientam que as instituições responsáveis pela formação devem desenvolver estratégias para reduzir esse “choque de realidade” e, para tanto, devem dar respostas às necessidades de desenvolvimento identificadas pelos próprios acadêmicos.

Nessa direção, Esteves (1993), considera que a formação inicial deve propiciar habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro profissional consiga realizar a transição do período de formação para a atuação de forma satisfatória e coerente. A insegurança do período inicial da carreira é identificada pelo impacto sofrido quando iniciam a profissão, interferindo na atuação profissional. Isto porque, de acordo com Soriano (2010, p.22), são muitos os estudantes em final de curso, que ainda possuem “algumas expressões muito próximas do senso-comum com relação ao seu espectro de atuação e, por muitas vezes, mostram-se desestimulados, quando fazem referência às perspectivas de desempenho e realização profissional na área”.

Na tentativa de se repensar a formação profissional, surgiram muitas discussões e reflexões acerca desse processo, sobretudo a partir da década de 1980, na qual se demonstrou uma preocupação com uma formação de qualidade. Betti et al. (1996) apontam que a formação tem sido alvo de questionamentos que buscam uma nova perspectiva para a atuação na área e entre essas discussões têm se destacado a importância da complementaridade entre a teoria e a prática nos cursos de graduação e, em alguns casos, tem sido cobrada uma diferenciação clara entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

De acordo com Nascimento (2002), em função dos componentes históricos da própria área, o curso superior de educação física sempre esteve atrelado à licenciatura. No entanto, evidenciamos que com as novas diretrizes curriculares, que determinaram a separação da formação em cursos de licenciatura e bacharelado, muitas IES têm oferecido os dois cursos, ampliando as possibilidades de atuação para espaços não escolares, específicos do bacharel.

No Brasil, a formação do profissional de educação física teve na sua história cinco momentos em seus cursos até os dias atuais: Tomando como base o processo histórico da área, evidenciamos que, os primeiros currículos de formação superior em educação física no Brasil surgiram na década de 1930. A criação das primeiras instituições de formação de professores de educação física no meio civil ocorreu em 1939, no governo de Getúlio Vargas, tendo forte influência militar (SOUZA NETO et al., 2004).

A partir da Constituição Federal de 1937, a educação física se tornou obrigatória nas escolas, exigindo características mecanicistas e reprodutoras ao profissional da área. Para a graduação existia um currículo mínimo, com duração de dois anos, tendo como orientação o Decreto-Lei n. 1.212/39 (BRASIL, 1939), que também criara a Escola de Educação Física de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. De maneira geral, o curso de educação física, embasado pelo currículo mínimo, tinha em comum com os demais cursos de licenciatura, um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas em função da modalidade de atuação profissional pretendida.

A formação do professor era a de um técnico generalista com compromisso de ser um educador, sendo necessário possuir o diploma de graduação para o exercício profissional. Em 1945, após a promulgação do Decreto-Lei n.8.270/45, a duração do curso de educação física foi alterada de dois para três

anos, na qual a formação do profissional perpassava a educação física infantil (instrutor de ginástica), o de técnico desportivo, e a medicina aplicada. A habilitação variava de acordo com a instituição.

Com intuito de formar professores para a educação básica, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 4.024/61. O Parecer n. 292/62 exigiu um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas; o curso deveria ter um percentual de 1/8 da carga horária para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. Até então, a formação do professor de educação física ocorria de forma independente das demais licenciaturas.

Nessa perspectiva, em 1968, as disciplinas pedagógicas foram inseridas no currículo como obrigatórias para a formação. As mudanças no contexto universitário tiveram influência norte-americana, principalmente após o Golpe Militar de 1964, em que o Brasil estabeleceu acordos com o MEC/USAID, tentando aproximar os modelos das universidades americanas para a realidade brasileira (ROMANELLI, 1996).

Em 1969, com a Resolução CFE n. 69 de 6 de novembro de 1969, que determinava o currículo mínimo para os cursos de formação de professores em educação física, foi criado o curso específico de licenciatura em educação física e manteve-se a formação do técnico desportivo, apesar de já terem sido inclusas as disciplinas de cunho pedagógico comuns a todas as licenciaturas (de acordo com o Parecer CFE nº 672/69). Assim, permanecem os títulos de licenciado em educação física e de técnico de desporto para o concluinte de graduação em educação física.

Sobre o assunto, Souza Neto (2006) complementa que, em 1969 estabeleceu-se um currículo mínimo obrigatório para todas as escolas de educação física que possibilitasse a formação de licenciado e técnicos desportivos, a fim de preencher rapidamente os quadros que necessitaram desses profissionais. Apesar das primeiras escolas superiores em educação física datarem do início do século XX, somente no ano de 1969 o Parecer n. 894/69 e a Resolução CFE n. 69/69 fixaram o currículo mínimo nos cursos superiores de três anos e 1800 horas, concedendo título de licenciatura plena e uma possível complementação de duas disciplinas para a obtenção do título de técnico desportivo. Compreendeu-se uma preocupação com a formação inicial com a ampliação das disciplinas da área, dando

à inclusão de disciplinas obrigatórias, subdivididas em básicas e profissionais, nos cursos de todo país, sendo chamado de currículo mínimo (TOJAL, 2005).

Esta estrutura curricular manteve-se inalterada, conforme Ramos (2006), até que a Resolução CFE n. 03/87 viesse propor uma nova estruturação curricular dos cursos superiores de educação física, alterando e modificando, desta forma, a licenciatura, e abrindo a possibilidade do oferecimento do curso de bacharelado na área. Nessa época, além do número de escolas de educação física ampliar-se significativamente, instalou-se laboratórios de fisiologia do esforço e desenvolvimento motor na maioria delas, consolidando-se a construção de uma educação física com bases físico-biológicas, legitimadas no esporte.

No âmbito da educação física, a formação do profissional também foi alvo de inúmeras discussões, no sentido de viabilizar novas propostas curriculares. Na década de 1980, acreditava-se que sem a realização de alterações nos currículos, seria impossível a modificação efetiva da prática pedagógica, pois até este momento o corpo de conhecimento dos cursos de educação física no Brasil era eminentemente voltado a conteúdos técnicos esportivos.

As críticas no meio acadêmico em relação à formação de educadores têm destacado a importância da complementaridade entre a teoria e a prática nos cursos de graduação e, em alguns casos, cobrado uma diferenciação clara entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura, iniciando a discussão sobre uma nova concepção curricular.

Depois de muitas condenações e análises em relação ao currículo mínimo, que não avaliava as diferenças regionais onde os cursos estavam implantados, e com a ampliação do campo de atuação profissional, uma outra ideia de currículo foi aprovada em 16 de outubro de 1987. Com o aumento da carga horária mínima para 2880 horas e tempo mínimo de formação de quatro anos e a criação do bacharelado propondo a atender o campo de atuação não escolar que estava em desenvolvimento constante (TOJAL, 2005).

Em 1987 com o Parecer nº 215/87, que conduziu a Resolução CFE n. 03 de 16 de junho de 1987, os cursos de educação física foram reestruturados, com a possibilidade de existência de licenciatura e bacharelado. Segundo Oliveira (1988, p. 227), “o curso de licenciatura em educação física, como qualquer outro tem como objetivo principal a preparação de profissionais para a atuação na área do ensino em escolas de primeiro e segundo graus”. Neste contexto, o que se espera



desses cursos de licenciatura é uma formação profissional qualificada e habilitada para trabalhar conhecimentos específicos, visando contribuir para o exercício docente. No âmbito do bacharelado, a formação é pautada para a atuação profissional fora da escola, e inicialmente o título era conferido aos indivíduos que concluíam um ciclo de formação básica e aplicada de uma determinada área, recebendo uma formação generalista.

Silva e Machado (1997) afirmam que apesar de estarem claros os objetivos dos cursos de licenciatura em educação física, o que ocorreu na realidade foi uma grande alteração destes. A maioria dos cursos, na tentativa de abastecer o mercado de trabalho com professores de educação física, passou a aumentar os seus currículos, com o intuito de formar profissionais que atuassem em todas as áreas. Entretanto, com o objetivo de atender aos interesses e as peculiaridades dos diferentes espaços de intervenção não escolares foram criados alguns cursos de bacharelado (em torno de sete em todo país).

Além do mais, é importante destacar que essa resolução desvinculou os cursos de formação em educação física de um currículo mínimo, permitindo que as IES elaborassem seus projetos pedagógicos de acordo com seus objetivos e peculiaridades.

No que se refere à criação do curso de bacharelado Taffarel (1992, p. 52) afirma que a Resolução CFE n. 03/87, constituiu uma manifestação para recompor as exigências colocadas pela “reorganização do processo de trabalho no modo de produção capitalista, e, ainda pelos modismos, pelo consumo e pelo marketing empresarial”.

Em contraponto, para Azevedo e Malina (2004, p. 124), a criação do bacharelado, apesar de fundamentada no mercado de trabalho, visava o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, “a busca do reconhecimento da educação física na universidade também como um campo de conhecimento científico”.

Entretanto, para Ramos (2006), o próprio curso de bacharelado em educação física, acaba não atendendo as suas especificidades e até mesmo suas características regionais, gerando resultados catastróficos, assim como, estruturas curriculares inadequadas, docentes perdidos e profissionais desqualificados.

Anos mais tarde foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, definindo a educação física como um componente

obrigatório da educação básica, na tentativa também de promover sua legitimidade nesse contexto, tornando-a mais reconhecida e com objetivos a desempenhar. Houve também nesse período um amplo debate com propostas provenientes de várias instâncias, tais como Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da SESu/MEC, Diretores dos Cursos de Educação Física vinculados ao Conselho Regional de Educação Física – CREF, Diretrizes Curriculares do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, Comissão Organizada pelo Ministro do Esporte (FIGUEIREDO, 2003). E, sobre o assunto, Oliveira (2006) evidencia que com a promulgação da LDBEN 9.393/96 passou a existir

a exigência da revisão geral das leis complementares. Novamente se iniciaram discussões gerais e muitos documentos foram elaborados, chegando-se aos documentos finais: para a formação de Licenciado (para todas as áreas da Educação Básica) Resoluções 01 e 02/CNE/2002, e para o Bacharel na Educação Física a Resolução 07/CNE/2004 (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Para Silva e Souza (2009), a Resolução CFE n.03/1987 dava aos licenciados a prerrogativa legal de atuar em qualquer espaço pedagógico na área de educação física, visto que desenvolvia uma formação generalista. Com a promulgação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 que postularam a obrigatoriedade legal de atuar apenas no espaço escolar, a possibilidade de uma formação generalista deixou de existir e com isso a atuação do licenciado em educação física ficou restrita apenas ao contexto escolar.

Em conjunto com a restrição do licenciado ao espaço escolar, foram criadas as diretrizes para o curso de bacharelado em educação física, por meio da Resolução do CNE/CES n. 07/2004, que determina formações diferenciadas de acordo com os campos de intervenção, além de estabelecer no Art. 4º, as diferenças entre o licenciado e bacharel:

§1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. §2º O professor de Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, p. 01, art. 4º).

As transformações que ocorreram na área da educação física mediante a necessidade de valorizar a formação de professores para atuar na educação básica brasileira e das novas necessidades dos campos de atuação, como a expansão do mercado de trabalho (clubes, academias, clínicas etc.), gerando crescimento e ampliação (via mídia, modismo etc.) dos espaços para atividades corporais e esportivas, desenvolvimento do paradigma da saúde e da aptidão física, impuseram novas frentes para o profissional da área, provocando discussões acerca da identidade dos cursos de formação em educação física, assim como se os mesmos atendem os espaços de intervenção a que se destinam.

Essa divisão representa a expansão do mercado de trabalho do profissional de educação física para outras áreas. A concepção da escola, como único campo de atuação deste profissional, ficou ultrapassada, posto que as ofertas ampliadas transpuseram as fronteiras escolares. Além disso, as exigências da sociedade emergente, como uma melhor qualidade de vida e promoção de saúde, requeriam um profissional com habilidades e competências suficientes para atender a essa demanda. Segundo Ramos (2006, p.148),

a preocupação com a manutenção da saúde, com a melhoria da qualidade de vida e a existência de um modelo de corpo a ser alcançado em nossa sociedade, tem tornado crescente e promissor o mercado de trabalho em Educação Física junto aos clubes, às academias, às clínicas, à rede hoteleira [...] caracterizando uma significativa e importante alteração no cenário da área.

A despeito do avanço na produção científica da área com relação à formação e intervenção pedagógica, o campo de atuação da área foi ampliando ao longo destes últimos vinte anos em outros ambientes de trabalho fora do âmbito escolar, principalmente em setores que veem a educação física na perspectiva da aptidão e do treinamento físico. De acordo com Proni (2010, p. 789),

Na década de 1990, com o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Educação Física, a multiplicação das linhas de pesquisa e a criação de mais congressos e revistas especializadas, verificou-se um maior reconhecimento a respeito do caráter científico da Educação Física nas universidades brasileiras. Simultaneamente, esta expansão trouxe um número maior de áreas de especialização e alimentou a discussão que vinha sendo feita em torno da "identidade" da Educação Física enquanto Ciência.

Com as novas mudanças estabelecidas a partir de 2002 para os cursos de educação física, o Conselho Nacional de Educação passou a adotar procedimentos e diretrizes diferenciadas para as duas modalidades (licenciatura e

bacharelado). Conforme a Resolução CNE/CP n.01/2002, a preparação de professores para a educação básica deveria ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, com uma estrutura com identidade própria. A Resolução CNE/CES n. 07/2004, define a educação física como uma área de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional, que tem por objetivo de estudo o movimento humano e como conteúdos as diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial e da dança. Com relação à estruturação do projeto pedagógico do curso de bacharelado em educação física, esta evidencia alguns princípios que devem ser levados em consideração: autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como formação inicial; formação continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática e articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Assim, o bacharelado em educação física deve ter por objetivo a formação de profissionais qualificados para o exercício da área, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional através das diferentes manifestações e expressões do movimento humano. O profissional em educação física deve ser apto a atuar como autônomo e/ou em Instituições e Órgãos Públicos e Privados de prestação de serviços em atividade física, desportiva e/ou recreativa e outros na natureza onde estiverem sendo aplicadas atividades físicas e/ou desportivas., além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática dessas atividades, em ambientes diferenciados da rede escolar formal.

Esta resolução ainda destaca que a constituição do currículo deve conter uma formação específica que compreende as dimensões do conhecimento cultural do movimento humano; técnico instrumental e, didático-pedagógica e uma formação ampliada, sendo esta representada pelas seguintes dimensões: relação ser-humano e sociedade; biológica do corpo humano; e, produção do conhecimento científico e tecnológico. Para Silva (2006, p.163):

A formação específica deve compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico-profissional em face das competências e das habilidades específicas do graduado em Educação Física.

Assim, espera-se que as IES tenham projetos pedagógicos distintos com especificidades relativas às diferentes formações, quais sejam: licenciatura e bacharelado. Isto porque formarão profissionais para atuarem em diferentes campos de intervenções distintos. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 9/2001 estabeleceu a formação para três categorias: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. Sendo assim, a licenciatura recebeu terminalidade e integralidade tendo uma característica própria em relação ao curso de bacharelado, estabelecendo-se em um projeto típico, o que requer currículos próprios. A diferença se dá na distribuição de créditos, na especificação da ementa e no desenvolvimento dos conteúdos de acordo com cada área. Para Soeiro (2006), a educação física sofre por ter uma área de amplas possibilidades de intervenção, até mesmo pelo desconhecimento de limites da intervenção profissional em áreas não pertencentes da educação física pelos próprios profissionais.

Conforme Steinhilber (2006, p.19), o que diferencia o curso de graduação do curso de licenciatura, são especificidades na formação do acadêmico, “com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundem”.

Ainda assim, Borges (1998), tratando especificamente da polêmica bacharelado e licenciatura, nos debates acerca da formação do professor de educação física, afirma que podem ser encontradas diferentes posições quanto ao perfil desse profissional, desde as demandas do mercado de trabalho, até a estrutura curricular dos cursos de educação física. Isto porque, na visão da autora, não dá para se pensar no perfil do profissional sem pensar nos objetivos do curso e na estrutura curricular que irá formá-lo.

Para Ramos (1997), a implantação do bacharelado em educação física, sempre colecionou opiniões controversas ao seu respeito e a sua caracterização, havendo críticos e defensores da sua criação. Para Tojal (1995), a formação superior ocorre não somente para a obtenção de um título, mas porque os graduados estão buscando uma direção no campo profissional, como o mundo do trabalho e os locais de atuação.

Sobre o assunto, Oliveira (1988) relata que o curso de bacharelado é um elemento facilitador para o reconhecimento da atuação do profissional em educação física na área não escolar e uma mais adequada especificação do campo

de atuação. Freire, Verenguer e Reis (2002) acrescentam que o futuro profissional necessita que seu curso de formação ensine a compreender o saber técnico-prático, para que, no momento da intervenção, ele saiba tomar decisões mais adequadas. Os autores ainda relatam que

Ao concluir a graduação, muitos dos conhecimentos já não serão mais relevantes para o profissional, sendo necessário então que ele esteja capacitado para identificar, dentre as novas informações geradas, aquelas mais relevantes, estando apto a elaborar a articulação dessas informações e, a partir daí, criar novos conhecimentos (FREIRE, VERENGUER e REIS, 2002, p.43)

Portanto, na universidade o acesso ao conhecimento deve ser rápido e, para tanto, é importante repensar as formas de ensino. O professor deve ser considerado um orientador, sendo que o discente deve ter uma atitude mais participativa na sua formação, e não apenas como um receptor de informações (FREIRE, VERENGUER e REIS, 2002).

# CAPÍTULO 2

## 2 FORMAÇÃO INICIAL E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA E A EXPANSÃO DOS CAMPOS DE ATUAÇÃO

---

---

Neste capítulo, discutimos dois pontos que tem influenciado o processo de formação inicial em educação física: a crescente produção acadêmico-científica da educação física que é resultado dos esforços de pesquisadores da área e a expansão dos campos de atuação. Inicialmente apresentamos dados referentes à intervenção profissional e sua relação com o campo da produção acadêmico-científica e na sequência como o mercado de trabalho exerce influência na constituição dos cursos de bacharelado em educação física no país.

### 2.1 Intervenção profissional: a produção acadêmico-científica da educação física

A educação física como área acadêmica passou por transformações, até chegar ao formato atual, que geraram conseqüências na intervenção profissional. Apesar da busca por *status*, a educação física ainda não conquistou totalmente sua legitimidade na sociedade e no meio acadêmico, o que se revela como um desafio para os estudiosos da área.

Na última década, a realidade econômica, política e social, vivenciada em nosso país têm exigido esforços coletivos no sentido de refletir e mover o olhar para a instituição educacional formadora. Isso porque, é notável e crescente o interesse demonstrado por todos os segmentos sociais com relação aos benefícios advindos da prática das atividades físicas, seja na perspectiva do desempenho, na promoção da saúde, qualidade de vida, educação ou lazer.

Historicamente, a importância da formação inicial dá-se, a princípio, com o objetivo de qualificar os acadêmicos para sua futura atuação. Percebemos, dessa forma, a finalidade da instituição em preparar profissionais qualificados para atuar, intervir e se necessário ressignificar o mercado de trabalho.

Diante da exigência do mercado de trabalho por profissionais qualificados à altura da complexidade dos problemas inerentes à sociedade atual, vê-se a educação conjugada ao desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes, visando prepará-los para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, econômicas e culturais, equipando-os com qualidades tais como a iniciativa, a atitude e adaptabilidade (SILVA; CUNHA, 2002). Desse modo, a formação universitária não tem a pretensão de preencher todas as necessidades do futuro profissional, dada às transformações decorrentes dos avanços sociais e tecnológicos. Nesse sentido, a formação inicial do profissional, não pode ser exclusiva, é necessário que haja uma formação continuada que possibilite diversas intervenções no mercado de trabalho.

Portanto, a formação de um profissional, deve ser acompanhada da busca da identidade e legitimação profissional, em todas as suas instâncias, desde a estruturação dos cursos de formação e aperfeiçoamento. Para atingir tais objetivos, em uma sociedade em constante mudança, se faz importante definir metas, caminhos e espaços de intervenção, o que implica naturalmente em re-ordenar a estruturação da instituição, mais particularmente da unidade formadora (curso) e dos seus agentes.

Nomeadamente, Nascimento (2002) salienta que a formação em educação física encontra-se em discussão e um dos motivos é a incompatibilidade de ideais na profissão, decorrente de suas diversas possibilidades de atuação. Com as mudanças das necessidades da sociedade e do próprio conhecimento veiculado na área, o espaço de intervenção do profissional de educação física ampliou-se. Sobre o assunto, Soriano (2003, p.16) ressalta que “a intervenção profissional em Educação Física, há muito, vem sendo discutida”. No entanto, essa discussão, na maior parte das vezes, caminha “na direção de denúncias de sua relação com aspectos político-ideológicos, sobretudo na organização escolar” (p.16).

A educação física brasileira teve sua consolidação no país sob influências europeias e americanas, o que repercutiu nas diversas tendências ostentadas pela área ao longo de sua história. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1988), a educação física assumiu como característica didático-pedagógica aspectos higienistas (até 1930), militaristas (1930-1945), pedagogicista (1945-1964), competitivista (pós 1964) e popular, em que cada uma, se fundamentava em um campo de conhecimento.



Foi a partir da década de 1980 que a área, apoiada por leis e resoluções educacionais, galgou seus primeiros passos em busca da almejada identidade e emancipação no Brasil. Dentre estes aportes legais, destacamos a Resolução CFE n. 03/1987, que estabeleceu uma estruturação curricular mínima para área rumo à divisão da formação em bacharelado e licenciatura e que cada instituição de ensino tivesse liberdade e autonomia na elaboração de seus currículos.

Anos mais tarde, por meio da Lei 9696/98, com a criação dos conselhos regionais, a educação física foi reconhecida como profissão, sobretudo por sua ligação com a área da saúde.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002, o curso de licenciatura em educação física passou a formar profissionais exclusivamente para a educação básica, bem como para desempenhar atividades de planejamento, coordenação e supervisão de atividades pedagógicas do sistema formal de ensino. O licenciado pode também atuar em pesquisas relacionadas ao ensino e suas interfaces com outras áreas de estudo. Dessa forma, os novos licenciados não podem atuar em academias, clubes e outros espaços não-escolares.

Já o curso de bacharelado em educação física forma profissionais para a área não-escolar (clubes, academias, centros comunitários, hotéis, associações recreativas, empresas e outros). Seu objetivo é preparar o futuro profissional para atuar no planejamento, orientação e avaliação de programas de atividades físicas e saúde para grupos de crianças, jovens, adultos e idosos em condições saudáveis ou integrantes de grupos especiais (com fatores de risco, portadores de deficiência, gestantes e outros). O bacharel em educação física pode realizar pesquisas nessas áreas, entretanto, não está autorizado a atuar no ensino formal escolar.

Segundo Oliveira (2000), a atuação profissional em educação física atualmente passa por cinco grandes áreas: escolar (da creche ao ensino superior); saúde (hospitais, clínicas); lazer (clubes, hotéis, animação de festas); esporte (profissional e amador: clubes esportivos, empresas, prefeituras) e empresa (indústrias, academias, escolinhas de esportes).

Portanto, Souza Neto (1999) e Souza Neto et al. (2004) assinalam que a causa da criação do bacharelado, são as novas demandas do mercado de

trabalho. No entanto, Nascimento (2004, p.13) assevera que ainda não há o reconhecimento das diferenças entre os distintos espaços de atuação escolar e não escolar, e com isso “torna-se mais difícil à tentativa de avaliar as particularidades e conseqüências da intervenção, quando nem ao menos se tem o domínio dos conhecimentos que devem ser utilizados em cada um deles”.

Muito embora a formação profissional em educação física tenha sido alvo de muitos estudos, principalmente nos últimos vinte anos, estes demonstram a preocupação dos pesquisadores em levantar problemas e apontar caminhos no sentido da intervenção, porque se reconhece a necessidade de mudanças, principalmente no que se refere às especificidades dos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado.

Essa necessidade de transformação no contexto da formação inicial em educação física pode ser confirmada mediante estudos recentes acerca das reformulações curriculares motivadas pelas Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004. Podemos citar Pizani (2011) que em sua dissertação, constatou que, de forma geral, os currículos dos cursos de educação física de licenciatura e bacharelado, não atendem à determinação pedagógica expressa nas Resoluções citadas, devido às aproximações encontradas entre os currículos e à falta de identidade dos mesmos. Em síntese, a autora aponta a necessidade de se repensar a formação inicial em educação física para os cursos de licenciatura e bacharelado, para que os mesmos possuam características próprias, no sentido de promover uma formação coerente com os campos de atuação envolvidos no processo.

Sobre o assunto, Seron (2011) ressalta que na análise realizada acerca do referencial teórico que subsidia as disciplinas da licenciatura e do bacharelado, há mais semelhanças do que diferenças entre as duas formações.

Mediante os resultados apresentados por Pizani (2011) e Seron (2011), percebe-se que a formação inicial em educação física ainda não oferece a licenciatura e o bacharelado com características específicas, demonstrando ausência de identidade própria a cada curso, refletindo na falta de reconhecimento das diferenças entre a formação voltada para atuação escolar e fora dela.

Com isso, destacamos com base em Oliveira (2000), que tanto a profissão como o profissional de educação física, ainda estão passando por transformações no tocante à formação inicial e atuação profissional respectivamente.

Essas mudanças levaram os profissionais da área a repensar a formação inicial com o intuito de formar dois perfis profissionais diferentes – licenciados e bacharéis. Nessa direção, Verenguer (2004, p.132) ressalta a necessidade de reconhecer que “o significado dessas mudanças a partir da reflexão dos profissionais de Educação Física e suas conseqüências podem nos ajudar a compreender a realidade da intervenção profissional na área”.

Com relação à intervenção profissional observa-se um aumento significativo de trabalhos publicados, tanto no Brasil como em outros países. A questão do avanço do conhecimento preconizada por profissionais que se interessam pela pesquisa, investigação e produção do conhecimento em educação física vêm contribuindo para a construção da identidade acadêmico-científica da área.

As pesquisas desenvolvidas significaram saltos qualitativos em relação à produção do conhecimento em múltiplas especificidades, proporcionando reflexões sobre a constituição de uma formação inicial que atendesse aos diferentes campos de intervenção.

Para Rudio (1999) a pesquisa é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento e, para tanto, deve ser feita de modo sistematizado utilizando-se método próprio e técnicas específicas. O ato de pesquisar é resultado do fator intelectual aliado à capacidade e habilidade para aprender, estudar, analisar e interpretar textos e fenômenos ditos problemáticos com a finalidade de produzir e adquirir conhecimento.

De acordo com Lima (1994), com relação à pesquisa, a educação física brasileira recebe considerável influência do modelo norte-americano e, por esse motivo, é possível não apenas aprender com a experiência já vivida por aquele país, mas, principalmente, com alguma possibilidade de acerto, prever o que poderá acontecer com a nossa educação física.

Para Henry (1978), nos Estados Unidos o relatório de Seaborg (1960) acentuou a ideia de pesquisa básica e ficou especificada a relação entre Estado e Universidade para promover o progresso da ciência. Seaborg faz orientações específicas de como as pesquisas devem ser realizadas nos programas de pós-graduação com o apoio financeiro do Estado e a partir deste relatório os programas de pós-graduação passaram por uma reorganização para atender às necessidades da pesquisa básica. Consequentemente, as áreas mais tradicionais

passam a conseguir maior investimento para suas pesquisas, e mediante esse novo contexto, a área da educação física também passou por transformações visando atender as novas exigências do *status* acadêmico.

Em seguida, uma lei foi sancionada na Califórnia – Lei Fischer (1961-1965) e acabou influenciando todo o país. De acordo com essa Lei, as universidades deveriam identificar quais cursos possuíam ou não o caráter científico. Dessa forma, haveria um reordenamento financeiro e estrutural das instituições a partir do conhecimento tratado nos referidos cursos de formação. Nas universidades ficariam os cursos com caráter científico, nos quais pesquisas seriam realizadas; nas Faculdades Estaduais (*State Colleges*) ficariam os cursos com caráter técnico (formação profissional ampliada); e nas *Community Colleges* (Curso Superior Profissionalizante) ficariam os cursos com caráter profissionalizante, com rápida inserção no mercado de trabalho. Realizada essa distinção, as universidades receberiam maiores e as demais instituições menores investimentos.

No Brasil, a produção de conhecimento na área da educação física tem aumentado significativamente nas últimas décadas, em virtude da criação de Programas de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF) e de revistas científicas. No entanto, este aumento não é homogêneo nas diversas regiões do país, nem nas diferentes instituições de educação superior e PPGEF.

Partindo desse contexto a intervenção do profissional de educação física serviu como estímulo para o surgimento de inúmeros estudos sobre a profissão, levando ao entendimento da importância de envolver o graduando no processo de produção de conhecimentos, por meio da realização de pesquisas diretamente relacionadas com a intervenção profissional. Nesse sentido, o graduando deve desenvolver atividades relacionadas à produção acadêmico-científica durante toda a formação inicial. E, para tanto, devem existir disciplinas que auxiliem nesse processo.

No que diz respeito à produção acadêmico-científica da educação física, a pesquisa na área tem se constituído nas áreas das ciências biológicas, saúde, educação e esporte. Sobre o assunto, Soares (1994) destaca que a partir do século XIX a educação física inspirada na filosofia positivista tem se orientado por uma visão anátomo-fisiológica, produzindo, dessa forma, um conceito a-histórico de corpo humano. A partir dessa tradição, o conhecimento construído sobre o corpo, é que este pode ser fragmentado, analisado e manipulado segundo os postulados

cartesianos. Além do mais, quando utilizados, os referenciais das ciências sociais e humanas conservavam as características da tradição positivista e funcionalista do conhecimento.

Como exemplo da afirmação acima, podemos citar o caso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, representativa instituição acadêmico-científica da educação física, fundada em 1978, seguindo as mesmas orientações biomédicas do Colégio Americano de Medicina Esportiva. Durante as décadas de 1980 e 1990, essa instituição passou por mudanças quanto ao seu caráter epistemológico em virtude dos intensos debates acadêmicos que questionaram a hegemonia das pesquisas quantitativas e biologicamente orientadas. A esse respeito, Daolio (2002) salienta que, foi somente a partir da década de 1980 que o predomínio biológico foi questionado e contraposto.

Portanto, aproximadamente há duas décadas, a forma de pesquisa na área passou a ser questionada por profissionais e pesquisadores que começaram a buscar respostas para seus temas nas ciências humanas e sociais, em campos de conhecimento, como sociologia, antropologia, filosofia, história, entre outros.

Tendo em vista que a universidade tem a responsabilidade de produzir, disseminar e renovar o conhecimento pela sua própria condição acadêmica, científica e filosófica, é necessário preparar profissionais com um entendimento aprofundado do seu campo de intervenção e suas interseções com outras áreas, com um discernimento apurado, cientes de seu compromisso social, capazes de se anteciparem às mudanças (MORAIS, 1992).

Em meio aos trabalhos a serem cumpridos pela universidade está a produção acadêmico-científica que ocorre por intervenção da realização de pesquisas. Ela deve ter lugar nos mais diversos ambientes da universidade, sendo saliente não só nos cursos de pós-graduação, mas também na graduação, momento em que pode colaborar para que o processo de aprendizagem do graduando, intermediado pelo docente, possa se desenvolver com qualidade (DEMO, 1993).

Nesse sentido, a LDBEN nº 9394/96 reforça a importância do incentivo, da produção e da difusão do conhecimento fruto das atividades acadêmicas, desenvolvidas em uma instituição de ensino superior.

Pesquisas que se aproximam da intervenção, podem contribuir com a formação de profissionais com atitude científica e reflexiva. Pois, o estudante que participa do processo de produção do conhecimento (produção acadêmico-científica)

enriquece sua formação acadêmica por meio da investigação científica, que pode ser entendida como um processo dinâmico que permite ampliar a visão pessoal e profissional. Minogue (1981, p.61) acrescenta que, a pesquisa acadêmica é um método de busca do conhecimento de qualquer coisa de modo geral, um método caracterizado sem dúvida pelos seus objetivos e preocupações, embora diferenciado acima de tudo por uma lógica totalmente diversa daquela da prática.

Os profissionais devem ser capazes de, no seu campo de atuação, analisar criticamente os conhecimentos no sentido de compreender as condições e os processos pelos quais o conhecimento foi produzido. Isso justifica a importância do acadêmico participar do processo de produção de conhecimento, “seja com a realização da monografia de final de curso, de trabalhos exigidos nas disciplinas, do envolvimento em projetos de iniciação à pesquisa ou de outros eventos existentes em sua universidade” (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2002, p.43).

Sendo assim, se o conhecimento acadêmico-científico presente na formação inicial não estiver em consonância com o campo de intervenção, a instituição formadora passa a ser considerada como um espaço que fornece serviços educacionais desconectados das necessidades presentes na sociedade.

Ainda vale salientar que a produção acadêmico-científica na área, passou por mudanças, sobretudo na década de 1970 com o início da pós-graduação. De acordo com Cury (2005), em 1931, o ministro da educação e saúde, Francisco Campos impôs a investigação científica em todos os domínios do conhecimento humano como finalidade do ensino universitário, movida pelas políticas de modernização do governo provisório de Vargas, o qual tinha duplo objetivo, ministrar o ensino eficiente e estimular o espírito de investigação original para o progresso das ciências. Nesse contexto, acentua-se a necessidade da universidade brasileira implantar de forma sistemática os cursos de pós-graduação, já que quase não existiam cursos regulares.

Dessa forma, a área passou a se confrontar com o fato de ter que produzir sua história convivendo com as pressões das análises comparativas em relação aos demais cursos da universidade. Isto porque, tinha como referencial os parâmetros existentes na instituição e que eram desconhecidos, haja vista que anteriormente vivia distanciada do mundo e da lógica acadêmico-científico. Assim, iniciou-se o processo de transformação de suas representações, pois foi envolvida

por um grande fluxo de novas ideias e conhecimentos sobre formação profissional e ciência.

A área passa a viver um conflito entre a corrente que preconizava a educação física como prática pedagógica (profissão) e outra como área de conhecimento (disciplina acadêmica). Nesse contexto, os profissionais da área que fizeram seus mestrados e doutorados no exterior ou no Brasil com ênfase nos campos da saúde e da educação, foram incorporados ao corpo docente das universidades, iniciando assim, os cursos de pós-graduação da área.

É com base nessas considerações que associamos a educação física com inúmeras transformações tanto profissionais, quanto acadêmicas. Entretanto, mesmo diante dessas mudanças históricas, a área ainda apresenta-se com baixo *status* profissional perante a sociedade, principalmente com relação à falta de identidade acadêmico-científica, o que provoca reflexões acerca da preparação e atuação de seus profissionais. Nesse sentido, concordamos com Soriano (2003, p. 22) quando nos informa que na educação física ainda temos questões que demandam uma atenção especial, sobretudo “quanto à sistematização de propostas curriculares e também às implicações na forma como a área é vista, tanto pelos profissionais e pesquisadores da área, como também, pelo senso comum”.

Assim, a superação de constantes desafios pelos quais a educação física tem vivido nas duas últimas décadas, é indispensável para estimular a produção do conhecimento e estar permanentemente reconstruindo a intervenção profissional por meio da inovação e da fundamentação dos elementos que devem estar presentes na atuação do profissional de educação física.

Contudo, segundo Freire, Verenguer e Reis (2005), apesar das novas produções de conhecimento, a intervenção do profissional não tem tido grandes transformações, e os novos profissionais continuam a utilizar métodos e técnicas ultrapassados, pois os conhecimentos oriundos das pesquisas ainda não têm colaborado para modificá-la.

Por fim, os pesquisadores não têm conseguido aplicar os conhecimentos produzidos no espaço de intervenção. E, a educação física não é uma exceção, tendo em vista que a sociedade contemporânea vive momentos de intensas transformações, sendo necessário que a formação inicial propicie o incentivo aos projetos ensino, pesquisa e extensão, com vistas a permitir que os

futuros profissionais tenham acesso aos conhecimentos necessários para subsidiar a atuação profissional, com autonomia para dar continuidade ao seu processo de formação.

## **2.2 A expansão dos campos de atuação e o impacto na formação inicial em educação física**

Na transição do século XX para o século XXI, a área da educação física passou por várias mudanças que influenciaram a formação do profissional da área, sobretudo as relacionadas ao processo de expansão e diversificação dos campos de atuação do profissional de educação física. Dentre elas podemos citar o crescimento e ampliação dos lugares para atividades corporais e esportivas e o desenvolvimento na área da saúde e da aptidão física que impuseram novas frentes para o profissional da área. Assim, os espaços de intervenção foram ampliados para além da atuação em escolas.

Oliveira (2006) acrescenta que nas últimas décadas a busca pela boa forma e/ou qualidade de vida ampliaram os campos de atuação profissional e, conseqüentemente, há um aumento do mercado de trabalho para os egressos do curso de bacharelado em educação física.

Segundo Barros (1995, p.73), a criação do bacharelado, “contribuiu para a busca de definição do objeto de estudo dessa área permitindo, também, um melhor atendimento dos interesses dos alunos e assim, do mercado de trabalho”.

Nesse sentido, faz-se necessário que as Instituições de Ensino Superior voltem seus olhos para além da formação do professor que irá atuar nas escolas. É preciso que também se preocupem em possibilitar uma formação sólida para futuras atuações no espaço não escolar.

Para Feitosa e Nascimento (2006), a necessidade de intervenções no processo de formação inicial justifica-se porque com o amplo desenvolvimento do mercado de trabalho e ampliação das propostas no campo de atuação, encontramos profissionais que não estão preparados para atuar no contexto não escolar e que estão atuando sem estar aptas para exercer a profissão.

Sobre o assunto, Barros (2000) acrescenta que é responsabilidade das escolas de ensino superior preparar profissionais qualificados, com uma



adequada formação superior e perfis que atendam as reivindicações do mercado de trabalho e que permitam os seus desenvolvimentos profissionais.

Sendo assim, entendemos como necessário avaliar o tipo de profissional que a universidade está formando, como ele está sendo inserido no mercado de trabalho da área, e de que forma enfrenta os desafios que aparecem na prática profissional a partir as mudanças da área e da sociedade.

Entendemos que essa necessidade se amplia ainda mais mediante a afirmação de Proni (2010) quando nos traz que houve um aumento dos cursos de educação física e, conseqüentemente, um acréscimo no número de profissionais/bacharéis formados anualmente na área, sobretudo os motivados pelas expectativas de ampliação de um mercado de trabalho como academias e outros ambientes privados.

No que diz respeito à formação inicial, é importante que façamos constantes análises acerca desta, especialmente em tempos de recente reformulação curricular motivada pelas novas diretrizes curriculares da área, no sentido de avaliar se estamos caminhando na direção mais acertada.

Vale destacar que nas novas diretrizes curriculares o modelo curricular para os cursos de formação de professores em educação física baseia-se nas Resoluções CNE/CP n. 01/2002 e 02/2002 que dão integralidade e terminalidade às licenciaturas, que são encarregadas de formar professores para a educação básica. Já para os cursos de bacharelado a Resolução que os embasa é a Resolução CNE/CES n. 7/2004 do CNE.

Oliveira (2006) relata que, o espaço de trabalho do profissional/bacharel em educação física ser recente, estamos desenvolvendo de forma significativa os processos de formação profissional e de intervenção social. Silva (2006) destaca que mesmo sendo uma área nova, é possível precisar que o perfil do egresso do curso em educação física tem uma formação acadêmico profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu Parecer nº 58/2004 CNE/CES. Para tanto, a este profissional cabe a função de:

Identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar, aplicar métodos e técnicas de aprendizagem e aperfeiçoamento, orientar e treinar práticas esportivas, aprimorar o funcionamento fisiológico humano e

o desempenho físico, diagnosticar, programar, prescrever e orientar, prevenir e reabilitar o condicionamento e o rendimento físico, técnico e artístico, promover otimizar e restabelecer as perspectivas de lazer ativo e bem estar psicossocial e relações sócio-culturais, prevenir doenças, compensação de distúrbios funcionais, melhorar a auto-estima, a cidadania, entre outros (SILVA, 2006, p. 165).

O autor ainda ressalta que, embora o campo de atuação para esses egressos do curso de educação física em bacharelado se divida em atividades físicas, desportivas e recreativas, estes profissionais deverão ser hábeis a desempenhar as atividades adequadas para a profissão em instituições de prestação de serviços no campo das atividades físicas, esportivas e recreativas (clubes, academias, hotéis, empresas instituições educação públicas, condomínios e clínicas); em centros de estudos/pesquisa em educação física e saúde; em órgãos de administração esportiva; e como autônomos, para clientes individuais e em grupos (SILVA, 2006, p. 167).

Assim, para determinar o perfil do curso de bacharelado, entendemos como importante que as instituições de ensino superior analisem quais saberes são necessários para a atuação dos futuros profissionais, sobretudo para a relação teoria e prática profissional. E nesse processo de análise dos currículos dos cursos é importante refletir também sobre as opiniões dos egressos acerca da formação recebida e ideias para melhor programar os cursos de formação profissional.

Contudo, de acordo com Oliveira (2006, p.28), só o fato das novas diretrizes permitirem uma formação específica para os campos de atuação não escolares, já provoca “uma maior satisfação aos anseios dos futuros participantes dos cursos, pois desde o início estarão mais próximos das estruturas de intervenção que escolheram”. Isso porque, de acordo com o mesmo autor,

essa nova estrutura para a área da Educação Física reduz o foco de formação e o direciona para objetivos mais definidos com possibilidades de aprofundamentos, ou seja, não haverá aquela frustração do acadêmico que entra no curso pensando em *fitness* e de repente está ministrando aulas recreativas na Educação Infantil, da mesma forma que o aluno que entra pensando em escola e se vê ministrando aulas de *step* em academia (OLIVEIRA, 2006, p.29).

Entretanto, o debate em torno de atender ou não o mercado de trabalho no processo de formação inicial está em plena constituição e ainda não se esgotou, pois envolve as mudanças da área e da sociedade, as mazelas provocadas

pelo sistema capitalista, a necessidade de profissionais qualificados e não leigos e o processo de controle/regulamentação da área, entre outros aspectos. A esse respeito, Pizani (2011, p. 22) nos alerta para o fato de que atualmente percebe-se que, “principalmente na passagem do século XX para o XXI, com a globalização da economia, o mercado de trabalho passou a exigir homens competitivos e competentes para atuarem nos mais diversos campos de atuação”. E por esse motivo existem críticas “a essa nova configuração, haja vista que enquanto uns defendem que a formação deve atender e preparar profissionais para o mercado de trabalho, outros discutem a necessidade de uma formação mais crítica para além da influência mercadológica” (p.22).

Nesse sentido, Massa (2002, p.36-37) ressalta que,

a universidade deve estar atenta às mudanças e tendências do mercado de trabalho para que os recursos humanos por ela formados tenham capacidade de nele atuar. A preparação e a atuação do licenciado deve voltar-se exclusivamente para a educação escolarizada, considerando-se a relação professor-aluno. Ao bacharel, que não atuará na educação escolar, cabe considerar a relação profissional/cliente. Assim, a universidade deve permitir que tanto o Bacharel como o Licenciado em Educação Física cumpram com as expectativas da sociedade. Apenas dessa maneira teremos razão e embasamento para requerer o nosso reconhecimento e a nossa distinção da sociedade.

No tocante aos cursos de bacharelado em educação física, Felício (2007) salienta que, o mercado de trabalho influenciará cada vez mais esta formação, tendo por finalidade a preparação de profissionais para ocupar os diferentes campos de intervenção, apresentando como ponto negativo a especialização precoce em determinada área, representando assim, um ensino tecnicista, sem aprofundamento pedagógico. Entretanto, como aspecto positivo, esta pode significar a revitalização da possibilidade do discente obter sucesso profissional na área escolhida.

No que se refere às novas DCN's, uma das justificativas para a existência da licenciatura e do bacharelado em educação física, tem relação direta com o mercado de trabalho, visto que o surgimento dos diversos campos de atuação requer novos perfis profissionais. Nesse sentido, faz-se importante que o perfil profissional almejado para o curso de bacharelado promova uma formação multilateral, oferecendo aos discentes o acesso aos saberes necessários para sua futura atuação, uma vez que, existe a preocupação, de acordo com Pizani (2011,

p.24) de haver uma “tendência do ensino voltar-se para os interesses sociais de modo geral, focando-se apenas na preparação de profissionais especializados e qualificados para o mercado de trabalho, não levando em consideração a formação multilateral”.

Pizani (2011) alerta também que, mesmo que o mercado de trabalho exerça influência na composição dos currículos, não deve haver a intenção em transformar o curso em um grande mercado. Para tanto, de acordo com a autora, não se pode deixar levar pelo imediatismo e produtividade, faz-se necessário também, promover a compreensão da realidade da qual os discentes fazem parte, atendendo assim, as necessidades mercadológicas, bem como os aspectos para uma formação de qualidade.

Mesmo a área estando imersa a tais discussões, há a necessidade premente de que avanços sejam concretizados. Acerca dessas questões, ainda se faz importante o aprofundamento destas reflexões, e, portanto, buscamos nessa pesquisa, parâmetros para discutir sobre como a formação do bacharelado vem sendo desenvolvida e se esta tem fornecido subsídios suficientes para a atuação profissional.

# CAPÍTULO 3

## 3 METODOLOGIA

---

---

O ato de pesquisar é uma atividade em que se busca responder indagações a fim de desvendar as problemáticas existentes em relação a determinado fenômeno. Para tanto, deve ser trilhado um caminho específico, com instrumental próprio e esse processo denomina-se metodologia, a qual inclui além de concepções teóricas de abordagem, técnicas que viabilizam a apreensão da realidade (MINAYO, 2004).

Severino (1999, p.190) ressalta que a pesquisa é indispensável para a aprendizagem do homem, pois contribui para a construção de conhecimento. O autor também destaca que “não haverá domínio significativo de conteúdos conceituais, de habilidades técnicas, bem como, dos processos de produção do conhecimento, se não houver efetiva prática da realização de pesquisa”.

Partindo desse conceito sobre pesquisa, buscamos respostas para questionamentos acerca da formação profissional do bacharel em educação física. Realizamos a pesquisa com egressos que atuam na área e que se formaram após a reformulação curricular, prevista pela Resolução CNE/CES n.07/2004.

Assim, temos como foco do estudo a formação do bacharelado em educação física e sua relação com a atuação profissional nos diferentes campos de intervenção do bacharel. Isto porque, desde 2004 aconteceram mudanças significativas na formação inicial em educação física que tiveram seus currículos reformulados com base nas resoluções que constituem as novas DCN's.

### 3.1 Caracterização da pesquisa

Buscando atender o objetivo da pesquisa que é analisar a formação inicial de bacharéis em educação física de uma IES pública do estado Paraná e a sua relação com a atuação profissional nos diferentes campos de intervenção, o presente estudo se caracteriza como estudo de caso que para Lüdke & André (1986)

assume como ênfase a interpretação em contexto. Godoy (1995) aponta que este tipo de pesquisa, tem sido utilizado quando os pesquisadores buscam responder às questões “como” e “por que” determinados fenômenos ocorrem, bem como quando as possibilidades de controle sobre tais fenômenos são reduzidos e quando o foco de interesse refere-se a problemas atuais, que apresentam melhores possibilidades de serem analisados dentro de um contexto de vida real.

Sobre o assunto, Goode & Hatt (1968, p.17) acrescentam que o estudo de caso “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”, visto que o interesse pauta-se inicialmente naquilo que o fenômeno tem de particular, mesmo que posteriormente estas possam ser evidenciadas como semelhanças em outros casos ou situações.

Triviños (1987, p. 134), considera o estudo de caso como uma categoria, modalidade, ou um tipo de pesquisa qualitativa que tem como principal característica a profundidade de estudo de uma unidade. De acordo com o autor,

no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. A simplicidade dos primeiros passos do investigador, tanto do noviço como do experiente, pode conduzir o primeiro, o pesquisador incipiente, para apreciações equivocadas sobre o valor científico de seu trabalho.

Para além dos dados junto aos egressos, também realizamos análise do projeto pedagógico da IES pesquisada. Para tanto, utilizamos a análise documental, que para Lüdke e André (1986) consiste em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja por complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Santos (2004) menciona que a pesquisa documental se caracteriza pela utilização de várias fontes de pesquisa, por meio de documentos, fontes de informações que ainda não foram organizadas e nem receberam tratamento analítico para publicação.

### **3.2 Participantes do estudo**

No que se refere à seleção da amostra, fizemos um recorte intencional delimitando como objeto de pesquisa uma instituição de ensino superior pública do estado do Paraná, pelo fato da pesquisadora ter realizado a formação inicial nessa instituição (licenciatura ampliada) incitando o desejo de conhecer como

esta vem desenvolvendo o curso de bacharelado em educação física, visto que atua nesse campo. Outro motivo, é que a instituição e o curso selecionados são tradicionais no estado do Paraná, sendo um curso criado em 1972 e reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura desde 1976.

Selecionada a instituição que faria parte do estudo, estabelecemos contato pessoal com o coordenador do curso selecionado, para esclarecer os objetivos principais da pesquisa, bem como para obtenção da autorização para a realização da pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, tendo acesso dessa forma aos dados referentes aos participantes que teriam participação ativa na pesquisa, sendo eles, docentes (contrato efetivo) que acompanharam a construção do projeto pedagógico do curso, que trabalham com disciplinas exclusivas do curso, egressos do período de 2009 e 2010, além de agendar a visita técnica para a coleta dos demais dados necessários à pesquisa. Esta estratégia buscou assegurar que o participante do estudo estivesse comprometido com as temáticas atuais acerca da problemática a ser discutida.

Desse modo, optamos por pesquisar egressos formados no período de 2009 e 2010, pelo fato de serem os primeiros a frequentarem a nova formação em bacharelado em educação física na IES selecionada. Vale informar que, nestes anos foram formados 51 egressos, sendo que, 20 concluíram o curso em 2009 e 31 em 2010. Sendo assim, participaram da pesquisa 25 egressos que se formaram neste período e que aceitaram participar da pesquisa.

Em relação aos docentes participantes, estes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: serem professores de disciplinas exclusivas/características do bacharelado; terem participado do processo de construção do projeto pedagógico do curso de bacharelado; e serem professores efetivos da instituição.

Para complementar a análise do curso, recorreremos ao projeto pedagógico (PP) do curso de bacharelado em educação física da IES pesquisada, visto que é um documento que apresenta a constituição do processo de formação inicial.

### 3.3 Estratégias de coleta e tratamento de dados

Em relação à amostra acima, foram realizadas entrevistas com os docentes que acompanharam o processo de estruturação deste curso e aplicados questionários aos egressos que se disponibilizaram para coleta de dados. Dessa forma, a coleta dos dados foi organizada em três fases.

A primeira se estabeleceu pela coleta de dados documentais junto à secretaria do Departamento De Educação Física da IES selecionada. Foram coletados o projeto pedagógico e a matriz curricular, da instituição. Estes dados contribuíram para entender se o curso realmente está formando para o bacharelado, e como os egressos, formados a partir das novas diretrizes curriculares, avaliam a formação que receberam e se essa tem subsidiado a prática profissional em educação física.

A segunda etapa caracterizou-se pelas entrevistas semi-estruturadas (anexo A) junto aos docentes que acompanharam o processo de construção do projeto pedagógico do curso de bacharelado e que trabalham com disciplinas exclusivas do bacharelado. Estas entrevistas contribuíram para o esclarecimento de como foi o processo de estruturação e regulamentação do curso, principalmente após a Resolução CNE/CES n.07/2004. Nesse sentido, os docentes tiveram a seguinte caracterização: 1) Professor de disciplina exclusiva do curso de bacharelado; 2) Conhece o processo de estruturação curricular; 3) Participou efetivamente na implantação da nova proposta curricular; e 4) Docente efetivo na IES pesquisada. Dos cinco docentes entrevistados, quatro se formaram em licenciatura ampliada e um em bacharelado.

Por último, a terceira fase, a aplicação do questionário, com perguntas abertas e fechadas, aos egressos (anexo B) formados no período de 2009 e 2010 no curso de bacharelado em educação física, tendo por objetivo o levantamento dos dados que apresentam um diagnóstico do ensino oferecido, em especial as contribuições para o campo de atuação.

Vale destacar que utilizamos entrevista semi-estruturada com os docentes e questionário como técnicas de coleta de dados com os egressos. Escolhemos a entrevista semi-estruturada, pois este instrumento possibilita um roteiro para o diálogo, além de ser flexível para que os participantes incluam novas



questões e contribuições relevantes sobre o estudo (MOLINA NETO, 2004). Triviños (1987) ressalta que, na entrevista semi-estruturada, o informante tem a possibilidade de relatar suas experiências, a partir do objetivo do estudo proposto pelo pesquisador.

Assim, o roteiro da entrevista foi confeccionado de acordo com os objetivos do trabalho. As entrevistas cumpriram o protocolo de apresentar as questões antecipadamente e permitir aos entrevistados recorrer a documentos que poderiam auxiliar nas respostas. As respostas foram armazenadas em formato de áudio, possibilitando que as entrevistas fossem transcritas na íntegra. A identidade dos entrevistados foi preservada.

Justificamos o uso do questionário com os egressos participantes, na afirmação de Cervo e Bervian (2002) que destacam que o uso de questionário em pesquisas qualitativas possibilita mensurar com exatidão o que se deseja.

Levando em consideração as orientações de Gil (2002) para a elaboração de questionários, observa-se que as perguntas devem estar relacionadas com os objetivos específicos da pesquisa. E, para tanto, utilizamos um questionário misto, composto por questões abertas e fechadas.

As questões fechadas desse instrumento foram estruturadas no formato de escala simétrica de *Likert* de dez pontos. A escala de Likert apresenta cinco níveis discretos, assim definidos: (nenhuma=0, muito pequena=1, pequena=2, razoável=3, grande=4 e, muito grande=5) a cada conhecimento listado.

O questionário foi estruturado em: dados gerais do egresso, formação acadêmica e situação no mercado de trabalho. Juntamente com o questionário enviamos esclarecimentos sobre os propósitos e a relevância do papel a ser desempenhado pelo egresso no desenvolvimento desse estudo.

Após a definição das questões foi elaborado um questionário que foi enviado via *e-mail*, apresentando aos egressos a natureza e os objetivos da pesquisa. Com pouca ênfase de respostas, fez-se necessário aplicar pessoalmente o questionário aos egressos, contribuindo para a fidedignidade dos dados.

Para tratar as respostas obtidas nas questões abertas do questionário aplicado, bem como o texto do projeto pedagógico e os dados coletados nas entrevistas, utilizamos como recurso a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), que se constitui num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando à descrição do conteúdo das mensagens, provenientes das

entrevistas, permitindo assim, inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Em se tratando da análise de conteúdo, a mesma se divide em três fases: **a) pré-análise:** nesta fase, realiza-se a organização, operacionalizando e sistematizando ideias e preparando um esquema de desenvolvimento do trabalho. Podem ocorrer a eliminação, substituição e introdução de novos elementos que forneçam melhor esclarecimento do fenômeno estudado. Mesmo nesta fase, abrange três aspectos: a escolha do material, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores para a interpretação dos resultados; **b) exploração do material:** nesta fase, acontecem a organização e sistematização do material (codificado, categorizado e referenciado de acordo com regras previamente formuladas) para permitir a tomada de decisões administrativas (RICHARDSON, 1999). Ocorre a codificação do material, e os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, consentindo uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, 1977). Em se tratando do preparo da codificação são necessárias: escolha de unidades de registro (recorte); seleção de regras de contagem (enumeração); e, escolha das categorias (classificação e agregação). Para alcançar o recorte do material, torna-se necessária à leitura do mesmo e a definição dos núcleos de sentido, ou seja, das unidades de significação. Estas unidades podem ser chamadas de unidades de registro, que são percebidas como sendo um segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, mirando à categorização e à contagem frequencial. No caso de uma análise temática, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado. Logo, fazer uma análise temática incide em encontrar os temas que são as unidades de registro neste tipo de técnica de análise, que corresponde a uma regra para o recorte. Logo após o recorte, decorre à contagem das unidades de significação, segundo as regras estabelecidas pelo codificador que, posteriormente, passará a classificá-las e a agregá-las em categorias; **c) tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação:** é o período em que os resultados brutos são abordados de modo a serem significativos e válidos. Em seguida os resultados são submetidos a estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), consentindo formar quadros, diagramas, figuras e modelos relacionados aos resultados.

De posse destes dados significativos, o investigador poderá, então, propor inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1977).

Dessa forma, para atender nossos objetivos e com base no que foi evidenciado nos questionários, foram estipuladas unidades de significado e categorias que orientam, mas não, necessariamente, limitam a análise dos dados. Já os dados coletados nas questões fechadas do questionário, foram tratados por meio de estatística simples.

Além disso, é importante destacar, que o projeto pedagógico foi analisado de acordo com as especificidades do bacharelado. Buscando identificar a articulação entre o projeto pedagógico previsto para a formação inicial e a prática profissional, se realmente há uma identidade própria para a formação de profissionais como traz a legislação. Assim, fizemos um levantamento das disciplinas que compõem o currículo, também como a análise das ementas, objetivos e conteúdos relacionando ao que está proposto na legislação. Isso contribuiu para identificarmos se a formação do curso estudado tem subsidiado a prática profissional em educação física.

Em referência ao projeto pedagógico, ainda analisamos se o que pretende com a formação inicial esteve diretamente relacionado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de educação física em bacharelado. A partir dessas análises, podemos constatar se a formação realmente está formando para o bacharelado, ou ainda, como os egressos, formados a partir das novas diretrizes curriculares, avaliam a formação que receberam e se essa tem subsidiado a prática profissional em educação física.

# CAPÍTULO 4

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

---

Neste capítulo tratamos dos resultados da investigação, mediante os dados coletados por meio de entrevistas, questionários e projeto pedagógico. Assim, trazemos inicialmente o perfil do egresso do curso de educação física em bacharelado da IES pesquisada. Na sequência apresentamos a estrutura curricular de um curso de educação física em bacharelado de uma universidade pública do estado do Paraná, visando verificar como este desenvolve a formação do bacharel após a promulgação da Resolução CNE/CES n.07/2004 e sua relação com o campo de intervenção da área. E por fim, discutimos a (não) contribuição na visão dos egressos da formação inicial em bacharelado com relação ao campo de trabalho.

### 4.1 O perfil do egresso do curso de educação física em bacharelado da IES pesquisada

Percebemos a importância do papel da universidade para o estabelecimento de novos perfis profissionais que se inserem no mercado de trabalho. Com a configuração atual dos cursos de educação física, a formação inicial passou a formar novos perfis que não estão ligados ao campo escolar, como clubes, academias, empresas, condomínios, *personal trainers*. No caso específico deste estudo, os egressos pesquisados, formados no curso de bacharelado em educação física de uma IES pública do estado do Paraná são agentes desta intervenção dos diferentes campos de trabalho ofertados pela sociedade.

Sobre o assunto, Verenguer (2005) assevera que a IES decide um perfil para seu egresso de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, no atendimento de diversas necessidades da população e que a formação inicial deve oferecer oportunidades para o desenvolvimento de saberes conceituais e de intervenção peculiares a cada profissão que alicerçam a prática profissional.

Tendo em vista que cabe a cada IES definir o perfil do profissional que irá formar, buscamos nesse estudo averiguar, a partir do discurso dos egressos, como a instituição pesquisada organiza seu curso de bacharelado em educação física no sentido de estabelecer relação com o atendimento dos diversos campos de intervenção. Pois, como assegura Martins (2006) isto pode contribuir para que a universidade conheça o perfil de seus egressos, perceba o que acontece profissionalmente com eles e como são suas funções profissionais. Também porque a formação acadêmica, durante décadas, exibiu um descompasso entre as proposições teóricas e a ação interventiva.

Dos 51 egressos do curso de educação física em bacharelado da IES em foco, 25 (49%), atenderam os critérios da pesquisa e retornaram o questionário respondido. A porcentagem de participantes do sexo masculino (52%) foi um pouco maior do que do sexo feminino (48%), mesmo que o método de inclusão dos participantes (participação voluntária) não tenha adotado como critério a divisão homogênea por sexo. Podemos observar que não ocorreu diferença dentre os participantes da pesquisa.

**Tabela 1:** Percentual de distribuição dos participantes de acordo com o sexo.

<b>Sexo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Masculino	13	52
Feminino	12	48
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

A maioria dos egressos reside e trabalha na cidade de Maringá (80%) e 20% em outras cidades como, Mandaguaçu-PR, Marialva-PR, São Paulo-SP, Curitiba-PR e Veneza/Itália. O período de conclusão do curso dentre os egressos pesquisados compreende os anos de 2009 e 2010. Tendo uma concentração maior no ano de 2010, 31 (61%) enquanto no ano de 2009, foi de 20 (39%).

**Tabela 2:** Percentual de distribuição dos participantes de acordo com a cidade onde reside.

<b>Cidade onde reside</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Maringá	20	80

Outros	5	20
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Vale observar que, quando questionamos os egressos sobre a participação em atividades curriculares durante o curso, obtivemos 100% de resposta em que realizaram estágios obrigatórios na área, além do que, os estágios profissionais curriculares obrigatórios é o momento da formação em que o acadêmico deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção (MARCON et al. 2012). A partir do exposto, temos a percepção que obrigatoriedade de estágio para os bacharéis consente que haja maior responsabilidade à atuação, além de contribuir com a vivência da prática profissional. É importante salientar também que, esta adesão de 100% deve ao fato do estágio obrigatório ser requisito para a aquisição do diploma em educação física.

Em seguida, 84% participaram de pelo menos um projeto de ensino e extensão, isso é muito significativo para a opção, dando um suporte a mais para seguirem na carreira. De acordo com Martins (2006) essa participação permite o desenvolvimento de uma produção de conhecimento articulada ao ensino, pesquisa e extensão.

Alguns afirmaram ter participado de mais de uma atividade durante o período da graduação sendo iniciação científica (52%), desfrutando da possibilidade de atrelar os conhecimentos teóricos a experiências concretas de pesquisa, Programa de Educação Tutorial (PET) (16%) e monitoria (14%). Ainda defendemos a ideia de que estas experiências podem contribuir efetivamente para aumentar ou diminuir expressivamente o interesse pela profissão. Dessa forma, atividades desenvolvidas durante a graduação, podem permitir a tomada de decisão e a escolha dos rumos da profissão, principalmente relacionadas ao futuro campo de atuação.

**Tabela 3:** Percentual de distribuição dos participantes de acordo com as atividades curriculares desenvolvidas durante a graduação em educação física.

<b>Atividades desenvolvidas durante a graduação em educação física</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
PET	4	16
Iniciação Científica	13	52
Monitoria	10	14
Estágios Obrigatórios	25	100
Projeto de ensino e extensão	21	84

Com relação à inserção no mercado de trabalho durante a graduação seja como estágio ou trabalho, as respostas obtidas retratam que, 32% atuaram em média mais de 48 meses, seguido de 28% com tempo de estágio/trabalho que variou de 25 a 36 meses. É relevante destacar que, entre os pesquisados todos atuaram de certa forma no mercado de trabalho, sendo como estágio/trabalho. De acordo com o discurso do D03, para o acadêmico do curso de educação física em bacharelado a oportunidade para uma vaga de estágio no mercado de trabalho é mais acessível do que quando comparado com o aluno de licenciatura, bem como sua estabilidade no mercado de trabalho, pelo fato do campo de atuação para licenciados ser limitado em se tratando de concursos públicos.

Vale destacar, de acordo com Soeiro (2006) que, a ampliação do mercado profissional da atividade física surgiu no final do século XX, em que a mídia incentiva a possuir saúde e beleza, o que estimula a busca pela prática de exercícios físicos. Nessa busca, aqueles com maior poder econômico contratam profissionais especializados para orientar sua prática.

No ano de 2011, o grupo PET do curso pesquisado, realizou uma pesquisa *survey* que buscou analisar a relação de 153 egressos da antiga licenciatura plena em educação física com a área de atuação. Os resultados obtidos indicaram que 39,6% trabalham com o bacharelado, 25,5% com a licenciatura e, 28,9% nas duas áreas, ressaltando que, o campo para os bacharéis se destaca. Entendemos que a sociedade busca a valorização do corpo e da saúde oferecendo aos futuros profissionais da área mais oportunidades no mercado de trabalho.

**Tabela 4:** Percentual de distribuição dos participantes de acordo com o tempo de estágio/trabalho durante a graduação.

<b>Tempo de estágio/trabalho realizados durante a graduação em locais que exigiam conhecimento em educação física</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
De 07 a 12 meses	2	8
De 13 a 24 meses	4	16
De 25 a 36 meses	7	28
De 37 a 48 meses	4	16
Mais de 48 meses	8	32
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Sobre a quantidade de locais que os egressos pesquisados atuam, 68% atua em apenas um local, 32% em dois locais, verificando um baixo índice de pluriemprego. Apesar de grande parte dos sujeitos estarem inseridos no mercado de trabalho e atuando na área da educação física, isto não significa que os profissionais se sintam valorizados e nem veem reconhecimento pelo trabalho desenvolvido (SOEIRO, 2006).

**Tabela 5:** Percentual de distribuição dos participantes de acordo com a quantidade de locais onde atua.

<b>Quantidade de locais onde atua</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1	17	68
2	8	32
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Outro ponto abordado está relacionado com o nível de satisfação dos egressos com a área de atuação. Os resultados demonstram que, 40% dos pesquisados estão satisfeitos com as atividades profissionais, 32% muito satisfeito e 12% extremamente satisfeito, resultado relativamente positivo na análise, considerando que, estes resultados totalizam um percentual de 84%, demonstrando um nível de satisfação elevado com a atuação profissional. E aqueles que responderam nada satisfeitos (4%), e pouco satisfeitos (12%), atingiram 16% dos pesquisados.

Nesse sentido, podemos citar o estudo realizado por Florindo et al. (2012), que pesquisou 48 egressos do curso de bacharelado em Ciências da Atividade Física, visando a identificar se o curso atende as exigências para a atuação profissional no mercado de trabalho, 41% responderam que o curso atendia



completamente, coincidindo com 41% relatando que parcialmente, tendo como principal crítica o número reduzido de atividades práticas no curso.

Podemos salientar que, é comum encontrarmos satisfação em profissionais em relação à área de atuação. De acordo com Soeiro (2006), mesmo com problemas enfrentados os bacharéis estão satisfeitos, mas destacam que a pouca valorização financeira dos profissionais, a falta de experiência profissional, a concorrência com leigos é grande, a falta de registro em carteira profissional nas academias entre outros.

**Tabela 6:** Percentual de distribuição dos participantes de acordo com o nível de satisfação com a área de atuação.

<b>Nível de satisfação com a área de atuação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Nada satisfeito	1	4
Pouco satisfeito	3	12
Satisfeito	10	40
Muito satisfeito	8	32
Extremamente satisfeito	3	12
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Entre o período de 2009 a 2010, foram formados 51 alunos. Destes, 25 egressos/profissionais responderam ao questionário em relação à área de atuação, nos permitindo constatar que a academia é o local que alocou o maior número de egressos (28%). Esta realidade vai ao encontro dos dados encontrados no estudo de Soeiro (2006) que, ao acompanhar os setores de intervenção, o local que ofereceu maior oportunidade de emprego foi a academia, seguida da função de *personal trainers* que direta ou indiretamente também desempenha relação com o espaço da academia.

O campo de atuação do profissional de educação física é amplo e diferenciado, visto que pode atuar em diferentes segmentos sociais públicos e particulares, quais sejam: treinador desportivo, professor em academias, clubes recreativos e esportivos, associações atléticas, associações classistas desportivas e no desporto comunitário, hospitais, hotéis, programas para terceira idade, programas de educação física adaptada, programas de atividades físicas e de lazer, programas de ginástica laboral em empresas e indústrias, organização e arbitragem de torneios esportivos, *personal trainers*, entre outros. Complementando essa informação Barros (2006), relata que a empresa fitness vem marcando cada dia mais o seu território, o

seu destaque é similar ao do esporte, que exige recursos humanos mais qualificados e preparados para beneficiar sua prática, assim as academias entre outros buscam atender as necessidades da sociedade que retrata um estilo de vida sedentário por motivo da moderna tecnologia.

Soeiro (2006) ressalta que parte da responsabilidade pela ampliação do mercado profissional tem relação direta com a mídia, que incita nas pessoas o desejo de possuir saúde e beleza, fazendo com que muitas pessoas pratiquem atividade física, com a ajuda de um profissional especializado.

Entretanto, sobre a influência do mercado na formação inicial, Montagner (2006) nos alerta que esta deve considerar a dinâmica do campo profissional, mas não pode ser refém de seus modismos difundidos pela mídia como a repercussão do esporte mundial, a moda do corpo saudável e a própria atividade física.

**Tabela 7:** Percentual de distribuição dos participantes de acordo com os locais de atuação.

<b>Locais de atuação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Academia	7	28
Estúdio Pilates	3	12
Treinamento desportivo	3	12
Laboratório de pesquisa	1	4
Mestrado acadêmico	4	16
Recreação	1	4
Ginástica Laboral	2	8
<i>Personal Trainers</i>	4	16
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Mediante os dados expostos, podemos inferir que o perfil profissional dos participantes do estudo segue a dinâmica das mudanças de uma sociedade, a qual exige mão de obra especializada nos diversos campos de intervenção. Dessa maneira, Oliveira (2000) entende que a profissão e o profissional de educação física estão em processo de transformação de atuação e formação, além do que, a maioria dos profissionais que saem dos cursos de graduação se dirige à iniciativa privada, para oferecer sua força de trabalho. Entretanto, ainda vale destacar que tanto os campos de intervenção como os cursos de formação inicial deverão se aprimorar para uma melhor atuação profissional.

## **4.2 A estrutura curricular de um curso de educação física em bacharelado de uma universidade pública do estado do Paraná**

A partir da promulgação da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, com base em seu artigo 53, inciso II, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe, dentre outras medidas complementares à lei, a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as licenciaturas. Assim, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, fez com que as Instituições de Ensino Superior do país reformulassem seus cursos de graduação. No caso específico da educação física foram criadas diretrizes específicas para o bacharelado, visto que a partir do proposto para as licenciaturas, não seria mais possível o modelo de licenciatura que atendesse a escola e outros espaços de intervenção. Sendo assim, a IES pesquisada possui um curso de bacharelado que propõe uma formação específica para atendimento do contexto não escolar, que é o foco de nossa pesquisa.

Baseados em Hunger (2012), acreditamos que para compreender a formação inicial é importante contextualizar a universidade, proporcionando aos profissionais oportunidades de refletir, organizar e decidir seu trabalho. Nesse sentido procuramos apresentar nesse tópico a estrutura curricular do referido curso.

Para elaboração do projeto pedagógico do curso de bacharelado, a instituição de ensino superior seguiu as orientações contidas no Parecer CNE/CES n. 058/2004, como: Perfil do Egresso; Competências e Habilidades; Áreas de Formação; Organização do Curso; Ementas Curriculares; Estágios e Atividades Complementares.

De acordo com os docentes entrevistados, o procedimento de estruturação curricular do curso pesquisado se desenvolveu a partir da análise dos documentos oficiais, bem como das discussões entre os professores do departamento e assessoria pedagógica da instituição, de um órgão vinculado a Pró Reitoria de graduação.

De acordo com o Parecer CNE/CES n. 058/2004 o perfil acadêmico-profissional do bacharel em educação física deve ser o seguinte:

O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica,

qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. A finalidade é possibilitar que as pessoas, independentemente de idade, de condições socioeconômicas, de condições físicas e mentais, de gênero, de etnia, de crença, tenham conhecimento e a possibilidade de acesso a prática das diferentes expressões e manifestações culturais do movimento humano, compreendidas, reafirmando já foi dito anteriormente, como direito inalienável de todo(a) cidadão(a) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (BRASIL, 2004).

A partir das DCN's, os cursos de bacharelado em educação física precisam caracterizar o profissional tendo como base os princípios da flexibilidade curricular, permitindo o acompanhamento das demandas e tendências de um mercado dinâmico e globalizado, para atuar em: instituições e órgãos de prestação de serviços em atividade física, desportiva e recreativa; instituições e órgãos de administração e prática desportiva; clubes; associações desportivas e recreativas; centros de recreação e lazer; academias; centros e laboratórios de pesquisa; hotéis; campings; condomínios; centros de estética; instituições e órgãos de saúde; clínicas; centros de saúde; hospitais; empresas e instituições públicas e privadas e como autônomos. Sendo assim, iniciamos nossa análise a partir das características gerais do curso, por meio do projeto pedagógico do mesmo.

**Quadro 01:** Características do curso de educação física em bacharelado da IES pesquisada.

<b>Características</b>	Bacharelado
<b>Formas de Ingresso</b>	Vestibular
<b>Número de vagas</b>	60 integral
<b>Carga Horária Total</b>	3830h/a
<b>Nº de disciplinas obrigatórias</b>	40
<b>Duração</b>	4 anos
<b>Atividades Complementares de Graduação - ACGs (pesquisa, extensão, monitorias, eventos)</b>	240h
<b>Carga Horária Fixa</b>	3590 h/a

<p><b>Objetivo/Perfil a ser do profissional a ser formado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias ao indivíduo e, ao exercício de sua prática profissional em Educação Física.</li> <li>- Oferecer uma sólida formação preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.</li> <li>- Possibilitar a aplicação de conhecimentos nas diversas áreas relativas à Educação Física.</li> </ul>
<p><b>Competências e habilidades</b></p>	<p><b>Atenção à saúde:</b> atuar tanto em nível individual quanto coletivo. Devem estar aptos a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética.</p> <p><b>Tomada de decisões:</b> ter capacidade de tomar decisões, visando ao uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de equipamentos, de procedimentos e de práticas e de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;</p> <p><b>Comunicação:</b> manter a confidencialidade das informações confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral.</p> <p><b>Liderança:</b> no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;</p> <p><b>Administração e gerenciamento:</b> os bacharéis devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde;</p> <p><b>Educação permanente:</b> os bacharéis devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.</p>
<p><b>Área de atuação</b></p>	<p>O bacharel em Educação Física atua em áreas relacionadas com a atividade física e/ou desportiva, sendo em clubes, empresas, hotéis e "spas, academias, creches, centros e laboratórios de pesquisa, asilos, hospitais, associações esportivas/recreativas", centros de recreação e lazer, centros de estética e centros de treinamento desportivo.</p>
<p><b>Estágios Supervisionados</b></p>	<p>480 - (Em academias, clubes, centros de treinamento desportivo e outros.)</p>
<p><b>Práticas Curriculares</b></p>	<p>240</p>

Além das habilidades e competências mencionadas no quadro 02, a IES incorpora: perfil pró-ativo; comunicação, liderança e motivação; administração e gerenciamento; capacidade de pesquisa e formação continuada.

De acordo com Hunger e Rossi (2010) as competências e habilidades centradas para a formação, focam o profissional para atuar nos campos das políticas públicas e institucionais, da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho e outros. Dessa maneira, o projeto pedagógico do curso de educação física em bacharelado deve estar articulado com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do bacharel (Resolução CNE/CES n.07/2004) e os conhecimentos presentes no currículo devem ser condizentes com os objetivos e ementas do curso.

Até o ano de 2005, a IES pesquisada oferecia apenas a licenciatura plena. A partir do ano de 2006, passou a oferecer dois cursos, licenciatura e bacharelado. Sobre o assunto, Martins (2006) ressalta que, qualquer reformulação curricular deverá ter como objetivo oferecer uma melhor formação inicial em determinada área, neste caso a formação profissional em educação física.

Entre o período de 2009 e 2010 o curso funcionou com aproximadamente 43 docentes, e formou 51 alunos no curso de bacharelado em educação física. Estes egressos foram os primeiros a se formarem após a reformulação curricular apoiada na Resolução CNE/CES n.07/2004. Nesse período a instituição disponibilizava 30 vagas integral e 30 noturno.

Dessa forma, a oferta de período do curso quando coletamos os dados para a pesquisa era integral com prazo mínimo de 4 anos e máximo de 07 anos e noturno com prazo mínimo de 5 anos e máximo de 08 anos de formação. O curso tem duração mínima de 3830 horas, incluindo disciplinas obrigatórias (40), estágio curricular obrigatório (480h/a) e atividades acadêmicas complementares (240h/a). Sendo que o primeiro ano é de núcleo comum para os dois cursos (licenciatura e bacharelado). Ao final do primeiro ano o acadêmico opta por um dos dois cursos.

No texto do projeto pedagógico os estágios curriculares supervisionados do curso de educação física em bacharelado são apresentados de acordo com as normativas, a partir da segunda metade do curso, com carga horária total de 480h/a, divididas em duas disciplinas, Estágio Curricular Supervisionado I -

240h/a e Estágio Curricular Supervisionado II - 240h/a, ambas com a supervisão de um coordenador de estágio.

Vale destacar que os estágios devem ser realizados em todas as áreas relacionadas com a atividade física e/ou desportiva, podendo ser em clubes, empresas, academias, centros e laboratórios de pesquisa, associações esportivas/recreativas, hotéis e "spas", centros de recreação e lazer, centros de estética, centros de treinamento desportivo, asilos, hospitais e creches. Fortalecendo essa ideia, Marinho (2012) ressalta que, o estágio é uma experiência importante para o acadêmico, diferenciada de outras situações de ensino, na qual é possível identificar um segmento para futura intervenção profissional.

As práticas curriculares previstas desde o início do curso deverá estar presente no processo de formação inicial, sendo vivenciada por alunos nos diversos contextos sociais de aplicação acadêmico profissional, podendo acontecer por meio de: I - monitoria acadêmica nas disciplinas constantes na grade curricular de seu curso; II – projetos de ensino; III – projetos de Pesquisa; IV - projetos de extensão; V – cursos especiais; VI – eventos.

Em relação ao serviço de extensão em programas de atividade física para a comunidade próxima ao departamento de educação física, este oferece serviços para a população, em que alguns projetos servem como laboratório didático para docentes e discentes do curso, proporcionando contato com o universo da pesquisa.

No que se refere às atividades complementares, Hunger e Rossi (2010), ressaltam que precisam ser desenvolvidas ao longo do curso e têm como finalidade aprimorar o conhecimento e fornecer experiências para o graduando, por intermédio de estudos e práticas independentes, presenciais ou à distância.

Desde 2006, com a implantação da estrutura curricular para o curso de bacharelado em educação física, ocorreram algumas mudanças necessárias para a melhoria da formação inicial como, inclusões de novas disciplinas, bem como alterações na carga horária.

Observamos na organização curricular do curso de bacharelado da IES pesquisada, seis dimensões do conhecimento, atendendo a proposta da Resolução CNE/CES n.07/2004, e que podem ser entendidas como a área onde cada disciplina ou componente curricular se insere. Estas dimensões são distribuídas entre formação ampliada (relação ser humano e sociedade, biológica do

corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico) e formação específica (cultural do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico).

A formação ampliada se caracteriza pelos estudos da relação humana com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho, podendo proporcionar uma formação cultural e técnico-científica abrangente para a competência acadêmico-profissional, considerando o contexto histórico-social específicos, estabelecendo uma relação constante e contínua com as áreas do conhecimento afins e a especificidade da educação física. Dessa forma, o curso de bacharelado pesquisado apresenta a seguinte distribuição percentual: 32% formação ampliada; 60% formação específica; e 8% atividades complementares e disciplinas optativas. Nessa distribuição, de acordo com a Resolução CNE/CES n. 07/2004, a IES pode no projeto pedagógico do curso propor um ou mais núcleos temáticos, aproveitando até 20% da carga horária total, articulando com as unidades de conhecimento.

Referindo-se a carga horária do curso, verificamos que na formação específica a dimensão que se destaca é a cultural do movimento humano com **25%**, abrangendo disciplinas como, ginástica, esporte, lutas, dança, jogos e brincadeiras, sendo constituída por 11 disciplinas.

Vale lembrar que a Resolução CNE/CES n. 07/2004 ressalta essa dimensão quando estabelece que, a educação física é reconhecida como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. Já Verenguer (1997) destaca que o movimento humano não é foco somente no curso de educação física, e que é tratado em áreas como Psicologia e Sociologia como meio de compreensão dos fenômenos psicológicos, sociais e de aprendizagem.

Martins (2006) acrescenta que as disciplinas apresentadas nessa dimensão têm o objetivo de superar o modelo desportivo, imposto por muito tempo para a área da educação física, tendo como foco o alto rendimento. Isto não quer



dizer que não se deve levar em conta a aprendizagem da técnica, mas sim que é importante ir além disso, e permitir que o futuro profissional possa compreender como se produzem os processos de ensino aprendizagem.

Em se tratando da dimensão **didático-pedagógica**, esta é composta por 04 disciplinas. Duas delas são os estágios supervisionados I e II e apresentam uma carga horária elevada em relação às outras disciplinas, visto que somam 480 h/a, resultando em 70% do total da carga horária da dimensão citada. Vale destacar que essa carga horária alta existe devido à obrigatoriedade do estágio estabelecida nas DCN's e que de acordo com Silva (2009) as disciplinas que compõem esta área contêm os "princípios gerais e específicos de organização e gerenciamento das inúmeras possibilidades de intervenção pedagógica".

No projeto pedagógico da IES pesquisada, o estágio supervisionado é definido como um preparo para o pleno exercício profissional. Para Soeiro (2006), os problemas a serem enfrentados são transmitidos pelos professores do curso de graduação, havendo uma diferença em vivenciá-los por meio de um estágio e como profissional, pois muitos acontecimentos não ocorrem em momentos de estágio.

Para os docentes (D02 e D03), o estágio curricular supervisionado acontece nos dois últimos anos da formação inicial, permitindo que o aluno tenha experiências no mercado de trabalho na área de sua formação. Também informam que esta é uma das grandes potencialidades do curso em bacharelado dessa IES, uma vez que o mercado de trabalho para os bacharéis é maior que para os licenciados. Desde os últimos anos de formação o aluno como estagiário pode inserir-se no mercado de trabalho e conquistar aquele espaço (academia, clube, clínica de *personal trainer*, entre outros), enquanto um aluno em estágio na escola não poderá ocupar o lugar do professor. Entretanto, o estágio supervisionado tem sido um dos problemas do curso, visto que a IES não tem conseguido atingir plenamente seus objetivos porque os professores não têm carga horária suficiente para acompanhar os alunos nos ambientes escolhidos para o estágio.

Outra dimensão a ser mencionada é a técnico-instrumental que agrega nove disciplinas no curso pesquisado. Para Martins (2006) as disciplinas que compõem esta dimensão se relacionam com conhecimentos das teorias de organização de treinamento físico-desportivo, dos métodos de avaliação em desempenho humano, das atividades de academia e outras. Já Silva (2009) considera que pode ser considerada como base teórica e metodológica aplicada ao

desempenho humano nas atividades físicas, beneficiando ao aluno o conhecimento para diferentes áreas da educação física. Esta dimensão do conhecimento se destaca pelo fato de ser a que mais diferencia a licenciatura do bacharelado.

A dimensão **biológica do corpo humano** contempla sete disciplinas, nas quais os conhecimentos sobre o corpo são tratados a partir do viés biológico, trazendo indicativos sobre anatomia, biologia, fisiologia, bioquímica, biomecânica, e abordando também as emoções somente no sentido da percepção do corpo ao se movimentar. As disciplinas que compõem essa dimensão têm significância imprescindível para entender o corpo humano, seu desenvolvimento e sua relação com as atividades motoras. Sobre o assunto, Martins (2006) destaca que as disciplinas dessa dimensão são fundamentais para o entendimento dos aspectos biológicos, das transformações corporais, das condições físicas e outros.

Outra dimensão importante é **relação ser humano e sociedade** que integra seis disciplinas. Compreende os conhecimentos históricos, sociológicos, ético-políticos, filosóficos, religiosos e culturais, os quais delineiam a formação do profissional de educação física referendado pelo conhecimento do homem na sociedade. Isto porque, como qualquer outra área do conhecimento, a educação física envolve saberes que podem contribuir para que os alunos possam ter uma participação mais efetiva no mundo e na sociedade (BARBOSA-RINALDI, 2004).

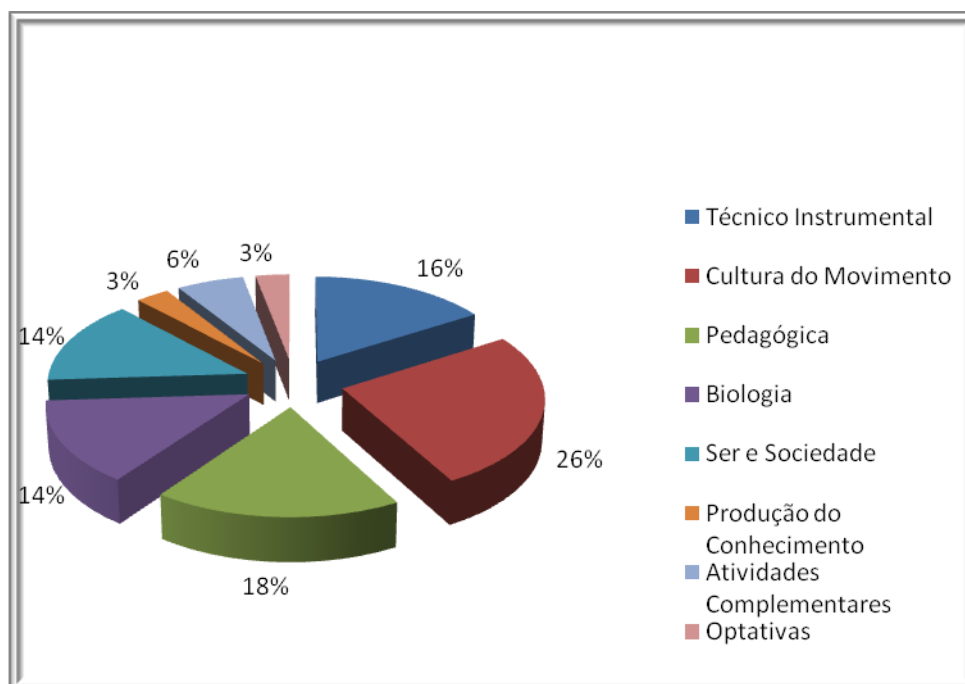
Corroborando com o assunto Martins (2006), apresenta essa dimensão como fenômeno sócio-político-cultural e historiográfico, proporcionando a revisão de valores e significados atribuídos a área, além de implementar a atitude filosófica na formação e atuação profissional.

Por fim, completando a formação ampliada destacamos a dimensão **produção do conhecimento tecnológico e científico**, que agrega apenas três disciplinas. As disciplinas que compõem esta dimensão têm como objetivos, de acordo com Verenguer (2002), proporcionar aos alunos o entendimento do processo histórico da produção do conhecimento na área da educação física e apresentar processos de elaboração de pesquisa em educação física. As pesquisas concretizadas pelo acadêmico de bacharelado não podem acontecer em períodos isolados durante a graduação. As disciplinas de Metodologia de Pesquisa ou Técnicas de Pesquisa, responsáveis pela orientação do acadêmico para a preparação de seus trabalhos científicos, devem estar integradas com todas as outras disciplinas e associadas às atividades de extensão.

Ainda ressaltamos fundamentos em Martins (2006) que, por meio da produção científica os alunos são incentivados a produção de conhecimento, elaborando um trabalho de conclusão do curso, desenvolvendo competência em relação ao conhecimento de pesquisa aperfeiçoando o profissional. Essas disciplinas beneficiarão em leituras e produção de textos científicos em outras disciplinas, nas quais a participação dos alunos se dá em forma de monitoria ou desenvolvimento de iniciação científica.

A matriz curricular do curso oferece 11 disciplinas optativas, ocupando 3% da carga horária total, sendo elas, Fundamentos da Dança de Salão, Treinamento Técnico e Tático do Futebol, Atividade Física para Idosos, Bioquímica do Exercício e do Treinamento, *Bobybuilding*: Musculação Competitiva e Relação com Esportes de Força, Esportes de Aventura no Ambiente Terrestre, Introdução à Libras – Língua Brasileira de Sinais, Lazer na Natureza, Lutas II – Aperfeiçoamento e Treinamento em Judô, Tópicos Avançados em Bioquímica do Exercício/optativa II, Treinamento Desportivo em Ginástica Rítmica, o aluno deverá optar por uma delas no penúltimo ano e por mais duas no último ano. Essas disciplinas atendem as exigências das DCN's, quanto a conteúdo, objetivo e ementa. Desta forma, o PP da IES contém uma observação em relação às disciplinas optativas, que por meio da aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) o rol das disciplinas optativas denominadas eletivas, que permite a flexibilização do currículo e o foco em diferentes áreas do conhecimento, foram ofertadas a partir do ano letivo de 2008, totalizando 102 h/a.

Segue o gráfico 1 referente ao percentual de disciplinas distribuídas por dimensão do conhecimento.



**Gráfico 01:** Percentual de distribuição das disciplinas do curso de bacharelado em educação física da IES pesquisada e das atividades complementares como parte da carga horária total.

Montagner (2006), afirma que, todo currículo deve garantir a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos, mediante as disciplinas obrigatórias e eletivas, assim como outras atividades acadêmicas, para acatar os interesses dos acadêmicos. As disciplinas optativas em muitos casos são escolhidas em função das habilidades do aluno com a atividade proposta pela disciplina. De acordo com Figueiredo (2004), outros aspectos para a escolha de disciplinas optativas se relacionam com a aplicabilidade da disciplina no mercado de trabalho e a questão da organização da matriz curricular e da competência do professor.

Nessa perspectiva e de acordo com os docentes (D03 e D04), há pouca carga horária para essas disciplinas optativas, e poucos professores com carga horária sobrando para ministrá-las. Sendo assim elas acabam sendo, de certa forma, “obrigatórias”, dificultando um aprofundamento. As mesmas são oferecidas pelo departamento de educação física para que os alunos possam direcionar para uma área de preferência, como, rendimento, saúde, lazer ou entidades não governamentais.

Nesse sentido, o docente (D03) acredita que, quando o aluno ingressa no curso, ele recebe uma grade pronta e precisa cumpri-la, isso porque o

curso é destinado ao modelo seriado<sup>1</sup>, que elegem como um ponto negativo no processo final, pois são em torno de 10 a 12 disciplinas que são cumpridas ao longo do ano, além do conteúdo muito amplo, o acadêmico não tem capacidade de acompanhamento. Uma alternativa seria o sistema de créditos, em que o aluno recebe uma estrutura básica e ele pode gerenciar com o tempo a sua trajetória acadêmica. Assim, o aluno poderia escolher horários, disciplinas e professores que condizem com a realidade e o seu perfil de formação, fortalecendo sua formação sendo diferenciada buscando autonomia.

Como sugestão de reorganização do currículo, no sentido de enriquecer a formação o D05 destaca alguns pontos para reflexão:

*“A IES possui uma estrutura muito fechada, não fornece uma flexibilidade necessária para o aluno buscar em outros cursos novas disciplinas para poder complementar sua formação. Então se trabalhássemos para reorganizar essa estrutura curricular, aliviaria a carga horária de vários professores, com isso, ampliaria o leque de disciplinas optativas, fortaleceria autonomia com aquilo que o aluno quer estudar principalmente nos últimos anos para que ele possa ter disciplinas mais específicas para direcionar para aquilo que ele quer atuar. E essa estrutura curricular não permite o aluno escolher outras disciplinas, outras metodologias, conhecer novas matrizes teóricas e outros”.*

E os outros 6% da carga horária total do curso, se voltam para a formação complementar. Para Hunger e Ferreira (2006), as atividades complementares no percurso do curso têm a função de aprimorar o conhecimento e beneficiar experiências aos graduandos, por meio de estudos e práticas independentes, destacando-se as atividades de monitoria, programas de iniciação científica, estágios extracurriculares, projetos de extensão e a participação em eventos científicos, que de acordo com a Resolução CNE/CES nº 07/2004 em seu Art. 7 determina que:

---

<sup>1</sup> No sistema de ensino seriado as matérias são organizadas de acordo com a série ou etapa de aprendizado que o aluno se encontra. Por outro lado esse sistema é flexível na medida em que considera a recuperação em um número reduzido de matérias, a fim de não sobrecarregar o aluno com conhecimento nem criar situações indesejadas, como interromper o ciclo de aprendizado geral. No sistema de créditos podem-se fazer os módulos iniciais independentemente, de modo assíncrono sem comprometer o aprendizado, porém não os módulos finais, onde se aplica o conhecimento anterior. Esse sistema guarda semelhança com o sistema seriado apenas no que tange a existência de uma grade de módulos a serem cumpridos. O sistema de créditos permite aprendizado com tempo flexível, por outro lado pode levar o aluno a concluir o curso num tempo muito maior do que o planejado ou desejável.

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (BRASIL, 2004, p.3).

Com base no exposto até o momento, buscamos conhecer de forma geral e sintetizada, o conteúdo da proposta de projeto pedagógico para o curso de bacharelado em educação física a fim de entender por quais meandros se constituiu a proposta de formação.

Articulando o projeto pedagógico do curso de educação física em bacharelado com o discurso dos docentes em relação às questões referentes à formação dos bacharéis com a atuação profissional, realizamos um levantamento dos conteúdos, ementas e objetivos das disciplinas que compõem a estrutura curricular, buscando relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Por meio das disciplinas podemos analisar como se dá a formação inicial no curso e se a mesma atende o que é preconizado na área do bacharel.

Em se tratando dos conteúdos das disciplinas, a formação e as pesquisas acabam se voltando para o campo do *fitness*, do treinamento e da saúde, por serem estas as necessidades da comunidade e dos acadêmicos. Dessa forma, Barros (2006) relata que a área *fitness* representa um segmento econômico, impondo expressivas modificações nos segmentos da educação física, com isso o papel do profissional vem ampliando seu espaço na sociedade.

A maior parte dos projetos de pesquisa e extensão ofertados pela IES em questão, também se enquadram nestes enfoques, mediante as linhas de pesquisa dos professores e a própria estrutura física da IES que acabam facilitando o ingresso dos acadêmicos neste contexto de atuação.

Assim, os docentes D02, D03, D04 e D05 afirmam que, a estrutura do curso de educação física da IES foi baseada nas seguintes áreas: saúde, lazer, esporte de rendimento e atendimento a entidades não governamentais. Corroborando, o docente D05 complementa que:

*“O curso não deve ficar restrito em algumas áreas como fitness e treinamento, deverá ter mais aproximação com a área da saúde pública, pois dará respaldo para os profissionais em relação ao campo de atuação”.*

Para Soeiro (2006), a questão da saúde tornou-se prioridade para a comunidade, o culto ao corpo divulgado pela mídia, índice elevado ligado a doenças, e outros colaboraram para a área da saúde expandir, garantindo o acesso do profissional de educação física a atuação específica da área.

A partir da análise dos conteúdos programáticos do curso pesquisado, podemos identificar as temáticas que mais se destacaram em cada disciplina. Avaliamos os conhecimentos tratados nas disciplinas presentes no curso de educação física em bacharelado da IES pesquisada e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em geral, foi possível identificar relações entre as disciplinas e as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente no campo do *fitness*, do treinamento e da saúde, havendo relação aos conteúdos básicos (Anatomia Humana, Biologia Celular e o Exercício Físico, Bioquímica, Iniciação à Ciência e à Pesquisa e Aprendizagem e Desenvolvimento Motor) quanto aos seus respectivos conteúdos específicos sugeridos pelas DCN's.

Analisando o projeto pedagógico percebemos que, no curso o estágio curricular está programado no projeto pedagógico para ser realizado a partir da segunda metade do curso o que vai ao encontro no proposto nas diretrizes curriculares. No tocante à supervisão, a forma estabelecida no regimento, atende plenamente as orientações das DCN'S, apresentando um regimento de estágio, com indicativos sobre a supervisão do mesmo e os locais adequados para a sua realização.

Dentre os conteúdos específicos propostos pelas DCN's que se identificam com as ementas e programas das disciplinas no curso pesquisado, podemos destacar que, para a dimensão Cultura do Movimento, verificou-se que em se tratando das disciplinas, Esportes Coletivos I – Voleibol, Esportes Coletivos III – Futebol e Futsal e Esporte Individual II – Atletismo e Capoeira, os conteúdos programáticos não estão de acordo com o campo de intervenção do bacharel, pois correspondem a área escolar. Para tanto, Souza Neto et al. (2004), revelam a necessidade de uma formação direcionada aos campos específicos, importando-se com os conteúdos das disciplinas voltados para os campos de intervenção do bacharelado.

Confirmando essa fragilidade apresentada no projeto pedagógico, os docentes D02 e D03 da IES destacam que essas disciplinas não foram direcionadas

para que o futuro profissional tivesse capacidade diferenciada quando comparada a licenciatura. Declaram que esse é um ponto negativo básico na formação profissional do bacharel. Conseqüentemente, na prática das disciplinas os professores não se adaptaram à realidade do bacharelado, pois privilegiam a licenciatura, uma vez que são disciplinas comuns para licenciatura e para o bacharelado. A esse respeito, Hunger (2012) destaca que as disciplinas oferecidas nas universidades muitas vezes estão distantes dos conteúdos que serão importantes para a atuação profissional no mercado de trabalho.

Ainda sobre esse assunto os docentes D03 e D04 ressaltam que quando a estrutura curricular do curso foi construída, a ideia era a de atender as normativas exigidas na época e que depois deveria ter uma dinâmica de continuidade de discussões curriculares para que o curso fosse se adequando as necessidades da atuação profissional, aliada à capacidade que o departamento tem de potencializar ofertas de disciplinas de área de atuação. Corroborando com esta ideia, o D01 destaca que:

*“Encontram-se disciplinas com algumas aproximações de conteúdos tanto para o curso de licenciatura quanto para o bacharelado, em que o docente não consegue dar um enfoque necessário para que ela seja diferente. Como exemplo, gestão esportiva e organização e administração escolar. Nas reuniões pedagógicas diárias busca-se nessas disciplinas juntamente com os docentes que as ministram uma identidade própria, voltada para a formação. Algumas disciplinas com esse problema já foram organizadas”.*

Um dos grandes desafios que o curso atualmente enfrenta, é melhor adequar os conteúdos das disciplinas da área ao campo do bacharel, sem deixar de efetuar o valor que elas têm para a atuação profissional em educação física, procurando sempre reformular a estrutura curricular. Sobre o tema Barbosa-Rinaldi e Pizani (2012) asseveram que o projeto do curso de bacharelado se foque as especificidades do campo de intervenção do bacharel.

Em sua maioria, os docentes participantes da pesquisa analisam que o curso carece de uma revisão geral, e de professores atualizados, pois são poucos os que tiveram vivência no contexto interventivo do bacharel. Também sugerem a necessidade de materiais adequados para as práticas e de uma revisão principalmente dos conteúdos das disciplinas.



O D02 assegura que os acadêmicos vão para a prática profissional inseguros, e que eles não enxergam o curso como possibilidade de aquisição de conhecimentos necessários à prática profissional. E por esse motivo, procuram no mercado de trabalho essa formação, buscando em academias e clubes um complemento daquilo que ele estuda. Entretanto, muitas vezes, acaba por preencher sua formação com vícios encontrados no mercado de trabalho.

Outra fragilidade apontada pelos docentes em relação às disciplinas e seus conteúdos é o fato dos professores do curso ministrarem disciplinas variadas, o que implica em pouco tempo de preparação desses conteúdos. Conseqüentemente, o docente não organiza as aulas com a devida eficiência e aprofundamento.

A intenção das disciplinas e conteúdos é justamente a de propiciar ao futuro profissional a realidade na qual desenvolverá suas funções, bem como possibilitar que as informações alcançadas durante a sua formação inicial sejam efetivadas durante o trabalho. Essa percepção é destacada pelo discurso do D02 quando afirma que, o processo de estruturação curricular ainda está acontecendo, por enquanto está inacabado, muitas inclusões serão feitas e muitos outros fatores precisam ser revistos, principalmente em relação aos conteúdos abordados nas disciplinas ao longo da formação, podendo estar voltados para os campos de atuação específicos, com a finalidade de atender os interesses dos alunos. Nesse sentido, entendemos que se faz necessário que seja garantida a formação inicial de forma adequada à realidade social.

Verificamos que o projeto pedagógico da IES estudada cumpre com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado. Entretanto, ainda está caminhando na direção de viabilizar aos acadêmicos a reflexão teórico-prática, preparando-os para o pleno exercício profissional.

A formação tem muito a ver com as características próprias das IES, sobretudo com a formação do seu corpo docente. Para o docente D03 da IES analisada, a falta de contratação de professores é um problema sério, pois em geral como os novos docentes já vêm com uma opção pela licenciatura, tem que fazer uma modificação de seus conteúdos para dar aula no curso de bacharelado. Quando não se envolvem com o bacharelado, tornam o curso limitado. Outro ponto é o envolvimento dos acadêmicos com as disciplinas. Nesse sentido, o docente entende que os acadêmicos poderiam ter uma formação mais adequada e

competente para as exigências do mercado de trabalho, se aproveitassem mais o que os professores têm a oferecer e se envolvessem com a participação em congressos e intercâmbios.

Ao analisar os documentos oficiais e a proposta do projeto pedagógico para o curso de bacharelado em educação física, evidenciamos que a atual reforma do currículo representou um avanço em relação aos currículos anteriores mencionados, já que estes últimos detinham mais fortemente o retrocesso que é a dicotomia entre teoria e prática. Barbosa-Rinaldi e Pizani (2012), afirmam a necessidade de modificações na formação inicial, prevendo que os campos de intervenção precisam de profissionais qualificados, e as responsáveis em dar início a essa mudança são as IES que necessitam atualizar seus métodos e currículos, preparando seus acadêmicos para as exigências da intervenção.

No transcorrer do texto do projeto pedagógico, além de algumas falhas em relação a algumas disciplinas quanto aos conteúdos, objetivos e ementas, a relação com o perfil do egresso, objetivo geral do curso, e ao campo de atuação do profissional de educação física ficaram evidentes em seus compromissos institucionais em relação às DCN's.

De acordo com Neves (2007), as IES no país enfrentam alguns dilemas, os quais precisam de soluções urgentes, sendo elas, formação desqualificada, maior qualificação por parte de docentes, garantia de financiamento, estímulo à pesquisa científica e tecnológica e outros. Nesse sentido, ao analisarmos o PP da IES pesquisada, percebemos que no curso de bacharelado as disciplinas oferecidas e os conteúdos contidos no ementário atendem o que é preconizado na área do bacharel, entretanto apresenta algumas falhas a serem corrigidas. Além disso, destacamos que nessa universidade, não existe coordenação própria para cada formação, o que também pode ter colaborado para que o currículo fosse organizado com características disciplinares próximas.

Ainda com relação ao processo de reestruturação curricular motivado pela Resolução CNE/CES n.07/2004, perguntamos aos docentes participantes da pesquisa sobre as potencialidades e fragilidades da formação inicial no curso bacharelado em educação física para a atuação profissional. Com base nas respostas obtidas elaboramos o quadro 3 no qual constam os aspectos positivos e negativos desse processo.

**Quadro 2:** Fragilidades e potencialidades na visão docente sobre a formação inicial no curso de bacharelado em educação física para a atuação profissional.

<b>Categ.</b>	<b>Aspectos positivos</b>	<b>Categ.</b>	<b>Aspectos negativos</b>
1	Oportunidades de trabalho por meio de estágios.	5	Dificuldade do docente em atuar com o bacharelado que teve sua formação voltada para a licenciatura.
2	Formação profissional específica para o mercado de trabalho.	6	Disciplinas com sobreposição de conteúdos.
3	Oferta de conhecimentos básicos para o profissional atuar junto à sociedade.	7	Docentes que ministram disciplinas com base no contexto escolar.
4	Melhores condições para atuação dos bacharéis.	8	Não houve concordância da fragmentação do curso por parte de alguns docentes.
		9	Falta maior e melhor instrumentalização para os alunos.

A partir do discurso dos docentes, é possível perceber que, em número, há mais fragilidades do que potencialidades com o surgimento do curso de bacharelado a partir da mudança curricular motivada pelas novas DCE's.

De forma geral podemos perceber que as potencialidades são voltadas para os aspectos de mercado de trabalho enquanto as fragilidades correspondem aos problemas referentes à constituição dos cursos de formação inicial. Entretanto, entendemos que isto ocorre devido ao processo de transição da existência de um curso (licenciatura) para dois cursos (licenciatura e bacharelado), deflagrando a falta estrutura e de docentes qualificados para a existência do bacharelado.

Em relação ao aspecto positivo da categoria 3, que traz como positiva a oferta de conhecimentos básicos para o profissional atuar junto à sociedade, Souza (1997) ressalta que é necessário considerar que a sociedade cada vez mais vem exigindo a qualificação de profissionais de educação física para atuar no campo não formal.

Dessa forma, a fragmentação dos cursos ofereceu condições aprimorada para os bacharéis, tornando a formação mais específica, diversificando e ampliando o campo de atuação para a prática profissional (categoria 4). Contudo, na categoria 8, os docentes discordam que a fragmentação é positiva para o processo de formação na área da educação física. Isso ressalta a existência de opiniões diferentes entre os docentes do curso de educação física da IES pesquisada. Sobre

o assunto, Antunes (2007) ressalta que estudos demonstram que com a separação dos cursos e uma formação mais específica para a área do bacharel surgem maiores possibilidades de trabalho na área da saúde, do esporte, do lazer, além das empresas, academias e escolas de iniciação esportiva.

Na categoria 2 os docentes indicam que com um curso exclusivo para o espaço não escolar, é possível formar o profissional com maior competência, destinando-a ao mercado de trabalho específico. Mas, de acordo com Martins (2006) para que isso ocorra de forma satisfatória, é preciso que a formação inicial esteja focada para as características do campo de intervenção, para que ele atenda de forma satisfatória o mercado de trabalho. O profissional de educação física, em qualquer campo de intervenção, necessita ter habilidades e competências para desenvolver seu trabalho. Nesse sentido, o mesmo autor acrescenta que a formação inicial deve associar a teoria e a prática, o discurso e a ação, pois esses são pontos básicos quando se trata de uma reestruturação curricular para cursos de educação física.

Segundo Mendes (1997), com o surgimento do curso de educação física em bacharelado, há a inquietação com o avanço da eficiência docente e discente nas reformas curriculares, buscando melhorar o conhecimento profissional e científico.

Espera-se de um curso de graduação de qualidade, uma relação mais crítica com as áreas de intervenção profissional. Ao invés de apenas atender aos apelos do mercado no sentido de formar profissionais com determinadas competências técnicas, um curso de graduação de qualidade deve, além disso, dialogar com esse mundo do trabalho, interferindo nele e abrindo novas possibilidades profissionais para nossos alunos (MONTAGNER, 2006, p. 182).

Na categoria 5 os docentes ressaltam alguns aspectos negativos em relação à formação inicial em bacharelado relacionada a dificuldade destes em trabalhar com o bacharelado. Isto porque, até 2006 atuavam somente na licenciatura, além de terem sido formados no modelo de licenciatura generalista. Sobre essa categoria o docente D04 relatou a dificuldade em tratar alguns conhecimentos que fazem falta na hora de atuar e que, portanto, ainda existe essa falha em nosso curso, ou seja, falta de aproximação da formação inicial em bacharelado com o campo de atuação. Para Silva (2012), no momento da formação inicial, a teoria precisa se aproximar da prática e a prática da teoria, por meio das

disciplinas e atividades curriculares ofertadas pela IES, para que o futuro profissional conheça melhor o seu campo de atuação.

Observa-se também como pontos negativos, de acordo com os docentes, que há disciplinas com sobreposição de conteúdos (categoria 6), além de docentes que ministram disciplinas no bacharelado com base no contexto escolar (categoria 7). Isso ressalta a dificuldade que docentes apresentam em trabalhar com o curso de bacharelado.

Após as reformulações curriculares motivadas pelas novas DCN's, é possível observar mudanças significativas na formação inicial, principalmente porque a Resolução CNE/CES n.07/2004 define o bacharel em educação física como integrante na área da saúde pública, com inserção fora do ambiente escolar.

Percebemos que ocorreram inúmeras mudanças na formação profissional em educação física como curso superior desde seu surgimento, e um dos motivos está relacionado à ampliação e exigências do mercado de trabalho, além da busca de se legitimar como profissão.

### **4.3 Formação inicial em bacharelado e campo de trabalho: a (não) contribuição na visão dos egressos**

A Instituição de Ensino Superior surgiu no Brasil tardiamente e, de acordo com Chaves et al. (2003), direcionou-se para uma formação universitária e profissional de uma elite, constituindo uma estrutura de conhecimento que garantiu profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Nessa direção, a formação universitária do país é definida como basicamente profissional, buscando por meio de currículos tradicionais o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências técnicas, a partir de sustentação teórica, filosófica, cultural e política, ligadas a uma área específica de atuação no mercado de trabalho.

No entanto, para Nascimento (2006), o preparo dos profissionais da área não é exclusividade da IES, posto que a formação continuada pode se dar por meio do contato com profissionais mais experientes, por instituições federativas ou pelas próprias instituições de trabalho.

Silva et al. (2006) informam que cabe a estrutura curricular do curso articular conhecimentos, assim o curso de educação física deverá assegurar uma

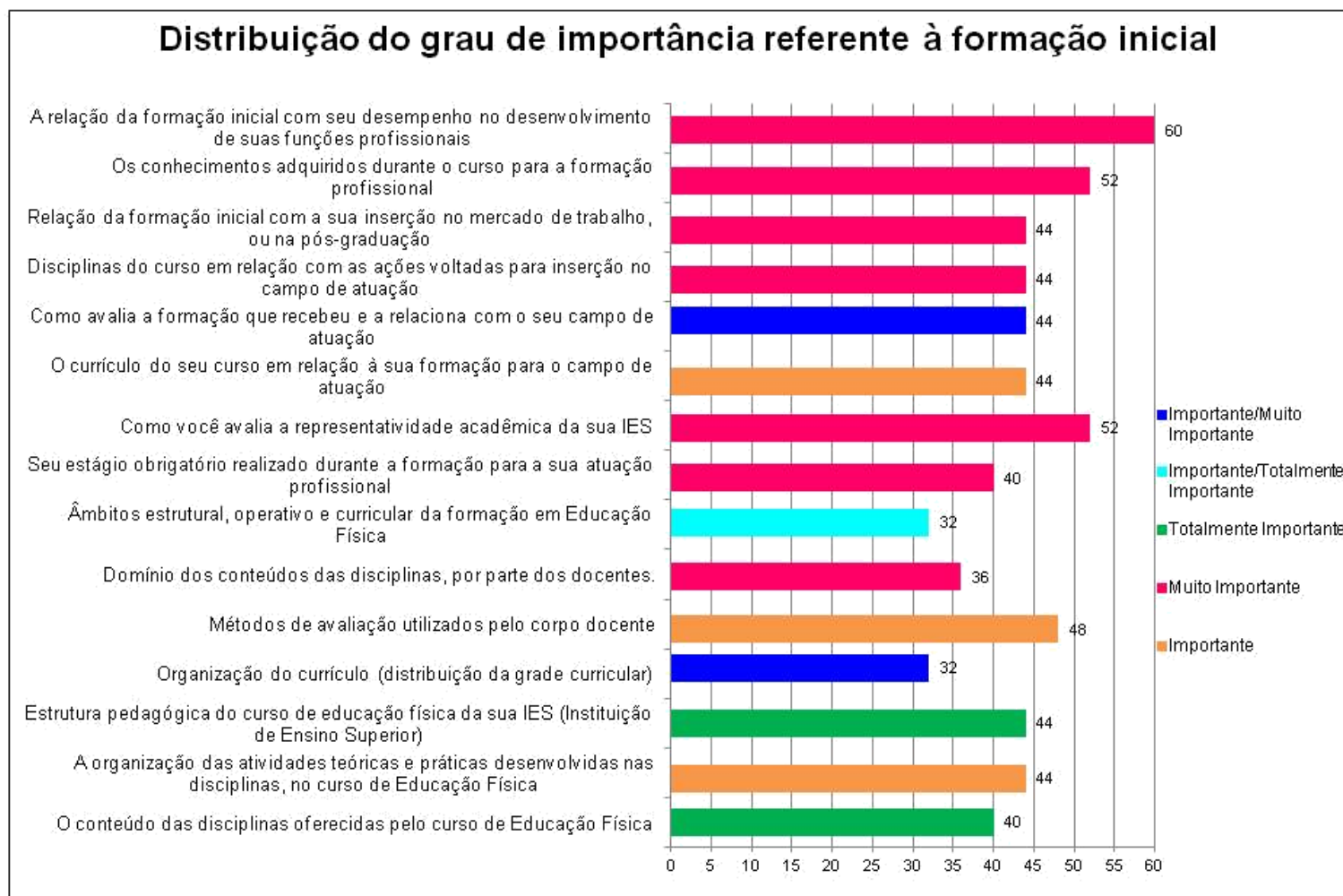
formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no científico, filosófico e conduta ética. Dessa maneira, apresentamos na visão dos egressos da IES pesquisada, se a formação inicial (estrutura curricular, corpo docente, infraestrutura e estágios curriculares obrigatórios) contribuiu para a atuação profissional.

Segue **tabela 8** com percentual obtido das respostas referente à percepção dos egressos ao avaliar o grau de importância de cada item da formação na IES em que se formou.

**Tabela 8:** Distribuição do grau de importância referente à formação inicial.

	Afirmativas	Nada Importante		Pouco Importante		Importante		Muito Importante		Totalmente Importante		TOTAL	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	O conteúdo das disciplinas oferecidas pelo curso de Educação Física	0	0	1	4	7	28	7	28	10	40	25	100
2	A organização das atividades teóricas e práticas desenvolvidas nas disciplinas, no curso de Educação Física	0	0	2	8	11	44	4	16	8	32	25	100
3	Estrutura pedagógica do curso de educação física da sua IES (Instituição de Ensino Superior)	0	0	1	4	4	16	9	36	11	44	25	100
4	Organização do currículo (distribuição da grade curricular)	0	0	6	24	8	32	8	32	3	12	25	100
5	Métodos de avaliação utilizados pelo corpo docente	0	0	3	12	12	48	7	28	3	12	25	100
6	Domínio dos conteúdos das disciplinas, por parte dos docentes.	0	0	5	20	6	24	9	36	5	20	25	100
7	Âmbitos estrutural, operativo e curricular da formação em Educação Física	0	0	7	28	8	32	2	8	8	32	25	100
8	Seu estágio obrigatório realizado durante a formação para a sua atuação profissional	0	0	4	16	8	32	10	40	3	12	25	100
9	Como você avalia a representatividade acadêmica da sua IES	0	0	1	4	8	32	13	52	3	12	25	100
10	O currículo do seu curso em relação à sua formação para o campo de atuação	0	0	4	16	11	44	6	24	4	16	25	100
11	Como avalia a formação que recebeu e a relaciona com o seu campo de atuação	0	0	1	4	11	44	11	44	2	8	25	100
12	Disciplinas do curso em relação com as ações voltadas para inserção no campo de atuação	0	0	3	12	7	28	11	44	4	16	25	100
13	Relação da formação inicial com a sua inserção no mercado de trabalho, ou na pós-graduação	0	0	4	16	6	24	11	44	4	16	25	100
14	Os conhecimentos adquiridos durante o curso para a formação profissional	0	0	2	8	8	32	13	52	2	8	25	100
15	A relação da formação inicial com seu desempenho no desenvolvimento de suas funções profissionais	0	0	1	4	2	8	15	60	7	28	25	100

Segue gráfico 2, contendo a síntese do maior percentual de cada afirmativa.



**Gráfico 2:** síntese dos percentuais mais altos de cada afirmativa.



Diante dos dados apresentados na tabela 8 e no gráfico 2 é possível perceber no discurso dos egressos em relação à formação acadêmica. Pelo percentual obtido das respostas referente à percepção dos egressos ao avaliar o grau de importância de cada item da formação na IES, trataremos dos graus de importância que apresentaram maior destaque em nível percentual na visão dos egressos.

Na afirmativa 1, 40% responderam que “o conteúdo das disciplinas oferecidas pelo curso de Educação Física” é **totalmente importante** para a formação, juntamente com a afirmativa 14, que apresentam “os conhecimentos adquiridos durante o curso para a formação profissional” tidos com **muito importante** por 52% dos egressos. Estes resultados evidenciam que os conteúdos e conhecimentos adquiridos e vivenciados durante o processo formativo, podem não só aproximar a realidade acadêmica do campo profissional, mas também subsidiar a futura atuação.

Para tanto, para que o afirmado pela maioria dos egressos, quanto à importância dos conhecimentos para a atuação profissional, seja significativo faz-se necessário não só a apresentação do conteúdo com o objetivo de cumprimento do previsto no programa da disciplina, tendo fim em si próprio, mas abordá-lo de forma que o mesmo seja entendido como um contributivo para o processo e para a futura atuação. Dessa forma, o modo como este é tratado pelo docente, pode fazer tornar-se significativo ou não para o aluno, e está diretamente relacionado com a afirmativa 2, em que 44% dos egressos, acreditam que “a organização das atividades teóricas e práticas desenvolvidas nas disciplinas, no curso de Educação Física” é **importante**, assim como a afirmativa 6, na qual o “domínio dos conteúdos das disciplinas, por parte dos docentes” é visto como **muito importante** por 36% dos pesquisados.

Percebemos que de modo geral pelas disciplinas, bem como conteúdos, objetivos e ementários do PP da IES pesquisada têm o intuito de preparar o futuro profissional para atuar profissionalmente. De certa forma, os egressos da IES em foco, consideram importantes os conhecimentos propostos durante a graduação.

A organização, o planejamento dos conteúdos, os objetivos e as atividades desenvolvidas no curso, são momentos de reflexão, construção e aproximação com a realidade. No entanto, para Krüger (2005) e Krug (2003), como a

formação inicial trabalha apenas com os conhecimentos básicos, pois seria impossível tratar de todos os saberes produzidos historicamente, isto pode gerar insegurança no momento da prática, visto que há distanciamento com a realidade do campo de atuação.

Quanto à “estrutura pedagógica do curso de educação física da sua IES (afirmativa 3), 44% dos egressos apontam que esta é totalmente importante. Com relação ao curso de bacharelado em educação física da IES pesquisada, este está solidificado em uma estrutura curricular que prevê a integralização de atividades acadêmicas de modo articulado e flexível com o propósito de favorecer a formação acadêmica pretendida para o profissional de educação física. Ao encontro desta discussão, também citamos que 32% dos egressos entendem que a “organização do currículo” (afirmativa 4) é muito importante e 32% importante. Na perspectiva de Aroeira (2006), debater sobre currículo é discutir sobre a formação, porque a formação é um campo de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas, sempre com intuito de melhorar a qualidade dessa formação.

Essa visão é ressaltada pelos docentes entrevistados ao apontarem que a separação do curso em licenciatura e bacharelado, aconteceu apenas para atender aos ditames legais, não levando em consideração aspectos importantes para a estruturação de um novo currículo como, a especificidades de cada formação, o que pode ter gerado problemas no que diz respeito a não aproximação do bacharelado com os campos interventivos próprios da área.

Sobre os “Métodos de avaliação utilizados pelo corpo docente” referentes à afirmativa 5, os egressos indicaram que estes são considerados como importantes (48%). Teixeira e Diniz (2010, p.257) sinaliza para a necessidade de desenvolver métodos avaliativos que “reconheçam o humano do homem no tempo e na sociedade, bem como sua capacidade de intervenção e transformação”.

Com relação à afirmativa 7 que trata dos “âmbitos estrutural, operativo e curricular da formação em Educação Física” 32% dos egressos a consideram como importante e 32% como totalmente importante. Ainda é importante, de acordo com Sousa (1997), que haja discussão entre docentes e discentes sobre a proposta do curso em todas as suas dimensões, para que assim o comprometimento dos envolvidos possa contribuir com todo o processo formativo.

No tocante à afirmativa 8 que aborda os aspectos relacionados ao estágio obrigatório realizado durante a formação e sua contribuição para a atuação

profissional, 40% o entende como muito importante. Ressaltamos que o estágio obrigatório é momento da formação, que pode haver maior aproximação com o campo interventivo. Contudo, Sousa (1997, p.192), destaca que,

a superposição de estágios, a falta de clareza de seus objetivos e de experiências interdisciplinares, aliadas à falta de discussões sobre as funções dos estagiários (não apenas como meros observadores), constituem outros entraves nesse processo de forma profissional. A própria localização de estágios, muitas vezes apenas no final do curso, reforça a dicotomia entre teoria e prática, concebendo a primeira como a base da segunda, e o estágio como momento de prática desvinculando da teoria que o sustenta. Falta também inter-relação entre estágios, aprofundamentos e monografias (SOUSA, 1997, p. 192).

Ao questionar os egressos sobre a representatividade da IES (afirmativa 9), estes a avaliam, com 52%, como muito importante. Este resultado pode estar relacionado com o fato da instituição pesquisada, além de ser pública, também é tradicional na região, bem como em todo o estado do Paraná.

Quando tratamos da relação da formação recebida com o campo de atuação, obtivemos os seguintes resultados: afirmativa 10 – “currículo do seu curso em relação à sua formação para o campo de atuação”, 44% dos pesquisados, o entende como importante; afirmativa 11 – “como avalia a formação que recebeu e a relaciona com o seu campo de atuação”, 44% dos egressos indicam que este é importante e 44% como muito importante; afirmativa 12 – “disciplinas do curso em relação com as ações voltadas para inserção no campo de atuação”, 44% dos egressos apontaram que estas são muito importante; afirmativa 13 – “relação da formação inicial com a sua inserção no mercado de trabalho, ou na pós-graduação”, entendem que é muito importante (44%) que haja esta articulação, bem como aproximação; e, com o maior percentual atribuído pelos egressos (60%), a afirmativa 15 que trata da “relação da formação inicial com seu desempenho no desenvolvimento de suas funções profissionais”, é considerada como muito importante.

Quando analisamos a estrutura curricular do curso, esta procura atender de certa forma essa aproximação com o campo profissional, podendo tornar-se um processo significativo. Nesse sentido, Mendes (1997, p.176), salienta que,

para atuar na educação física (licenciatura e bacharelado), será necessário um profissional egresso de formação abrangente, com um forte embasamento humanístico em curso de duração plena, englobando os aspectos ligados a licenciatura, quanto ao

bacharelado, aprofundamentos que atendam as suas potencialidades e com possibilidades de capacitá-lo para o prosseguimento nos estudos e no nível de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado).

Sobre o assunto, o docente D01, em relação a essa temática, ressalta que, para que a formação inicial em bacharelado tenha aproximações com o campo de atuação é preciso que o docente conheça o campo de intervenção do bacharelado e domine os conhecimentos referentes a este.

As mudanças que ocorreram e que foram indicadas pelas novas DCN's buscaram dar legitimidade para o curso de bacharelado em educação física, visando uma formação adequada que atendesse os diferentes campos de atuação que surgiram a partir das mudanças que aconteceram na sociedade. Nesse sentido a Resolução CNE/CES n. 07/04 no Artigo 4º indica que,

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Como está descrito no texto do projeto político pedagógico da IES analisada, as novas diretrizes também indicam que o profissional da área deve ter embasamento no que se refere à prescrição, monitoramento e avaliação de atividades físicas em espaços como clubes, academias, spas e outros.

De acordo com os docentes participantes da pesquisa, o curso pesquisado está em constante análise e reavaliação de sua proposta curricular, no sentido de melhor atender a formação do bacharel. Para tanto, tem procurado dar maior especificidade para o curso de bacharelado, favorecendo a qualidade do exercício profissional nos diversos campos de intervenção.

Quando perguntamos aos egressos sobre os pontos positivos e negativos das disciplinas do curso, os pontos negativos foram predominantes, assim como no discurso dos docentes, como é possível observar no quadro 4.

**Quadro 3:** Pontos negativos das disciplinas do curso de bacharelado em educação física na visão dos egressos.

n.	Categorias	Unidades de significado (US)	Somatória da frequência das US
1	Falta de organização, planejamento, preparação, atualização e interesse docente.	1, 8, 9 e 15	10
2	Falta de identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado.	2, 6 e 7	5
3	Falta de estrutura física e/ou reformas e materiais.	3	1
4	Falta de relação das disciplinas com os campos de intervenção profissional.	4, 10 e 14	9
5	Faltam algumas disciplinas sobre musculação, <i>personal training</i> e assuntos mais atuais.	5	1
6	Excessiva carga horária: disciplinas voltadas para o socialismo e com teor somente teórico.	11, 12 e 13	3

Uma das problemáticas apontadas pela maioria dos egressos (frequência = 10) na categoria 1, está relacionada com a falta de organização, planejamento, preparação, atualização na atuação docente. Para Nascimento (2006), a atuação docente é prejudicada por falta de uma política institucional explícita e intencional dos próprios docentes, que beneficie e valorize a qualidade do ensino superior.

Outro problema, diz respeito à categoria 2 que trata da falta de identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física, apontando para a necessidade de uma reorganização curricular no sentido de oferecer currículos próprios e específicos. Sobre o assunto, Nascimento (2006) relata que, os currículos da área tendem ao fracasso na medida em que o foco prioritário de estudo deixa de ser a especificidade da atuação profissional futura arrastando-se para outra parte qualquer que possa ser estabelecida por alguma disciplina. Como vimos anteriormente por meio do texto do PP, algumas disciplinas abordam conteúdos, objetivos e ementas relacionados à licenciatura e não ao bacharelado, demonstrando certo descompromisso com esta formação.

Um ponto importante a se destacar é o fato de alguns egressos criticarem a falta de algumas disciplinas específicas (musculação, *personal training* e assuntos mais atuais) e a presença de disciplinas com ausência de relação com a prática profissional (categoria 4, 5 e 6), sobretudo com reação a excessiva carga horária de disciplinas teóricas, com características ideológicas e que não conseguem estabelecer relação com o campo de atuação. Nesse sentido Hunger (2012)

assevera que teoria e prática devem andar juntas do início da formação inicial até o final do curso.

Em contrapartida alguns pontos positivos foram citados pelos egressos, como é possível verificar no quadro 5.

**Quadro 4:** Pontos positivos das disciplinas do curso de bacharelado em educação física na visão dos egressos.

n.	Categorias	Unidades de significado (US)	Somatória da frequência das US
1	Aulas planejadas.	1	2
2	Professores qualificados para exercerem suas funções.	2 e 7	3
3	Desenvolvimento de pesquisas pelos docentes.	3	1
4	Apresentação de conhecimento geral e em várias áreas da saúde	4 e 5	3
5	Recursos físicos e materiais satisfatórios.	6	1
6	Disciplinas que contribuem para a formação e futura atuação profissional.	8	3

Ao analisar o quadro 5, podemos observar que algumas das categorias elencadas são contrárias aos pontos negativos apresentados no quadro 4. Assim, enquanto na categoria 1 (aulas planejadas) tem uma frequência igual a 2, na categoria 1 do quadro 4 (falta de organização, planejamento, preparação, atualização e interesse docente) possui uma frequência igual a 10. Isso demonstra que faz-se necessário atentar-se para o planejamento dos conteúdos abordados nas disciplinas, para que estes se tornem significativos para os discentes e contribuam com a futura atuação profissional.

Contrários a essa falta de organização, de 25 egressos pesquisados, 3 apontam como pontos positivos que, há professores no departamento qualificados para exercerem suas funções (categoria 2), tornando-se muitas vezes, referências profissionais, bem como indicam a existência de algumas disciplinas que contribuem para a formação e futura atuação profissional (categoria 6).

Os egressos também destacam como importante a apresentação de conhecimento geral e em várias áreas da saúde (categoria 3). Nesse sentido, Ramos (2006) ressalta a necessidade de se trabalhar as disciplinas em termos amplos da área e desenvolvimento dos conteúdos em três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais, respeitando suas características.

Em relação aos quadros 4 e 5, percebemos que os pontos negativos são em maior número que os positivos na visão dos egressos. Contudo, percebe-se que ao mesmo tempo em que os egressos indicam que existe parte das disciplinas que requer maior organização, apontam outras que são bem organizadas e que vão ao encontro da atuação interventiva. Nesse sentido, percebe-se que existem pontos a serem reestruturados, mas que parte da formação inicial está bem estruturada e que deve ser mantida.

O discurso dos egressos reflete a necessidade de adequação da estrutura curricular às novas exigências do mercado de trabalho que requerem profissionais mais bem preparados. Dessa forma, a IES deveria se atentar para a necessidade de conteúdos que tivessem maior relação com o campo de intervenção, assim como um distanciamento entre os cursos de licenciatura e bacharelado.

Uma das grandes responsabilidades das IES é formar profissionais qualificados, nesse sentido perguntamos aos egressos o que houve de excessivo e/ou ausente (deficiente) em sua formação inicial, assim como quais mudanças poderiam auxiliar na melhoria do curso, para uma formação desejada.

**Quadro 5:** Aspectos considerados importantes, mas que se fizeram ausentes na formação inicial.

n.	Categorias	Unidades de significado (US)	Somatória da frequência das US
1	Aprofundamento de disciplinas relacionadas ao esporte, musculação, <i>personal training</i> , gestão, políticas públicas, treinamento, fisiologias e assuntos mais atuais.	1, 3, 4, 5, 6 e 13	13
2	Articulação dos docentes com a realidade da área não escolar.	2, 7, 8 e 9	4
3	Avaliações motivantes em relação à prática profissional.	10	1
4	Incentivo da participação do acadêmico no campo científico.	11	1
5	Materiais para trabalhar nas aulas práticas.	12	1

Como pode ser verificado na categoria 1, os egressos ressaltam a ausência de conteúdos específicos para o curso de bacharelado, mencionando a necessidade de aprofundamento de disciplinas relacionadas ao esporte, musculação, *personal training*, gestão, políticas públicas, treinamento, fisiologias e assuntos mais atuais. Nessa direção, Ramos (2006), salienta que, muitas vezes, as estruturas curriculares dos cursos de educação física acabam não respeitando as

suas especificidades, particularidades e características regionais, implicando em irregularidades, alunos insatisfeitos, docentes perdidos e profissionais mal preparados.

Nesse contexto, Barbosa–Rinaldi e Pizani (2012) afirmam que as modificações na legislação sugerem que a área da educação física seja repensada, refletindo a formação profissional. Isto porque de acordo com as mesmas autoras,

embora as novas diretrizes da área indiquem que os cursos de licenciatura e bacharelado em educação física devam ser direcionados para campos de atuação diversos e, portanto, possuem características diferentes, não é o que vem acontecendo. O que se observa é que os cursos de formação não têm preparado o profissional para atender às necessidades dos diversos espaços de intervenção da área (BARBOSA-RINALDI e PIZANI, 2012, p. 275).

Em relação aos conhecimentos reivindicados pelos participantes, Hunger (2012) acrescenta que estes precisam ser trabalhados em disciplinas próximas à realidade da atuação do futuro bacharel, não simplesmente algo superficial transmitido por alguns professores universitários que não possuem visão do campo de atuação (HUNGER, 2012).

Outra indicação dos egressos, presente na categoria 2, diz respeito articulação dos docentes com a realidade da área não escolar. O interesse dos egressos quanto à necessidade de maior ênfase na relação teoria e prática profissional é intensa na análise dos discursos dos egressos, pois criticam as disciplinas e atividades que envolvem apenas aspectos teóricos desconexos com a prática profissional.

Nesse sentido, é necessário que a indissociabilidade teoria-prática esteja presente na preparação do futuro profissional, não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere a carga horária dos estágios supervisionados, mas é fundamental que aconteça de forma efetiva, especialmente quanto à interação com a realidade e/ou com situações similares às aquelas de seu campo de atuação.

De acordo com os egressos, a categoria 4 que trata da importância do incentivo da participação do acadêmico no campo científico, não se faz presente na formação inicial do curso pesquisado. Sobre o assunto Pinto (1997) aponta que, para além da pesquisa, é preciso articulá-la com o ensino e a extensão, visando motivar alunos, docentes e administradores para a busca constante de



conhecimentos, compreendendo que a graduação por si só, não dá conta de todo o conhecimento sobre a educação física.

Ainda vale lembrar que os egressos também citam a necessidade de “Avaliações motivantes em relação à prática profissional” (categoria 3) e “Materiais para trabalhar nas aulas práticas (categoria 5).

Por meio do quadro 7, observamos aspectos que se fizeram excessivos na formação inicial do curso de bacharelado em educação física, de acordo com a opinião dos egressos.

**Quadro 6:** Aspectos que se fizeram excessivos na formação inicial.

n.	Categorias	Unidades de significado (US)	Somatória da frequência das US
1	Excesso de disciplinas sem utilidade para a prática profissional.	1, 2 e 5	3
2	Excessiva doutrinação política.	3	1
3	Carga horária dos estágios obrigatórios.	4	4
4	Conteúdos repetidos por diferentes disciplinas.	6	2
5	Maioria das disciplinas voltada para a licenciatura.	7	1

Na categoria 3, os egressos fazem uma crítica aos estágios obrigatórios, declaram que há uma excessiva carga horária e que são maçantes e repetitivos.

Entretanto, a carga horária do estágio supervisionado do curso pesquisado está em conformidade com o previsto nas DCN's. De acordo com a Resolução CNE/CES 7/2004, cabe a IES na organização curricular do curso de educação física definir ementas, cargas horárias, em coerência com o profissional que pretende formar. A obrigatoriedade de estágio na formação deve proporcionar maior qualificação para o mercado de trabalho, proporcionando uma aproximação entre teoria e a prática.

No Projeto Pedagógico da IES estudada, o estágio curricular supervisionado do curso de bacharelado em educação física é composto pelos componentes curriculares Estágio Curricular I e Estágio Curricular II. Estes estão localizados no terceiro e quarto ano do curso respectivamente e, portanto, fazem parte dos dois últimos anos do curso de graduação. Em cada uma das citadas disciplinas, o aluno deve realizar 240 horas de estágios (observação, participação e/ou regência), sob a supervisão de um profissional de educação física e nas mais

diversas e distintas áreas e locais de atuação do profissional como, por exemplo: academias, clubes, escolas, grupos de estudos e pesquisas, SESC's, SESI's, clínicas, prefeitura etc.

É notório durante a formação inicial em educação física questionarmos sobre a identidade do curso, ou seja, existe um grande campo de trabalho, devido a ampliação da mesma, porém há uma inquietação sobre a falta de uma estrutura curricular melhor organizada. Sendo assim, outro ponto em destaque como excesso, refere-se às disciplinas sem utilidade para a prática profissional e os conteúdos repetidos por diferentes disciplinas, faltando mais especificidades para o curso de bacharelado (categoria 1 e 5).

Vale destacar que os egressos também apontam que há excessiva doutrinação política (categoria 2) e conteúdos repetidos por diferentes disciplinas (categoria 4).

As mudanças curriculares, conforme apresentadas anteriormente, manifestam uma nova tendência na disposição das atividades, com disciplinas que qualificam o futuro profissional para as habilidades técnicas de atuação no mercado de trabalho. Desta forma, os participantes da pesquisa relacionaram as ações e/ou mudanças que, em seu julgamento, possam vir a melhorar o curso, como consta no quadro 8.

**Quadro 7:** Mudanças necessárias que no discurso dos egressos podem melhorar o curso.

n.	Categorias	Unidades de significado (US)	Somatória da frequência das US
1	Reestruturação da matriz curricular, excluindo disciplinas sobrepostas e organizando um currículo próprio para o curso de bacharelado.	3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16 e 18	23
2	Atualização docente.	1, 2 e 6	5
3	Incentivar o trabalho de tutorias no departamento.	17	1
4	Aumentar o quadro de professores efetivos.	13	2
5	Construção de laboratórios para os grupos de pesquisa.	14	1

Na categoria 1 os egressos ressaltam a necessidade de reestruturação da matriz curricular, excluindo disciplinas sobrepostas e organizando um currículo próprio para o curso de bacharelado. Nessa categoria, em uma das unidades de significado, os egressos apontam a necessidade de mudanças no

estágio curricular obrigatório, pois é por meio dele que os acadêmicos entram em contato com o campo de trabalho propriamente dito.

Pimenta e Lima (2004) asseguram que o estágio objetiva complementar a formação geral curricular, favorecendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, além de propiciar uma experiência profissional, de conhecer a realidade do mercado de trabalho, de estabelecer contatos com as instituições que atuem em uma ou mais áreas de atuação dos cursos. Sobre o assunto, Barbosa-Rinaldi e Pizani (2012 p. 278) informam que a “falta de relação entre a realidade vivida na formação do bacharel e a realidade da prática da profissão”, cria “um distanciamento que dificulta e desestimula o recém formado frente às necessidades da atuação profissional”.

Salientamos ainda que os egressos sugerem que haja atualização docente (categoria 2), incentivo do trabalho de tutorias (categoria 3), aumento do quadro de professores efetivos (categoria 4) e construção de laboratórios para os grupos de pesquisa (categoria 5).

Em seguida, apresentamos, no quadro 9, a categorização do consenso obtido pelos egressos a respeito, do que os mesmos esperam de sua inserção no mercado de trabalho.

**Quadro 8:** A percepção dos egressos em relação a sua inserção no mercado de trabalho.

n.	Categorias	Unidades de significado (US)	Somatória da frequência das US
1	Desenvolver um trabalho com eficiência e que satisfaça as expectativas profissionais e financeiras.	1, 3, 4, 5, 8 e 9	23
2	O mercado de trabalho não garante estabilidade financeira nem segurança no trabalho.	2	1
3	Ingressar em uma IES e contribuir para a melhoria da formação dos profissionais de educação física	6 e 7	3

Como podemos observar os egressos esperam desenvolver o trabalho em um ambiente que traga realização profissional e financeira (categoria 1). E, mesmo que estes já estejam trabalhando na área, de acordo com Soeiro (2006) isso não significa que os profissionais se sintam valorizados e nem veem reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Essa afirmação também é indicada

pelos egressos na categoria 2, em que os participantes da pesquisa evidenciam que o mercado de trabalho não garante estabilidade financeira nem segurança no trabalho.

No que se refere ao momento de formação, Hunger (2012) aponta que, a finalidade dos cursos de formação não é treinar para uma série de competências e sim proporcionar aos profissionais que em momentos apropriados tomem decisões certas, tendo a chance de refletir e organizar seu trabalho, assim como avaliá-lo. Assim, segundo o Projeto Pedagógico da IES, a caracterização da educação física como área de intervenção pedagógica implica em apreender os conhecimentos necessários à formação profissional, tomando-os como norteadores da proposta de trabalho em diferentes espaços de atuação.

Salientamos que uma possibilidade para a realização das expectativas profissionais, é ter acesso a uma formação pautada em pressupostos epistemológicos coerentes com uma prática transformadora, e que possibilite o domínio de diferentes dimensões do conhecimento como: técnico-instrumental, filosófica, ética, dentre outras.

Na categoria 3, alguns egressos possuem o desejo de ingressar em uma IES como docente, para assim contribuir para a melhoria da formação dos profissionais de educação física, o que demonstra também, que a formação é vista como ponto chave para a qualificação profissional.

Apresentamos a seguir o quadro 10 que traz, na visão dos egressos, se a formação inicial foi adequada para as necessidades do trabalho na área.

**Quadro 9:** Relação da formação inicial (continuada) com a formação acabada, projeção para o trabalho.

n.	Categorias	Unidades de significado (US)	Somatória da frequência das US
1	Não.	4, 6, 7, 8, 11, 13 e 14	7
2	Em parte.	2, 3, 5, 9, 12 e 15	15
3	Sim.	1 e 10	3

Ao analisar o quadro 10, notamos que a maioria dos egressos participantes da pesquisa não concorda que a formação inicial recebida é adequada ao campo de atuação que atua, visto que de 25 respondentes, 7 indicam que “não”

(categoria 1) e 15 que “em parte” (categoria 2) e apenas 3 que “sim” (categoria 3), sendo que estes responderam que sim tendo como referência o trabalho atual.

As justificativas apresentadas pelos egressos para que a formação não seja adequada, é que a formação é apenas uma ideia geral da futura atuação, que se destina muito tempo a questões ideológicas, que faltam conteúdos relacionados à área científica, musculação, treinamento, força, anatomia e fisiologia, tornando-se assim, deficitária na visão dos egressos que atuam na área. É considerada como parcialmente adequada porque os egressos entendem que ainda é preciso haver aperfeiçoamento e que o curso de bacharelado está desorganizado para atender as reais necessidades da formação.

Portanto, faz-se importante que a formação inicial promova reflexão teórico-prática, oferecendo subsídios para o pleno exercício profissional para que busquem alternativas para a solução dos problemas encontrados na realidade da prática profissional.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

---

No decorrer do presente estudo, pautamos nossa discussão na nova configuração da formação inicial em educação física do país, visto que as instituições de ensino superior passaram por um processo de reformulação curricular na área, motivadas pelas novas diretrizes curriculares (Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e CNE/CES n.07/2004). Nesse novo formato, existem cursos de licenciatura e bacharelado, e na presente pesquisa temos o segundo como foco.

Para respondermos ao objetivo geral da pesquisa que foi o de analisar a formação inicial de bacharéis em educação física de uma IES pública do estado Paraná e a sua relação com a atuação profissional nos diferentes campos de intervenção, buscamos como fontes o discurso dos egressos e de docentes, assim como o projeto pedagógico do curso.

Averiguamos por meio do discurso de docentes da IES pesquisada que o projeto pedagógico passou por modificações, tendo como foco atender as indicações da Resolução CNE/CES n. 07/2004 e do Parecer CNE/CES 58/2004, e com isso o curso de bacharelado foi criado. Entretanto, os docentes compreendem que o curso necessita de uma revisão geral e de atualização de parte dos docentes, pois são poucos os que tiveram vivência no contexto interventivo do bacharel. Ainda sobre esse assunto, alguns docentes destacam que quando a estrutura curricular do curso foi formulada, a princípio era somente para atender as demandas exigidas naquele período e que no decorrer dos debates o curso foi se adequando a atuação profissional. Sendo assim, os docentes do curso destacam que uma grande fragilidade encontrada é adequar as disciplinas da área ao campo do bacharel, sendo que, esses professores ministram várias disciplinas e não encontram tempo para se especializarem, e isso contribui para a promoção da insegurança dos acadêmicos quando vão para a prática profissional.

A maioria dos egressos está satisfeita com relação às áreas de intervenção, demonstrando contentamento com as atividades que realizam e a academia é o local que acolheu a maioria dos egressos da IES pesquisada.

Ao verificarmos a opinião dos egressos sobre a formação inicial recebida e o nível de associação com o campo de atuação da área, foi possível

analisar que há um consenso na opinião dos mesmos de que a formação inicial foi importante para que pudessem desempenhar suas ações interventivas no campo de atuação.

Sobre a contribuição da formação inicial para a prática profissional em educação física, foram citados pontos positivos e negativos das disciplinas. Entretanto, há predominância dos pontos negativos, pois os egressos ressaltam falta de organização, planejamento, preparação, atualização e interesse por parte dos docentes. Em contrapartida alguns pontos positivos foram elencados pelos participantes, como professores qualificados para exercerem suas funções. Dessa forma, foi possível averiguar que há níveis de envolvimento diferentes entre os docentes do curso.

Os pesquisados destacam ainda a ausência de conteúdos específicos para o curso de bacharelado, referindo-se a necessidade de aprofundamento de disciplinas relacionadas ao esporte, musculação, *personal training*, gestão, políticas públicas, treinamento, fisiologias e assuntos mais atuais. Salientam que há excesso de carga horária nos estágios obrigatórios tornando-se muito cansativo e desmotivante.

Vale ressaltar que, a necessidade de uma reestruturação curricular é sugerida pelos egressos em relação às disciplinas desnecessárias sem foco para a formação do bacharelado. Destacamos que, a maioria dos participantes já está atuando na área, assim, ao analisar se a formação é adequada às necessidades de seu trabalho, a maioria dos egressos respondeu que atende em parte as necessidades da prática.

Por fim, consideramos que o curso da IES pesquisada se moldou aos indicadores legais, mas que ainda há muito para ser avaliado, debatido e reformulado para que a formação inicial prepare os alunos para uma efetiva atuação nos espaços de intervenção da área.

# REFERÊNCIAS

---

---

ANDRADE, M.T. D. **Técnica de pesquisa bibliográfica**. 3ª Ed.. São Paulo: USP Faculdade de Saúde Pública, 1997.

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas**, v. 10, n. 10, 2007.

ANTUNES, A. C. **Aspectos socioculturais na preparação profissional em educação física**. Anuário da produção acadêmica docente. V. 3, 2009.

AZEVEDO, A. C. B; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Autores Associados, v. 25, n. 02, p. 129-142, 2004.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física**: encaminhamentos para uma estruturação curricular. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, setembro/dezembro de 2008.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; e PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em educação física. In: Juarez Vieira do Nascimento; Gelcemar Oliveira Farias. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis, UDESC, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed.: Edições 70. Lisboa, 1977.

BARROS, J.M. de C. **Educação física na UNESP de Rio Claro**: bacharelado e licenciatura. Motriz – Volume 1, Número 1, 71-80, junho/1995.

BARROS, J. M. Educação física, profissão regulamentada. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 21, n. 2/3, p. 108-109, janeiro/fevereiro de 2000.

BARROS, J. M. C. Profissão, Regulamentação Profissional e Campo de Trabalho. . In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Org.). **Formação profissional em educação física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética Editora, v.1, 2006.

BELÉM, I. C. **Perfil dos egressos do curso de educação física formados entre 2000 – 2009**. VIII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, 2011.

BETTI, M. **Por uma teoria da prática**. *Motus Corporis*, v.3, n.2, p. 73-127, 1996.



BOGDAN, R. e BIKLEN S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORGES, Cecília Ferreira. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRACHT, V. A construção do campo acadêmico educação física no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física? In: **Encontro nacional de história do esporte lazer e educação física**, 4, 1996. Belo Horizonte. Coletânea Belo Horizonte: EEF/UFMG, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Decreto- Lei nº 1212**, de 07 de abril de 1939.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Parecer n.º 058/04, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, 2004a Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em: 09/12/11.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior**. Resolução CNE/CES n.º 07/04, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, 2004b. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em: 09/12/11.

\_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Decreto-Lei Nº 8.270**, 3 de Dezembro, 1945.

\_\_\_\_\_. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Lei n. 4024/61**. Brasília, 21 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 215**, de 11 de março de 1987.

\_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3**, de 16 de junho de 1987.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 01** de 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 02** de 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CSE nº 07** de 31 de março de 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: Mcgraw-hill do Brasil, 1996.

CHAVES, M; SÁNCHEZ GAMBOA, S; TAFFAREL, C. N. Z. **Prática de ensino**: formação profissional e emancipação. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2003, 229f.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CEF nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 7-20, set/out/nov/dez. 2005.

DAOLIO, J. **A cultura da/na educação física**. 2002. Tese (Livre-Docência em Educação Física) Campinas, Unicamp, 2002.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MYNAIO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FÁVARO, P. E.. **O conteúdo da intervenção profissional em educação física: o ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional**. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 199-221, maio/agosto de 2006.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J.V. As competências específicas do profissional de educação física que atua na orientação de atividades físicas: um estudo Delphi. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. 2006.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2007. Editora UFPR

FERREIRA, F. F. & KRUG, H. N. A Reflexão na Prática de Ensino em Educação Física. Im: KRUG, H. N. (org.). **Formação de Professores Reflexivos: Ensaios e Experiências**. Santa Maria. O autor, (p. 83-102) 2001.

FIGUEIREDO, Z C. C. **Uma perspectiva da formação profissional em educação física frente às Diretrizes Curriculares**. Anais da 55ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Recife: PE. Julho, 2003.

\_\_\_\_\_. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004

FREIRE, E.S.; VERENGUER, R.C.G.; REIS, M.C.C. Educação física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.1, n.1, p.39-46, 2002.

FLORINDO, A. A. Formação em educação física e saúde: o exemplo do curso de ciências da atividade física da Universidade de São Paulo. In: Juarez Vieira do Nascimento; Gelcemar Oliveira Farias. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis, UDESC, 2012.

GAMBOA, S. A. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In SANTOS FILHO. Sánchez (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GHILARDI, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Revista Motriz** - Volume 4, n.1, São Paulo, 1998.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>, acessado em 02 de julho de 2011.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, p.20-29, mai./jun., 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

GREGO, P. J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em educação física: a questão dos esportes coletivos. . In: Juarez Vieira do Nascimento; Gelcemar Oliveira Farias. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis, UDESC, 2012.

GUIRALDELLI JR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

HENRY, F. Physical education: an academic discipline. **Quest**, v.29, n.1, p.14-29, 1978.

HUNGER, D., PEREIRA, J. M.; BORGES, C. KRUG, H. N.; FERREIRA, F. F. A Prática de Ensino em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria: diagnóstico dos problemas da prática pedagógica. In: **Simpósio nacional de ginástica e desportos, xvii**, 1998, Pelotas. Livro de Resumos, Pelotas: ESEF/UFPEL, 1998. p.40.

HUNGER, D. As diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em educação física e licenciaturas. In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, v.1, 2006.

HUNGER, D.; ROSSI, F. **Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares**. Revista Motriz, v.06 n.1 p.170-180, jan./mar. 2010.

HUNGER, D; PEREIRA, J. M.; BORGES C.; ROSSI, F. Formação inicial em educação física, legislação e conhecimento docentes: interfaces e possíveis perspectivas. In: Juarez Vieira do Nascimento; Gelcemar Oliveira Farias. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis, UDESC, 2012.

KRUG, H.N. **A importância do planejamento de ensino em Educação Física escolar**. Santa Maria. CE/UFSM, 2003. (Apostila).

KRÜGER, L.G. **Desvelando a formação profissional através da percepção da trajetória acadêmica, 2005**. 55 f. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, J. R. P. de. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54-67, jul/dez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. Formação inicial em educação física, legislação e conhecimentos docentes: interfaces e possíveis perspectivas. In: Juarez Vieira do Nascimento; Gelcemar Oliveira Farias. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis, UDESC, 2012.

MARINHO, A. Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em educação física. In: Juarez Vieira do Nascimento; Gelcemar Oliveira Farias. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis, UDESC, 2012.

MARTINS, I. C. As novas Diretrizes Curriculares, a reestruturação curricular e o curso de educação física: a reformulação construída na UNIMEP. In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, v.1, 2006.

MASSA, M. Caracterização Acadêmica e Profissional de Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo. V.1, p.29-37, 2002.

MENDES, C. L. **Reforma curricular dos cursos de educação física através de uma proposta oficial: o caso da Resolução n. 03/87**. Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas praticas sociais. Belo Horizonte, 1997.

MENESES, J. G. C. (Org). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2ª ed. São Paulo, SP: Pioneira, 1999.

MICHALISZYN; S. M. TOMASINI, R. **Pesquisa: orientações e normas para elaborações de projetos, monografias e artigos científicos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO M. C. S. & SANCHES. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Caderno de Saúde Pública*, 1993.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINOGUE, K. **O Conceito de universidade**. Trad. inglês de Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília (Brasil): EDU, 1981.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: Triviños, A.N.B; Molina Neto, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MONTAGNER, P. C., DAÓLIO, J. A reestruturação curricular do curso de graduação e as perspectivas da FEF-UNICAMP frente Às novas Diretrizes Curriculares. In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, v.1, 2006.

MORAIS, J. F. R. Universidade: seus desafios neste final de século. **Pró-posições**. V. 3, n. 2(8), p. 51-65, 1992.

MORAIS, F. A. **Desenvolvimento da moral e do perdão em estudantes dos cursos de Direito e Educação Física**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 1997.

NASCIMENTO, J. V. A elaboração do projeto pedagógico para à formação do profissional de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM. Maringá**, v. 05, n.1, p. 63-68, 1994.

NASCIMENTO, J. V. Novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física in // **Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física**, Rio de Janeiro, 18 a 20/07/2002.

NASCIMENTO, J. V. Perspectiva de intervenção profissional em Educação Física e esportes para o século XXI. In: SONOO, C. N.; SOUZA, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de (Orgs.). **Educação Física e esportes: os novos desafios da formação profissional**. Maringá: Def., 2002. p. 17-36.

NASCIMENTO, G. Y. **Como os profissionais de educação física avaliam as conseqüências de sua intervenção profissional a partir da perspectiva do erro**. 2004. 98 f. Trabalho de conclusão de curso. Educação Física. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2004.

NASCIMENTO, J.V. do. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S. HUNGER. D. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

NEVES, C. E. B. **Apresentação. Desafios da educação superior**. Sociologias, Porto Alegre, n.17, 2007.

OLIVEIRA, J. G. M. Preparação profissional em educação física. In: PASSOS, Solange (Org.). **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: SEED/ME/UnB/DEF,1988, p. 227 -245.

OLIVEIRA, A. A. B. Mercado de trabalho em educação física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 8, n. 4, p. 45-50, set. 2000.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional no campo da educação física: legislação, limites e possibilidades. In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006, v. 1.

OLIVEIRA, A. A. B e Da COSTA, L. Educação Física/Esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, S. V. (Org.). **Educação Física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 83-99.

PINTO, L. M. S. M. **formação de licenciados /bacharéis em educação física: projeto político-pedagógico da fundação cultural de Belo Horizonte (FUNDAC-BH)**. Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas praticas sociais. Belo Horizonte, 1997.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. NUANCES (Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP) Presidente Prudente: SP, 1997-1997, 3, p. 5-14.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIZANI, J. **A formação inicial em educação física no Estado do Paraná e o perfil dos cursos de licenciatura e bacharelado**. Maringá, PR: [s.n.], 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

PROFESSORES E PROFISSIONAIS. **Considerações sobre o sistema de ensino modulares e não modulares**, 2008. <http://www.grupos.com.br/blog/proepro/permalink/26524.html> Acessado em 06 de junho 2012.

PRONI, M. W. Universidade, profissão educação física e o mercado de trabalho. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 3, p. 788 – 798, jul/set. 2010.

RAMOS, G. N. S. **Educação física: licenciatura ou bacharelado?**. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. v. 2 Goiânia, GO:GEP, out. 1997.

\_\_\_\_\_. A formação profissional em educação física e as novas diretrizes: reestruturação curricular. In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Org. ). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006, v. 1.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. Ed. Atlas, 3 ed., 1999.

RODRIGUES, A. J. Metodologia científica. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. São Paulo, 1999.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 2006.

SADI, R. S. Impactos da regulamentação no projeto pedagógico ideal para a educação física escolar. **RBCE**, v. 21, p. 110 – 117, jan/maio 2000.

SANTOS, J.A., PARRA FILHO, D. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 1998.

SANTOS, T. **Economia mundial, integração regional desenvolvimento sustentável: as novas tendências da economia mundial e a integração latino-americana**, 1999.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SEVERINO, A. J. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.189-198.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; MACHADO, Afonso Antônio. A formação profissional universitária em Educação Física: licenciatura e bacharelado. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. v. 2. Goiânia, GO: GEP, out. 1997. p. 890-893.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V.; **A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas**. Disponível em: revista.ibict.br/index.php./ciinf/articule/viewPDFInterstitial/152/131 Acesso em: 22 maio 2009.

SILVA, S. A. P. S. Análise da nova proposta curricular do curso de educação física da universidade São Judas Tadeu frente às diretrizes curriculares nacionais e CONFEF. In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006, v. 1.

SILVA, T. T, Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006, v. 1.

SILVA, O. O. N.; SOUZA, C. L. Formação de professores em educação física: desafios e perspectivas nos cursos da Bahia. **Revista digital Buenos Aires**, ano, 14, n 137, outubro de 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Implicações da fragmentação da formação profissional de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado para as IES baianas**. 2009, 88 pág. Monografia (Licenciatura em Educação Física): Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana - Ba.

SILVA, S. A. P. S. A atuação em esporte e seus desafios à formação profissional. In: Juarez Vieira do Nascimento; Gelcemar Oliveira Farias. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis, UDESC, 2012.

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

SOEIRO, M. I. P. Educação física, profissão e mercado: um estudo de caso. In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: Estudos e Pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006, v. 1, p. 257-268.

SORIANO, J, B. Formação profissional em educação física: da orientação acadêmica à intervenção profissional. In. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2010.

\_\_\_\_\_. **A constituição da intervenção profissional em educação física: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência**. 2003. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.



SOUSA, E., S. **Graduação em educação física: avaliando a formação profissional.** In: Eustáquia Salvadora de Sousa e Tarcísio Mauro Vago. *Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas praticas sociais.* Belo Horizonte, 1997.

SOUZA NETO, S. Da universidade brasileira aos cursos de graduação em educação física. In: **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas.** 1999. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. cap. 2, p. 34-143.

SOUZA NETO et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

SOUZA NETO et al. Profissão, profissionalização e profissionalidade docente: as mediações entre a teoria e a prática na demarcação ocupacional. . In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas.** Rio Claro: Biblioética Editora, 2006, v. 1.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid, Ediciones Morata, 1998.

STEINHILBER, J. **Licenciatura; bacharelado; Mercado de trabalho; LDB; Exame nacional de cursos e o profissional de educação física.** In: Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. v. 2. Goiânia, GO: GEP, out. 2006. p. 906-907.

\_\_\_\_\_. **Licenciatura e bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional.** 2006. Disponível em: [www.confef.br/.../08\\_LINCECIATURA\\_OU\\_BACHARELADO.pdf](http://www.confef.br/.../08_LINCECIATURA_OU_BACHARELADO.pdf). Acessado em: 15 de maio de 2011.

TEIXEIRA, R.T.S.; DINIZ, J.M.F. Avaliação na formação inicial: reflexões e possibilidades. In: LARA, L.M. (Org.) **Abordagens socioculturais em educação física.** Maringá, Eduem, 2010.

TOJAL, J. B.A. G. **Currículo de graduação em Educação Física: a busca de modelo.** Campinas: Unicamp, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. **A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERENGUER, R. C. **Dimensões profissionais e acadêmicas da educação física no brasil: uma síntese das discussões.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 11(2):164-75, jul./dez. 1997.

VERENGUER, R. C. G. Preparação Profissional em Educação Física em face à Regulamentação: a busca da legitimidade social. **Revista CREF4/SP**, São Paulo, v.1, n.2, 2002.

VERENGUER, R. C. Intervenção profissional em Educação Física: *expertise*, credencialismo e autonomia. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.10, n.2, p.123-134, mai./ago. 2004.

VERENGUER, R. C. G. Mercado de trabalho em educação física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 39-54, 2005.

# **ANEXOS**



**ANEXO A: Matriz analítica - entrevista semi-estruturada para docentes**

<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
Identificar o nível de articulação entre o projeto pedagógico da formação inicial e a prática profissional na área de Educação Física;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- especificidade da formação inicial em bacharelado;</li> <li>- aproximação da formação inicial com o campo profissional;</li> </ul>	<p>01. Como avalia a estrutura curricular do curso de bacharelado em educação física de sua IES e a relação do mesmo com a prática profissional em educação física?</p> <p>02. Quais as fragilidades e as potencialidades que permeiam o processo da formação inicial no curso de bacharelado em educação física da UEM para a atuação profissional?</p> <p>03. Qual sua percepção com relação à aproximação da formação inicial em bacharelado com o campo de atuação, especificamente no que se refere à ação docente?</p>

**ANEXO B:** Questionário e matriz analítica – Egressos de Cursos de Bacharelado em Educação Física.

Prezado Profissional de Educação Física,

Temos a satisfação em convidá-lo (a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (BACHARELADO) E O CAMPO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL E SUAS EXIGÊNCIAS: A VISÃO DO EGRESSO”, da Pós-Graduanda Ana Amélia Anzolin, orientada pela Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, que faz parte do Programa de Pós-Graduação Associado EM Educação Física UEM-UEL.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação inicial de bacharéis em educação física e a sua relação com a atuação profissional nos diferentes campos de intervenção do mercado de trabalho.

Este convite vem ratificar a importância de sua participação em nossa pesquisa que trará grande contribuição para a mesma e, conseqüentemente, para o processo de formação na área.

Ressaltamos ainda que as informações são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de estudos e pesquisas.

Sabemos que a aceitação em participar desta pesquisa tomará seu valioso tempo, portanto, agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

O contato poderá ser feito com a orientanda pelo e-mail: [anaameliaanzolin@yahoo.com.br](mailto:anaameliaanzolin@yahoo.com.br), ou pelo telefone: (44) 9903-3827.

Atenciosamente

---

Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi

---

Profa. Mda. Ana Amélia Anzolin

**PERGUNTAS:**

1. Nome:	
2. Idade:	
3. Sexo:	( ) feminino ( ) masculino
4. Naturalidade:	
5. Início do curso:	
6. Conclusão do curso:	

**7. Onde mora atualmente? (Cidade/Estado)**

--

**8. Durante a graduação em educação física, você desenvolveu alguma das atividades listadas abaixo?**

- ( ) PET  
 ( ) Iniciação científica  
 ( ) Ministrou monitoria  
 ( ) Estágios Obrigatórios  
 ( ) Projeto de ensino e extensão  
 ( ) Não desenvolvi nenhuma dessas atividades

Em que sentido você acredita que a sua participação na(s) atividade(s) assinalada(s) acima contribuíram na sua vida profissional?

--

**9. Durante a graduação, quanto tempo você trabalhou ou estagiou em locais que exigiam conhecimentos em educação física?**

- ( ) Nenhum  
 ( ) Até 06 meses  
 ( ) De 07 a 12 meses  
 ( ) De 13 a 24 meses  
 ( ) De 25 a 36 meses  
 ( ) De 37 a 48 meses  
 ( ) Mais de 48 meses

**10. Em quantos locais você atua?**

- ( ) 1  
 ( ) 2  
 ( ) 3  
 ( ) 4 ou mais

Quais são?

--

**11. Conforme a sua percepção, avalie o grau de importância, para cada item de formação sobre a sua IES (Instituição de Ensino Superior), de acordo com a escala descrita a seguir, assinalando um “X” ao lado do número escolhido.**

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Totalmente importante
11.1. O conteúdo das disciplinas oferecidas pelo curso de Educação Física	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.2. A organização das atividades teóricas e práticas desenvolvidas nas disciplinas, no curso de Educação Física	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.3. Estrutura pedagógica do curso de educação física da sua IES (Instituição de Ensino Superior)	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.4. Organização do currículo (distribuição da grade curricular)	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.5. Métodos de avaliação utilizados pelo corpo docente	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.6. Domínio dos conteúdos das disciplinas, por parte dos docentes.	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.7. Âmbitos estrutural, operativo e curricular da formação em Educação Física	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.8. Seu estágio obrigatório realizado durante a formação para a sua atuação profissional	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.9. Como você avalia a representatividade acadêmica da sua IES	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.10. O currículo do seu curso em relação à sua formação para o campo de atuação	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.11. Como avalia a formação que recebeu e a relaciona com o seu campo de atuação	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.12. Disciplinas do curso em relação com as ações voltadas para inserção no campo de atuação	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.13. Relação da formação inicial com a sua inserção no mercado de trabalho, ou na pós-graduação	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.14. Os conhecimentos adquiridos durante o curso para a formação profissional	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10
11.15. A relação da formação inicial com seu desempenho no desenvolvimento de suas funções profissionais	0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

**12. Qual o nível de satisfação com sua área de atuação**

- Nada satisfeito  
 Pouco satisfeito  
 Satisfeito  
 Muito satisfeito  
 Extremamente satisfeito

**13. Comente os pontos positivos e negativos das disciplinas do curso.****14. Destaque o que houve de excessivo e/ou ausente (deficiente) no curso.****15. Relacione ações e/ou mudanças que, em seu julgamento, possam vir a melhorar o curso.****16. O que você espera de sua inserção no mercado de trabalho?****17. No seu ponto de vista, sua formação é adequada às necessidades de seu trabalho?**



VARIÁVEL	DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÃO	OBJETIVO RELACIONADO
Perfil Sociodemográfico e Profissional	Dados de identificação	Nome	1	Caracterizar os egressos do curso de bacharelado em educação física da UEM, concluintes sob a nova proposta curricular implementada em 2006.
		Idade	2	
		Sexo	3	
		Naturalidade	4	
		Ingresso no curso	5	
		Conclusão do curso	6	
		Local da residência	7	
		Curso de formação acadêmica concluído	8, 9	
Formação Inicial	Relação da formação Inicial com a atuação profissional na opinião dos egressos	Currículo, formação e campo de atuação	11.10, 1.11, 11.12, 1.13, 11.14, 1.15,	Averiguar a opinião dos egressos sobre a formação inicial recebida e o nível de associação com o campo de atuação profissional em educação física.
		Inserção no mercado de trabalho	16, 17	
	Avaliação da Formação Inicial na opinião dos egressos	Estrutura curricular	11.1, 11.2, 11.3, 11.4	Constatar a opinião dos egressos sobre a contribuição da formação inicial sobre a prática profissional em educação física.
		Corpo docente	11.5, 11.6	
		Infraestrutura	11.7,	
		Estágios curriculares obrigatórios	11.8	
		Avaliação geral do curso	11.9, 12, 14	
		Pontos positivos e negativos do curso	13	
	Sugestões para melhoria	15		
	Formação continuada	Situação atual e áreas de intervenção	Campo de atuação dos egressos e em quantos locais atua	10

**ANEXO C: Termo de consentimento livre e esclarecido.**

Termo de consentimento livre e esclarecido.

Universidade Estadual de Maringá  
Centro de Ciências da Saúde  
Departamento de Educação Física  
Programa de Pós Graduação Associado UEM/UJEL

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada, que faz parte do curso Educação Física e é orientada pela professora Ieda Parra Barbosa Rinaldi da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar a formação inicial de bacharéis em educação física e a sua relação com a atuação profissional nos diferentes campos de intervenção do mercado de trabalho. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: a partir do preenchimento de um questionário com questões fechadas e abertas sobre a formação inicial em educação física e sua relação com os diferentes campos de intervenção do bacharel. Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em participar da pesquisa, haja vista que será necessário despende tempo para o preenchimento do questionário. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são: compreender o entendimento de egressos de cursos de bacharelado em educação física do Estado do Paraná sobre a relação da formação inicial com os diferentes campos de intervenção do bacharel após a reformulação curricular, especificamente, entender como os egressos, formados a partir das novas diretrizes curriculares (Resoluções CNE/CP 01 e 02/2001 e CNE/CES 07/2004), avaliam a formação que receberam e a relacionam com o seu campo de atuação. Isto poderá auxiliar nas discussões e reflexões sobre como a formação em educação física tem subsidiado (ou não) a prática profissional em educação física. Tal investigação apresenta-se pertinente no que tange a formação de futuros profissionais de educação física, haja vista que os diferentes espaços de intervenção profissional necessitam de transformações significativas em relação aos conhecimentos desenvolvidos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar  
VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa  
Rinaldi.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Ieda Parra Barbosa Rinaldi declaro que forneci todas as informações referentes  
ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador,  
conforme o endereço abaixo:

Nome: Ana Amélia Anzolin

Endereço: [anaameliaanzolin@yahoo.com.br](mailto:anaameliaanzolin@yahoo.com.br)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser  
esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo  
Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.


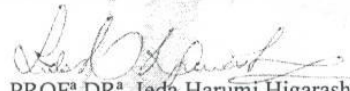
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

**ANEXO D: Aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP).**

 <p align="center"><b>Universidade Estadual de Maringá</b>          Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação          Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos          Registrado na CONEP em 10/02/1988</p>	
CAAE Nº. 0151.0.093.000-10	PARECER Nº. 247/2010
<b>Pesquisador (a) Responsável:</b> Ieda Parra Barbosa Rinaldi	
<b>Centro/Departamento:</b> CCS/ Departamento de Educação Física	
<b>Título do projeto:</b> Panorama da formação inicial em Educação Física no estado do Paraná.	
<p><b>Considerações:</b></p> <p>O presente projeto tem por objetivo mapear o panorama da formação inicial dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nas instituições de ensino superior do estado do Paraná, depois da reformulação curricular motivada pela resolução 07/2004 CNE. A pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo descritivo.</p> <p>A amostra será constituída por 69 instituições de ensino superior que ofereçam curso de Educação Física, sendo estes representados por seus coordenadores.</p> <p>Serão aplicados questionários aos coordenadores de todas as IES e alunos, a fim de obter informações sobre o curso, docentes e disciplinas.</p> <p>Consta cronograma com entrega de relatório e publicação prevista para dezembro de 2011.</p> <p>Consta a autorização das 69 IES do Paraná e orçamento com recursos de R\$ 14.500,00 financiados pelo CNPQ (Edital 014/2009 universal).</p> <p>Consta TCLE de acordo com a Res. 196/96-CNS, folha de rosto devidamente preenchida e autorização do chefe do DEF/UEM.</p>	
<b>Parecer:</b> Face ao exposto, o parecer é pela aprovação do protocolo na forma em que este se apresenta.	
<b>Situação:</b> APROVADO	
<b>CONEP:</b> ( X ) para registro ( ) para análise e parecer <b>Data:</b> 21/5/2010.	
<b>O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em:</b> Agosto de 2011.	
<p>O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 195ª reunião do COPEP em 21/5/2010.</p>	 <b>PROFª.DRª. Ieda Harumi Higarashi</b> <b>Presidente do COPEP</b>

Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE.  
 Bloco 10 sala 01 – Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR  
 Fone-Fax: (44) 3261-4444 – e-mail: conep@uem.br