

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

GUILHERME ARNALDO DOS ANJOS GOBBO

**ESPORTES COLETIVOS SOB A ÓTICA
DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Maringá
2012

GUILHERME ARNALDO DOS ANJOS GOBBO

**ESPORTES COLETIVOS SOB A ÓTICA
DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Maringá
2012

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

G574e Gobbo, Guilherme Arnaldo dos Anjos
Esportes Coletivos sob a ótica docente na formação inicial em educação física / Guilherme Arnaldo dos Anjos Gobbo. -- Maringá, 2012.
141 f. : il. quadro + Anexos

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

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

1. Educação Física - Formação acadêmica. 2. Disciplinas - Esportes coletivos. I. Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. III. Título.

CDD 21.ed.

MN-0000785

GUILHERME ARNALDO DOS ANJOS GOBBO

**ESPORTES COLETIVOS SOB A ÓTICA
DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação Física –
UEM/UEL para obtenção do título de
Mestre em Educação Física, na área
de concentração em Educação Física
e Sociedade.

APROVADA em 22 de Agosto de 2012

Prof. Dr. **Evando Carlos Moreira**
(Membro Externo)

Prof. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**
(Membro Interno)

Prof. Dr. **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**
(Orientador)

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha amada esposa, por estar sempre ao meu lado. Dedico também a Aninha, Tânia e Amauri que diretamente fizeram este pequeno e imenso sonho se tornar realidade.

Agradecimentos

Durante o caminho desta etapa da minha vida muitas coisas fizeram com que o desânimo, dúvidas, inseguranças, tristezas e outras malesas, que qualquer pessoa sofre ao traçar um caminho de imprevisibilidade, fossem uma constante no meu dia a dia. No entanto, algo sempre batia à porta quando o pessimismo tomava conta da minha visão, o agradecer. Dizer para as pessoas que participaram mais do que diretamente, vivenciaram essa labuta imperfeita, porém, completa da inacreditável vida humana, o quanto sou grato.

Gostaria de agradecer ao Grupo de Pesquisa Gímnica CNPq/UEM, pelas enriquecedoras e constantes discussões.

Gostaria de agradecer aos membros da banca. Professora Dr.^a Ieda Parra Rinaldi Barbosa e o Professor Dr.^o Evando Carlos Moreira, pelas contribuições que enriqueceram o meu trabalho e meus conhecimentos acadêmicos.

Daqui por diante as palavras que escreverei nem que debruçasse um esforço ímpar não conseguiria expressar o que realmente sinto, porém não será esforço algum dizer a verdade.

Agradeço a você Ana Amélia, por me ensinar que é possível ter ternura em todos os momentos, mesmo que isso custe a incompreensão do atraso evolutivo das pessoas.

Agradeço a você Emerson (Patrão), pela paciência e crença de que este momento seria superado trazendo novamente o profissional que, mais do que qualquer coisa, necessita amar o seu trabalho.

Agradeço a você Alessandra (Ale), por aquele momento

em que meus olhos “diziam”: - não tenho mais força! E você demonstrou o lado demasiadamente humano de um mundo que tenta matar o carinho das nossas ações.

Agradeço a você Rodrigo, por ser o exemplo mais vivo do amor incondicional pela Educação Física.

Agradeço a você Tânia, por me ensinar a ter foco, a me organizar, a deixar claro que responsabilidade pode ser rica em detalhes, porém, isso não significa perder o carinho e atenção pela pessoa e o momento que esta está passando.

Agradeço a você Aninha, minha colega, minha amiga. Sua força foi uma das coisas mais fantásticas deste processo. Sua conduta responsável, ética, carinhosa e acolhedora, me proporcionou momentos inesquecíveis. Agradecer por tudo o que você fez, não caberia em palavras.

Agradeço a você Amauri, meu orientador. O caminho está longe de terminar, porém, o percorrido me fez entender a importância da palavra organização. É um privilégio poder estar escrevendo um agradecimento a ti, pois, valorizo cada palavra, cada email, cada orientação, cada encorajamento e o mais valioso deste processo, a sua paciência.

Agradeço a vocês meus pais (Celso e Neusa), mais uma etapa cumprida deste filho que ama a dependência passional que tenho por vocês. Qualquer lugar que eu chegar neste mundo torto de sonhos sempre levarei vocês comigo.

Por último, e mais importante agradeço a você minha amada esposa Lúcia, por fazer todos os dias me apaixonar pelo amor que sinto por ti. Assim, por acreditar na força que este sentimento me dá todos os dias, vivo constantemente me questionando...

Um pensamento passa pela minha mente se eu não acordar amanhã. Será que ela terá dúvidas do que sinto por ela em meu coração? Se o amanhã não chegar, ela saberá o quanto a amei? E será que eu tentei de todas as formas mostrar todos os dias que ela é a única para mim? E se meu tempo na Terra estiver acabado, ela terá que encarar esse mundo sem mim. E o amor que dei a ela no passado durará o suficiente se o amanhã nunca chegar? Então diga a quem você ama o que você está pensando, caso o amanhã nunca chegue (GARTH BROOKS).

Obrigado por te amar minha querida.

GOBBO, Guilherme Arnaldo dos Anjos. **ESPORTES COLETIVOS SOB A ÓTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2012. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como os docentes responsáveis por disciplinas de esportes coletivos, de duas Instituições públicas de Ensino Superior do Paraná, as organizam e desenvolvem pedagogicamente na formação inicial do licenciado e do bacharel em Educação Física. Para tanto, como procedimento metodológico, adotou-se o estudo de caso de característica descritiva qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para subsidiar a pesquisa foram realizadas análises de documentos oficiais nacionais e institucionais, como Diretrizes Curriculares Nacionais, Projetos Pedagógicos, Resoluções Institucionais e Ementas das disciplinas de esportes coletivos que a integraram. Ao término desta etapa, obteve-se o aceite de participação de oito docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos, sendo quatro da IES1, que oferta dois cursos de formação em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, e quatro da IES2, que oferece três habilitações: Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, e Bacharelado em Esporte. As análises realizadas dos documentos oficiais institucionais e das entrevistas dos docentes participantes permitiram identificar aproximações nas estruturas pedagógicas das disciplinas de esportes coletivos nos dois cursos de formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) ofertados pela IES1, evidenciando-se a dificuldade dos docentes em articular um olhar diferenciado para os componentes curriculares oferecidos nos dois cursos. Este aspecto torna-se evidente quando se confronta as falas dos docentes com a análise dos documentos oficiais da IES1. Notou-se que mesmo os Projetos Pedagógicos apresentando-se com objetivos, metas, perfis e área de atuações distintas, as Ementas das disciplinas de esportes coletivos são idênticas em ambos os cursos, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Em decorrência, verificou-se que os docentes não conseguem articular um olhar diferenciado para as distintas formações. Na IES2, evidenciaram-se indicativos, nos documentos oficiais da instituição (Resoluções), de abordagens diferenciadas quantos aos objetivos, metas, perfil profissional e áreas de atuação dos três cursos ofertados (Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, e Bacharelado em Esporte). Porém, as Ementas não oferecem base segura e esclarecedora que garanta um olhar diferenciado às disciplinas de esportes coletivos entre os cursos. No entanto, encontrou-se no discurso dos docentes da IES2 a defesa de conseguirem articular um olhar diferenciado das disciplinas de esportes coletivos para os três cursos oferecidos. Por fim, acredita-se ainda que o processo formativo inicial em Educação Física está passando por mudanças significativas na preparação profissional nos ambientes escolar e não escolar. Contudo, encontra-se uma formação fortemente influenciada pela Licenciatura, como também, certa dificuldade de aceitação da atual diretriz da formação em Educação Física, conseqüentemente, em se ter formações distintas e específicas. A pesquisa teve como fator limitante o não acompanhamento das aulas dos docentes participantes de forma a certificar a relação entre o discurso e o vivenciado. Deste modo, um

avanço possível e necessário será o de confrontar o discurso e a prática, assim como amplia-la, atendendo também, instituições de iniciativa privada.

Palavras-Chave: Formação em Educação Física. Disciplinas de Esportes Coletivos. Formações Distintas e Específicas.

GOBBO, Guilherme Arnaldo dos Anjos. **SPORTS COLLECTIVE THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN TRAINING STARTING IN PHYSICAL EDUCATION**. 2012. Xx f. Dissertation (Master of Physical Education) - Health Sciences Center, State University of Maringá, Maringá, 2012.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how the teachers responsible for subjects of collective sports, of two public Institutions of Higher of Educations in Paraná, for this the teachers organize courses and develop pedagogically in initial training of prospective teacher and of graduates in Physical Education. Therefore, as methodological procedure, adopted was the case study, of qualitative descriptive characteristic, with the instrument of data collection semistructured interview. To support the research were analyzed official national and institutional documents, as National Curriculum Guidelines, Educational Projects, Institutional Resolutions and extract of subjects of collective sports that were integrated. At the end of this step, the present study achieved the acceptance of participation of eight teachers responsible for collective sports subjects, so four of the IES1, which offer two training courses in Physical Education, Degree and Baccalaureate, and four of the IES2, which offers three qualifications: Degree and Baccalaureate of Physical Education, and Baccalaureate in Sports. The analyzes of the institutional official documents and interviews with participating teachers allowed to identify pedagogical approaches in structuring the subjects of collective sports in the two training courses in Physical Education (Degree and Baccalaureate) offered by IES1, demonstrating the difficult of teachers in articulating a different look for the curriculum components offered in both courses. This aspect becomes evident when one confronts the discourse of the teachers with the analysis of the official documents of IES1. It was noted that even the Educational Projects presenting with objectives, goals, profiles and distinct area of performances, the extract of subjects of collective sports are identical in both courses, in Degree and Baccalaureate of Physical Education. As a result, it was found that teachers cannot articulate a different look for different formations. At the IES2, indicatives showed up in the official documents of the institution (Resolutions), differentiated approaches to those goals, professional profile and areas of expertise of the three courses offered (Degree and Baccalaureate of Physical Education, and Baccalaureate in Sports). However, the extracts do not offer secure base and enlightening to ensure a different look to the subjects of collective sports between the courses. Though, it was found in the speech of teachers of the IES2 defending able to articulate a different view of the disciplines of collective sports for all three courses. Finally, it is believed that the initial formation process in Physical Education is undergoing significant changes in professional preparation in school and non-school environments. Nevertheless, training is strongly influenced by the Degree, but also some difficulty in accepting the current guideline training in Physical Education, consequently, in having distinct formations and specific. The research had as limiting factor the non-monitoring of class of participating teachers in order to ensure the relationship between discourses and experienced. In this way, a breakthrough is possible and necessary will be to confront the discourse and practice, as it expands, serving also to private institutions.

Keywords: Training in Physical Education. Subjects of the collective sports. Distinct formations and specific formations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Disciplinas da IES1 participantes da pesquisa.....	59
Quadro 2	Disciplinas da IES1 com seus respectivos docentes responsáveis.....	59
Quadro 3	Disciplinas da IES2 participantes da pesquisa.....	60
Quadro 4	Disciplinas da IES2 com seus respectivos docentes responsáveis.....	60
Quadro 5	Distribuição da carga horária para as disciplinas de esportes coletivos IES1.....	87
Quadro 6	Distribuição da carga horária para as disciplinas de esportes coletivos IES2.....	87
Quadro 7	Disciplinas de esportes coletivos da IES1 com seus respectivos cursos e ementas.....	91
Quadro 8	Objetivos e Perfis dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da IES1.....	92
Quadro 9	Disciplinas de esportes coletivos da IES2 com seus respectivos cursos e ementas.....	94
Quadro 10	Objetivos e Perfis dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte da IES2.....	96
Quadro 11	Docentes participantes: período da formação em Educação Física.....	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CES	Câmara de Educação Superior
CN	Congresso Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
PP	Projeto Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REVISÃO TEÓRICA.....	20
2.1	Breve histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil.....	20
2.2	Currículo e a formação inicial: tecendo os direcionamentos da intervenção profissional.....	36
3	METODOLOGIA.....	57
3.1	Caracterização e tipo de pesquisa	57
3.2	Coleta de dados: participantes da pesquisa e documentos oficiais.....	58
3.3	A coleta e o tratamento dos dados.....	61
4.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	64
4.1	As disciplinas de Esportes Coletivos: a visão dos docentes confrontada com os documentos das IES.....	64
4.1.1	IES1: os Projetos Pedagógicos e a estruturação curricular.....	66
4.1.2	IES2: as Resoluções que regulamentam os Projetos Pedagógicos.....	75
4.1.3	A estruturação curricular das IES pesquisadas.....	86
4.2	A proposta curricular das disciplinas de Esportes Coletivos sob a ótica docente.....	98
4.3	Aproximações e distanciamentos nas propostas curriculares das formações em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.....	105
4.3.1	O esporte como conteúdo das disciplinas curriculares dos cursos pesquisados.....	109
5	CONCLUSÃO.....	127
	REFERÊNCIAS.....	130
	ANEXOS.....	136

1 INTRODUÇÃO

Compreender a Educação Física como área profissional remete entendê-la com a constante preocupação de interpretá-la no âmbito de suas possibilidades de formação e de intervenção profissional. Ao se tratar das discussões e dos estudos sobre a temática, têm-se diversificadas análises em busca de uma formação integrada com o momento histórico no qual a mesma se encontra.

Essa complexidade vincula-se à necessidade de acompanhar as constantes transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que, de maneira incisiva, influenciam a formação e também a intervenção do professor no contexto escolar e profissional do educador físico, bacharel/graduado¹, atuante no contexto não formal.

Pensar a formação profissional em Educação Física remete a uma breve apresentação do percurso histórico que a consolidou como área profissional. A formação inicial em Educação Física passa a ter um caráter civil apenas em 1939 por meio do Decreto-Lei 1212. A principal característica daquela formação era a forte influência que a mesma recebeu da instituição militar. Para Oliveira (2006), aquele cenário possibilitava a formação em Educação Física em um período de dois anos, no qual se enfatizava os aspectos biológicos e técnicos como conteúdos estruturantes para a formação.

Esse cenário começa a sofrer alterações somente a partir das Resoluções CFE n.69/1969 e CFE n.09/1969. As principais inovações com estes novos regimentos ficaram por parte da inclusão das matérias pedagógicas na formação em Licenciatura. Disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Estágio Supervisionado passaram a fazer parte do currículo de formação em Licenciatura no país. Vale dizer que essa nova composição deveria ser cursada

¹ Por meio da Resolução CNE/CES n.07/2004, artigo 1º "(...) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica" (BRASIL, 2004, p. 01).

em um período de três anos com uma carga horária mínima de 1800 horas-aula (AZEVEDO; MALINA, 2004; CASTELLANI FILHO, 1998; DaCOSTA, 1999; OLIVEIRA, 2006; SOUZA NETO et al., 2004).

Como salientam Azevedo e Malina (2004), o curso de Educação Física formava um profissional que possuía um arcabouço de conhecimentos interventivos com fortes características técnicas. Para os autores, esse lastro de conhecimento se apresentava com uma fundamentação desprovida de um corpo filosófico e sociológico consistente. Corroborando neste sentido, autores como Pereira, Hunger e Souza Neto (2006), Souza Neto et al. (2004) e Ramos (2006) apontam que tal contexto de formação resultou em novas discussões nas quais entraram em voga a necessidade de se repensar os cursos de Licenciatura em Educação Física.

Foi nesse cenário de novas discussões e perspectivas profissionais que foi aprovada a Resolução CFE n.03/1987. A reforma trouxe mudanças para a formação em Educação Física, a começar pela condição de poder ser oferecida a formação inicial em Licenciatura e/ou Bacharelado, como também a isenção da necessidade de um currículo mínimo.

No entanto, as mudanças no processo formativo em Educação Física geraram consequências conflituosas. Segundo Ramos (2006), a tentativa de formar um profissional que pudesse atuar tanto no campo interventivo escolar como em áreas não escolares (academias, hotéis, empresas, etc.), não foram efetivadas, uma vez que ainda se trabalhava com a mesma estrutura curricular que preconizava aspectos técnicos na formação.

Assim, a formação profissional em Educação Física, segundo pesquisadores da área (DaCOSTA, 1999; AZEVEDO e MALINA, 2004; SOUZA NETO et al., 2004; PEREIRA; HUNGER; SOUZA NETO, 2006; OLIVEIRA 2006; RAMOS, 2006), mesmo com a proposta de ser uma formação ampliada, passou a se caracterizar como um processo formativo “inchado”, no qual se apresentava com estruturas curriculares inadequadas, alunos insatisfeitos, docentes confusos e, conseqüentemente, a formação de um profissional mal preparado.

Assim se configura o pano de fundo das discussões sobre o processo formativo na área da Educação Física, em nível nacional, passou por outro aporte legal no final dos anos 1990, com a LDBEN n.9394/96 que

deliberou novas leis que definiram e regularizam o sistema de educação brasileiro atualmente. Vale mencionar a importância dada à educação como direito universal, inserindo no processo educativo básico a educação infantil. Quanto à Educação Física, acontece seu reconhecimento como componente curricular na Educação Básica, garantindo à área, igualdade junto aos demais componentes do processo educativo (BRASIL, 1996).

A partir na nova LDBEN, iniciam-se discussões a respeito da necessidade de reformulações das Leis e Regulamentações menores. Dentre tais discussões, incluem-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para a área da Educação Física. Desse modo, merece destaque a Resolução CNS n.218/1997, que tornou a área como profissão da saúde. Assim, o profissional de Educação Física passou a ter novas possibilidades de intervenções e campos de atuação (OLIVEIRA, 2006).

Considerando o novo quadro de diferentes possibilidades de intervenção para o profissional de Educação Física, ainda que com uma formação desatualizada que se caracterizava, de forma ampla, como sendo o foco principal o ambiente escolar, tornou-se necessária outra formatação do processo formativo em Educação Física. Foi por meio de novas discussões e elaboração de documentos oficiais que se chega aos documentos finais para uma nova composição na formação em Educação Física, como também incide sobre a formação de professores da Educação Básica (incluindo os professores de Educação Física, fato que gerou e tem gerado polêmica entre os profissionais da área). Assim, consolidaram-se as orientações específicas tanto para as Licenciaturas em geral (Parecer CNE/CP n.009/2001, Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002) quanto para a formação em Educação Física (Resolução CNE/CES n.07/2004).

As novas Resoluções vieram com a proposta de atender as necessidades de mudanças na formação das Licenciaturas (Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002) e, de certo modo, acabaram por refletir no encaminhamento para a formatação das Diretrizes da Educação Física (Resolução CNE/CES n.07/2004). Os cursos de Educação Física passaram a reestruturar seus Projetos Pedagógicos para atender aos direcionamentos postos na Licenciatura, mas, sem reduzir as possibilidades de atuação do profissional no contexto não formal, fato que gerou a abertura de novos cursos

de Educação Física, especialmente para a formação do bacharel.

Diante disso, passou-se a falar de um novo profissional que deveria ser preparado de maneira específica para o exercício profissional fora da escola, para além da formação do professor de Educação Física. Todavia, esta não poderia mais ser tratada como complementar, devendo ter um direcionamento ao *locus* da futura atuação do professor, com responsabilidades e deveres no exercício profissional (HUNGER; FERREIRA, 2006).

Por meio das Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 houve o fortalecimento da formação do professor. De maneira geral, a preocupação central era a de proporcionar uma formação inicial que estabelecesse vínculos mais sólidos entre a preparação profissional e a realidade escolar (COLLET et al., 2009).

Vale mencionar que todo esse processo se deu por meio de pareceres que ajudaram a consolidar as resoluções. Atribui-se maior importância ao Parecer CNE/CP n.009/2001, dado que foi este o que mais influenciou na organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo importantes aspectos para o processo formativo de professores, incluindo os de Educação Física.

A respeito da Resolução CNE/CNE n.07/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena, foi por meio dela que a Educação Física passou a ser apresentada como área de conhecimento e intervenção profissional para além do meio escolar. Importa lembrar que o documento em questão indica que o licenciado deve buscar a regulamentação específica para dada formação (BRASIL, 2004).

Diante do exposto e instigados a compreender como se dá o desenvolvimento das disciplinas de esportes coletivos na formação inicial em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) formulou-se a questão norteadora desta pesquisa: **como os docentes responsáveis pelas disciplinas práticas esportivas coletivas articulam seus olhares para a formação do Licenciado e do Bacharel em Educação Física?**

A partir dessa inquietação, como objetivo geral, esta pesquisa

procurou investigar como os docentes responsáveis por disciplinas de esportes coletivos, de duas IES públicas do Paraná, as organizam e desenvolvem pedagogicamente na formação inicial do licenciado e do bacharel em Educação Física.

Como objetivos específicos foram estabelecidos:

- Identificar as aproximações e distanciamentos nas propostas curriculares das formações em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física em relação às disciplinas de esportes coletivos;
- Apresentar como os docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física veem a estruturação da proposta curricular de sua(s) disciplina(s);
- Diagnosticar junto aos docentes das disciplinas de esportes coletivos indicativos pedagógicos observados para o trato exigido pelas formações.

Com a intenção de se obter respostas para a problemática apresentada, bem como atingir aos objetivos traçados, o trabalho foi dividido em capítulos que buscaram apontar de maneira clara e objetiva a explanação referente à temática apresentada pela pesquisa.

Para tanto, no capítulo 2.1 “Breve histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil”, buscou-se discorrer a respeito do processo histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil. Diante do panorama levantado, centrou-se força na apresentação e discussão das últimas Leis e Diretrizes Nacionais da Educação e da Educação Física, tendo como foco seus Pareceres e Resoluções. As Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002, que estabelecem as Diretrizes para os cursos de Licenciatura, e a Resolução CNE/CES n.07/2004, responsável pelas Diretrizes em Educação Física, foram analisadas e contextualizadas com a necessidade de entender as alterações provocadas pelas novas normatizações no cenário da formação de professores e do profissional em Educação Física.

No capítulo 2.2 “Currículo e a formação inicial: tecendo os direcionamentos da intervenção profissional”, foi apresentado o processo de construção da estrutura curricular para formação em Educação Física, abordando alguns aspectos do Projeto Pedagógico e da contextualização do

esporte diante do contexto formativo e profissional em Educação Física.

A metodologia abordada na pesquisa mobilizou ferramentas que permitiram uma análise ordenada e sistemática dos documentos oficiais e das falas (entrevistas) dos docentes participantes das IES pesquisadas.

Desse modo, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso o qual considerou, por meio de entrevista, as falas dos docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos de duas Instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná, além de analisar documentos oficiais nacionais (DCNs) e das IES participantes (Projetos Pedagógicos, Resoluções e Ementas das disciplinas).

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 – Breve Histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil

Os primeiros registros de práticas institucionalizadas em Educação Física no Brasil datam meados do século XIX com o desenvolvimento de cursos de formação, de curta duração, ministrados em instituições militares. A efetivação de cursos de formação profissional na área da Educação Física apenas consolidou-se na década de 1930 nos estados de São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Os cursos de formação profissional pouco se desvincularam das instituições militares, basicamente no que tange aos aspectos de estrutura física, pois o desenvolvimento curricular ainda mantinha-se atrelado ao modelo militarista, principalmente, como ressaltado por DaCosta (1999), pela apropriação do Método Francês que pregava o desenvolvimento de corpos ágeis e resistentes, com habilidades com as armas, e pela formação, ainda curta, de dois anos. Ainda sobre a influência do viés militar, Ramos (2006) ressalta que as influências sofridas pelos cursos superiores em Educação Física do país fizeram daqueles uma formação predominantemente prática, no qual havia uma valorização das execuções dos movimentos em detrimento do conhecimento conceitual. Destaca-se, assim, que durante sua implementação inicial, a formação profissional em Educação Física esteve pautada na supervalorização da prática.

Nesse contexto, com base em Azevedo e Malina (2004), por meio do Decreto-Lei n.23.232 de 1933, instaurou-se a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), responsável pela formação de oficiais e sargentos, como também civis atuando como monitores. Em São Paulo, no ano de 1936, ocorreu a regulamentação da Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo. O estabelecimento destas instituições tinha como intuito legitimar e garantir reconhecimento social aos profissionais da área.

A busca por tal reconhecimento se prolongou nos anos

sequentes; por meio da Constituição de 1937, a Educação Física conquista sua obrigatoriedade na escola, contudo, apenas como atividade, não como disciplina e/ou componente curricular (terminologia empregada atualmente).

Com a inserção da Educação Física no contexto escolar efervesceu novas discussões a respeito da formação profissional da área. A partir disso, em 1939, por força de Decreto-Lei n. 1212, foi estabelecido o primeiro currículo mínimo para a formação em Educação Física (DaCOSTA, 1999), além da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), integrada à Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Esse curso tinha duração de dois anos, alinhando-se aos demais, outros quatro, de um ano de formação, confirmando a tradição de formação curta embasada na técnica desportiva, treinamento, massagem e “medicina da educação física e desportos”. O estabelecimento das diretrizes para a formação marcou o início de um processo de organização e regulamentação que, em um momento posterior, contribuiria para a constituição do campo da Educação Física (SOUZA NETO et al., 2004).

Parte da cátedra acadêmica da ENEFD era composta por médicos que lecionavam as disciplinas teóricas, consideradas as mais importantes, e a outra, de professores, em sua maioria desportistas, que ocupavam as cadeiras das disciplinas práticas. Essa distribuição acarretava, conforme Azevedo e Malina (2004), a formação de profissionais rigorosamente técnicos, desvinculados de uma fundamentação consistente.

Sob tais condições, evidenciava-se um currículo fundamentado no modelo *tripartite* de formação, com tradição militar, trazendo suas matrizes fortemente fundadas na Medicina, Pedagogia e no Treinamento Militar. Assim, as disciplinas se apresentavam com forte incorporação médica e de ordem corporal, como ginástica e desportos (DaCOSTA, 1999).

A formação profissional de cunho fortemente biológico e militar, estava estruturada, de acordo com Souza Neto et al. (2004), sob um núcleo comum de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas. Estas, por sua vez, acabavam por direcionar o profissional em formação à atuação pretendida junto à sociedade, sendo elas: professor de Educação Física, instrutor de ginástica, técnico de massagem e técnico desportivo.

Oliveira (2006) defende que a adoção de um caráter civil na

formação em Educação Física não significou a garantia de uma mudança imediata, e sim, a abertura à possibilidade de uma reformulação na formação que, no momento, precisava avançar para além da vigente, ainda fundamentada em um predomínio evidente da valorização dos aspectos biológicos e técnicos. A formação destinada aos profissionais ocorria de maneira fragmentada, definindo-se o currículo de maneira disciplinar, sem inter-relação entre os conteúdos, constituindo-se como altamente técnico, uma vez que apresentava, basicamente, um suporte técnico ao profissional.

O decorrer das modificações curriculares em Educação Física no país deu-se acompanhando os processos históricos que acarretaram mudanças significativas do decurso educacional e formativo do país. Em 1945, ocorre o fim da Era Vargas, por conseguinte, o Estado Novo. Na Educação Física, foi aprovado o Decreto-Lei n. 8.270, de 1945, que aumentou o tempo de duração do curso de dois para três anos, entretanto, como destacam Azevedo e Malina (2004), as mudanças interferiram apenas quantitativamente no currículo, sem maiores alterações quanto às disciplinas e aos docentes responsáveis pelas mesmas. Os saberes propostos para a formação foram redimensionados, porém, permaneceram nos mesmos moldes.

Apenas no início dos anos de 1960 a formação do professor ganhou atenção. Tal fato pode ser observado por meio da Lei de Diretrizes e Bases n.4.024/61 que estabeleceu um currículo mínimo, além de um núcleo comum de matérias que procurasse garantir a formação cultural pedagógica e profissional adequadas. A partir de então, os cursos deveriam atender a um percentual de 1/8 de sua carga horária na formação pedagógica. Característica preponderante para fazer do professor um educador.

A inserção da didática e de outras disciplinas de viés pedagógico aproximou a formação em Educação Física dos demais cursos de Licenciatura (Matemática, Geografia, Letras, etc.), haja vista que nestes já eram exigidos o curso de didática para a formação do licenciado. Diante disso e em função da nova Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Federal de Educação (CFE) apresentou os Pareceres CFE n.292/1962 e CFE n.627/1969 que propunham o estabelecimento dos currículos mínimos para todos os cursos de Licenciatura do país, delegando o que deveria ser ensinado, como seria ensinado e estabelecendo um núcleo de matérias pedagógicas. Ainda em

1962, por meio do Parecer CFE n.298/1962, uma nova composição de disciplinas foi produzida, como também a proposta de duas formações, Professor de Educação Física e Técnico Desportivo, em três anos (DaCOSTA, 1999, AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUZA NETO et al., 2004).

Mesmo com o avanço curricular, a Educação Física ainda passava por um período de grande influência militar e a formação de técnicos esportivos não avançava. Desse modo, em 1969, com a Resolução CFE n.69/1969, estabeleceu-se um currículo mínimo e obrigatório para todas as Escolas de Educação Física no Brasil, com duração mínima de três anos e máxima de cinco anos, com uma carga horária de 1800 horas (AZEVEDO; MALINA, 2004; BRASIL, 1969).

Esse currículo mínimo conferia o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos. Para DaCosta (1999), esse ato normativo efetivamente mudou o *status* profissional da Educação Física, promovendo um nivelamento em relação aos demais cursos de Licenciatura. Para tanto, o currículo mínimo foi constituído com disciplinas distribuídas da seguinte forma: (a) *Básicas* – Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene; (b) *Profissionais* – Socorros Urgentes, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação; e *Matérias Pedagógicas* – Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado em escolas de comunidade (BRASIL, 1969).

DaCosta (1999) aponta que se manteve a dimensão biomédica como aporte fundamental do currículo, associando as dimensões metodológicas presentes na Ginástica e Desportos com a pedagogia.

O título de Técnico de Desportos, na Resolução CFE n.09/1969, poderia ser obtido pela inclusão de mais duas modalidades esportivas além do currículo mínimo. Ramos (2006) considera que esta resolução marcou oficialmente, para a formação em Educação Física, a confusão histórica entre Educação Física e Esporte. O autor ainda afirma que tal situação se reflete até hoje na formação dos futuros profissionais que atuam no sistema educacional.

Nessa perspectiva, o estudo atinge um momento no qual contextualizar o esporte no cenário da formação em Educação Física torna-se tão importante quanto o processo histórico da própria Educação Física

brasileira. O esporte passou a ser utilizado como forma de conquista de um modelo de cidadão ideal, de um homem forte, defensor da nação, um ser resultante da educação do físico. Para tanto, foram empregados os exemplos das grandes conquistas esportistas – como a Copa de 1970, vencida pelo Brasil – às características das aulas de Educação Física. O advento esportivo passa a influenciar diretamente a Educação Física, a escola, a indústria, o treinamento desportivo e de forma incisiva a formação inicial dos futuros profissionais (CASTELLANI FILHO, 1998; OLIVEIRA, 2006).

A escola passou a ser um local de descoberta de novos atletas. Para Oliveira (2006), o professor se tornou um garimpeiro sem uma análise aprofundada e crítica, consequência de uma formação superficial que não se preocupava em instruir um profissional embasado, com um papel social significado e consistente. O resultado desta configuração, segundo Azevedo e Malina (2004), foi a de um profissional de Educação Física essencialmente técnico, com uma fundamentação teórica desprovida de um corpo filosófico e sociológico sólido, mesmo com a nova roupagem de formação que estabeleceu disciplinas pedagógicas obrigatórias.

Para Souza Neto et al. (2004), houveram questionamentos quanto aos resultados daquelas características de preparação profissional, principalmente na necessidade de se repensar os cursos de Licenciatura e as consequências trazidas pela adição do currículo mínimo, bem como as novas demandas do mercado de trabalho, para além do ambiente escolar, e suas consequências na formação inicial em Educação Física. Isso provocou reconsiderações quanto aos novos campos de conhecimento específicos atrelados à realidade interventiva do profissional.

Dentro desta ótica, apresenta-se uma contextualização histórica de debates e discussões até a aprovação da Resolução CFE n.03/1987. No período de 1978 a 1986, ocorreram discussões em prol da elaboração de nova proposta curricular para a Educação Física. Foi um momento do cenário nacional, caracterizado pela abertura política e desgaste do governo militar, em que se agravaram as crises econômicas, os processos de recessão e de deterioração dos serviços públicos.

Nesse contexto, os professores, como outros segmentos profissionais, se organizaram com a criação de sindicatos trabalhistas, e

ressaltaram, por meio de debates, os problemas educacionais do país. Tais debates coincidiram com o apoio governamental à pós-graduação que, em sua maioria, foi realizada fora do país pelos docentes das IES.

Diante dessa nova realidade, em 1978, na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), ocorreu um seminário que se tornou marco nas discussões sobre a nova reforma curricular em Educação Física. O resultado deste encontro foi a criação de um documento com uma proposta de formação em Educação Física com duas habilitações: Licenciatura e Bacharelado. Na sequência, a mesma foi encaminhada às IES para continuidade do processo de discussões propositivas (encontros-debates), sendo estendido até o ano de 1982.

Na época, foram elaborados relatórios que continham sugestões de novas propostas e que foram levadas à Comissão de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Todo esse processo contribuiu para a elaboração de um anteprojeto curricular que foi sabatinado por professores recém-chegados de suas pós-graduações e demais pesquisadores. Por meio de votações, chegou-se à aprovação do anteprojeto curricular que mais tarde serviu como base referencial da Resolução CFE n.03/1987.

Até a aprovação da nova Resolução em 1987, novos encontros sucederam-se e houve a criação, pelo Conselho Federal de Educação, de um Grupo de Trabalho para efetivar a proposta de reforma curricular. Essa etapa foi apresentada às IES e após retorno e análise dos posicionamentos das instituições foi elaborado o Parecer n.215/1987 (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Para os pesquisadores especialistas em formação, foi em 1987 que se obtiveram mudanças significativas na formação profissional na Educação Física. A promulgação do Parecer CFE n.215/1987 e da Resolução 03/CFE/87 possibilitou a formação em Educação Física com as habilitações de Licenciatura e de Bacharelado. Com esta nova proposta, os saberes na formação que antes eram divididos entre as matérias básicas e profissionais, passaram a assumir uma nova estrutura configurada em duas grandes áreas: Formação Geral (humanística e técnica), e de Aprofundamento de Conhecimentos (AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUZA NETO et al., 2004; OLIVEIRA, 2006; PEREIRA; HUNGER; SOUZA NETO, 2006).

As discussões a respeito da necessidade de uma nova e ampliada estrutura no currículo da Educação Física, no que concerne ao licenciado e bacharel na área, tomaram conta do cenário das pesquisas brasileiras. Discutia-se qual a melhor visão profissional para o novo profissional de Educação Física, ou seja, aquele que está inserido nas novas necessidades e realidades urbanas dos grandes centros e exigências de mercado.

Oliveira (2006) alerta para a tentativa de uma mudança radical no processo formativo gerou consequências “perigosas”, por exemplo, a possibilidade e/ou priorização pela formação do licenciado com amplas possibilidades de intervenções, a chamada formação “inchada”. Sobre este tema, Ramos (2006) afirma que a preparação profissional tentou dar conta de formar um profissional que estaria apto para atuar tanto no campo escolar como em áreas não escolares: clubes, academias, hotéis, empresas, etc., sob a mesma estruturação curricular.

Mesmo com a identificação das falhas mencionadas, foram apresentadas mudanças, na contemporaneidade, consideradas significativas para o quadro formativo em Educação Física.

Passagem de três para quatro anos de formação; Aumento do mínimo de 1880 para 2880 horas-aula; Licenciatura e implantação do Bacharelado; Iniciação à Pesquisa; Inclusão de Monografia de conclusão de curso; Abertura de novas áreas de intervenção profissional (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

De acordo com Ramos (2002), como outros especialistas no assunto, a consequência deste novo quadro da formação em Educação Física foi simplesmente desastrosa, a saber: estruturas curriculares inadequadas; alto número de alunos insatisfeitos; docentes perdidos; e um profissional mal preparado.

Azevedo e Malina (2004) afirmam que mesmo com o avanço e pioneirismo daquela Resolução, em termos curriculares de abertura e autonomia das IES que poderiam estabelecer seus currículos conforme as peculiaridades regionais de suas instituições, a realidade encontrada foi apenas de modificações na organização das disciplinas com a tentativa de cumprir as exigências estabelecidas por força de lei; mantendo assim, a continuidade da formação até então existente, ou seja, ênfase e enfoque

técnico-biológico e esportivo.

O aspecto esportivo ainda presente na formação, denominado por autores como concepção esportivista ou tradicional-esportiva, era característica forte nos cursos superiores do Brasil, principalmente nas IES particulares (PEREIRA; HUNGER; SOUZA NETO, 2006).

Os autores acima citados trazem críticas que foram feitas àquela concepção, sendo boa parte na década de 1980. Um dos focos foi a forte ideia de que o importante para a formação dos alunos era 'saber-fazer' por meio da transmissão de técnicas e táticas das modalidades esportivas tradicionais. Em resumo, a formação se dava de maneira mecanicista, desvinculada da realidade social. Dessa maneira, passou-se a defender uma alteração do saber fazer para o saber ensinar (BETTI; BETTI, 1996; PEREIRA; HUNGER; SOUZA NETO, 2006).

Esse novo cenário enfatizou as disciplinas teóricas, pois estas deveriam fornecer um lastro de subsídios para o graduando compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem. Deu-se importância às disciplinas de prática de ensino e de estágios como forma de integração de todos os conhecimentos apreendidos durante o período de graduação. Assim, o conhecimento seria aplicado na proposta de solução de problemas da prática (PEREIRA; HUNGER; SOUZA NETO, 2006).

Durante a década de 1990, a Educação Física ainda se encontrava com características pedagógicas inconsistentes e mesmo inconsequentes. Evidenciava-se uma formação com excesso de trabalhos repetitivos, falta de fundamentação teórica para as atividades executadas, resultando em falta de crédito pedagógico da área. Neste contexto conturbado, promulga-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.9.394/1996.

Com a nova LDBEN houve a necessidade de reformulações das Leis e Regulamentações menores, tais como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Educação Superior em suas várias áreas. Aqui se encaixam as Diretrizes para a formação profissional em Educação Física.

Outras regulamentações também foram editadas, como a Resolução CNS n.218/1997 que inseriu a Educação Física como profissão da Saúde. Um ano depois, com a Lei n.9696/1998, a área passou a ser

reconhecida como profissão. Estabeleceu-se o Conselho Federal de Educação Física com os respectivos Conselhos Regionais. Todo esse percurso da área para sua regulamentação fez a Educação Física ocupar um lugar de igualdade em relação às demais áreas de conhecimento.

Para Oliveira (2006), a área passou a ter maior possibilidade de intervenção profissional em novos campos de atuação como lazer, esporte, saúde e em empresas.

Esse processo se constituiu novamente por discussões gerais e pela elaboração de vários documentos até se chegar aos finais e oficiais para a formação em Educação Física. As últimas mudanças aconteceram na primeira década do século XXI e trouxeram alterações significativas quanto à formação de professores, aos cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP n.01 e 02/2002) e à formação em Educação Física (Resolução CNE/CES n.07/2004).

A respeito dos novos documentos legais para as habilitações em Educação Física e para a formação de professores, Hunger e Ferreira (2006) defendem que vieram para reforçar a ideia da necessidade de mudanças tanto na formação em Educação Física quanto na formação de professores. Atentam-se para o profissional que precisava ter uma preparação digna e específica para o seu exercício profissional. Assim, o professor e a escola não poderiam ser mais tratados como algo complementar, havendo responsabilidades neste exercício profissional.

Aprofundando-se nas Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002, referente à formação de professores em cursos de Licenciatura, entende-se que vieram com a intenção de um fortalecimento na formação do professor, com uma preocupação em propiciar à formação deste profissional uma sólida vinculação entre a preparação e a realidade escolar (COLLET et al., 2009).

Esse processo se deu por um caminho longo de Pareceres (CNE/CP n.009/2001; CNE/CP n.027/2001; CNE/CP n.028/2001). Dentre estes, o Parecer CNE/CP n.009/2001 ocupa uma importância significativa, pois trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.

No Parecer CNE/CP n.009/2001 foi apresentado um estudo da situação do ensino brasileiro, trazendo as deficiências e indicativos de

superação do quadro atual. A principal questão foi o preparo inadequado dos professores da Educação Básica. A formação, historicamente construída, se manteve predominantemente dentro de um formato tradicional, não contemplando muitos atributos considerados inerentes à atividade docente, como:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Comprometer-se com o sucesso de aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Desenvolver práticas investigativas;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e matérias de apoio;
- Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001, p. 04)

A partir disso, torna-se relevante mencionar a importância que o Parecer CNE/CP n.009/2001 teve em discutir o papel do professor no processo educativo.

Alegre (2006) apresenta pontos do Parecer que abordam o papel dos professores, como também as competências que devem ser trabalhadas na formação profissional. O professor deve ser visto, no processo formativo, como um técnico bastante habilidoso e que detêm os comportamentos instrucionais específicos para uma boa manutenção do ambiente educativo. O futuro profissional da educação precisa ter tal capacidade, uma vez que deverá dominar e orientar os conhecimentos advindos das disciplinas clássicas, no caso da Educação Física, como a Sociologia, a Psicologia, a Aprendizagem Motora, as Ciências Biológicas, etc. Outra meta está na preocupação em formar o professor sob a concepção prática-reflexiva. Objetivo este de qualquer programa de preparação profissional, pois se torna preponderante transformar os acadêmicos em atores atuantes e capacitados em analisar criticamente suas próprias ações como também suas consequências.

A formação deve possibilitar ao formando e futuro professor não apenas o domínio do conhecimento sobre o seu trabalho, mas também a capacidade de mobilizar esses mesmos conhecimentos para uma

transformação profissional. Nesse sentido, os cursos de Licenciatura têm o compromisso de focalizar “(...) os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica (...)” (BRASIL, 2001, p.10).

Contextualizando este compromisso, Hunger e Ferreira (2006) apontam que o Parecer CNE/CP n.009/2001 apresenta aspectos tanto institucionais quanto curriculares para que a formação dos profissionais da educação consiga atingir as preocupações citadas. No que concerne às IES, é preciso que articulem as diversas etapas da Educação Básica na formação docente. Daí, a necessidade de se estabelecer uma estreita ligação entre a proposta pedagógica e a organização institucional. É compromisso das instituições formadoras fazer parte da dinâmica cultural e social do futuro campo interventivo, a escola; e tornar familiar ao futuro profissional da educação os documentos referentes às políticas públicas municipais, estaduais e federais de educação.

A respeito do aspecto curricular, as orientações do novo Parecer subsidiam a necessidade de considerar os conhecimentos adquiridos pelas experiências dos futuros professores para um adequado planejamento das ações formativas. Vale mencionar a importância de distinguir e valorizar as dimensões do conhecimento como objeto de ensino (dito como científico), bem como a transposição pedagógica (o conhecimento possível de ser ensinado). Tais preocupações assegurarão ao futuro professor o que será aprendido e como se ensinar.

Hunger e Ferreira (2006) contextualizam as seis competências, organizadas pelo Parecer CNE/CP n.009/2001, que devem ser desenvolvidas na formação profissional de professores: (1) competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática – estas devem ajudar os acadêmicos nas suas escolhas, decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos baseados em fundamentações epistemologicamente coerentes; (2) competências referentes à compreensão do papel social da escola – o que dará capacidade em utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, compreendendo os diversos contextos e relações em que a prática educativa está inserida; (3)

competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar – o futuro professor será capaz de relacionar conteúdos básicos das áreas/disciplinas com aspectos da realidade e de fatos significativos da vida pessoal, social e profissional; (4) competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico – nesta, o futuro professor deverá ser capaz de manejar diferentes estratégias de comunicação do conteúdo, possuindo capacidade de elencar e atender aos devidos objetivos que serão trabalhados; (5) competências referentes ao conhecimento de processos de investigação – pode-se dizer que por meio desta habilidade, o professor irá analisar assim como investigar situações e relações que ocorrem na escola, sendo capaz de manter um distanciamento profissional importante para as devidas compreensões; (6) competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional – nesta, encontra-se a capacidade do egresso em elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudos e trabalho com a habilidade de desenvolvê-los coletivamente.

Segundo Hunger e Ferreira (2006), a última competência possibilita trabalhar com a simetria invertida na formação profissional. Significa, segundo as autoras, reconhecer que o futuro docente aprende no mesmo lugar onde irá atuar. Portanto, os formadores devem ser coerentes ao proporcionar experiências de aprendizagem baseadas em possíveis realidades que serão encontradas em um futuro profissional.

Considerando o contexto educacional do país e as demandas por uma nova formação de professores, as Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 são aprovadas com a intenção de fortalecer a formação profissional da Educação Básica. Para tanto, houve novas exigências para a graduação deste futuro licenciado. A carga horária do curso passa a ter 2.800 horas, sendo subdivididas em: 400h de práticas pedagógicas curriculares (desde o 1º semestre do curso); 400h de estágio curricular supervisionado (a partir da 2ª metade do curso); 1800h para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200h de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

A nova distribuição de atividades curriculares, advinda dos novos documentos legais, possibilitou a formação profissional dos professores, inserção ao contexto escolar desde o início do primeiro semestre. Dessa forma,

as práticas curriculares passaram a promover a aproximação do acadêmico ao futuro *locus* de intervenção profissional e, principalmente, desde o começo do curso. Segundo Oliveira (2006), essa composição se torna importante, pois espera-se que tanto os acadêmicos como os formadores estejam atentos à realidade para a qual os futuros professores irão enfrentar. Isso posto, espera-se uma formação que proporcione ao graduando um aprofundamento a respeito das questões gerais da educação. Essa proposta possibilita formar um profissional que entenda a sua prática, superando a prática pela prática, e o mais importante, compreender a atuação profissional na educação como única e exclusiva.

A respeito da carga horária dos estágios supervisionados, que foi ampliada de 300 para 400 horas, devendo ter início apenas na segunda metade do curso, Oliveira (2006) considera este o momento de propiciar uma relação adequada e efetiva entre a formação inicial e a realidade escolar, ou seja, a de atender e entender a necessidade de ocorrer uma relação mais produtiva entre os docentes atuantes nas escolas, os acadêmicos e os docentes orientadores. Assim, é possível o estreitamento entre o estágio e o campo interventivo do futuro profissional.

Sob essa ótica, a formação inicial deve se preocupar em prestigiar a capacidade do acadêmico em mobilizar conhecimentos de diferentes naturezas, propiciando a ele, competência para transformá-los em ação pedagógica (BRASIL, 2002).

Do exposto até o presente momento da pesquisa, pode-se concluir que, em relação à formação do licenciado, por meio dos documentos legais, principalmente do Parecer CNE/CP n.009/2001 e das Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002, chegou-se às seguintes ideias básicas do atual processo formativo do futuro profissional da educação:

- A possibilidade da integralidade e terminalidade na formação acadêmica do licenciado em Educação Básica – Educação Física.
- A possibilidade de aprofundamento sobre as questões gerais da educação (homem, sociedade, educação, escola, conhecimento). Visão macro e específica.
- Maior aproximação com as práticas pedagógicas desde o início do curso. Os futuros professores terão mais ligação com o futuro espaço de intervenção social e, conseqüentemente,

poderão vir a ter um preparo das reais condições do sistema escolar e de suas necessidades básicas para o pleno atendimento.

- Ampliação da possibilidade de superação do entendimento da prática pela prática.
- Para a Educação a ampliação da possibilidade de conquista da Escola e da Sociedade pela legitimidade social e não pela via legal.
- Que esse profissional terá uma atuação única e exclusiva nos aspectos educacionais (OLIVEIRA, 2006, p. 26-27).

Como dito anteriormente, as diretrizes curriculares que dão suporte aos cursos de Licenciatura e Bacharelado são respectivamente as Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e Resolução CNE/CES n.07/2004. Nesta última, encontramos a Educação Física apresentada, agora, como uma área de conhecimento e intervenção profissional. Temos o movimento humano como o objeto de estudo e de aplicação, tendo como conteúdos o exercício físico, a ginástica, o jogo, o esporte, a luta/arte marcial e a dança (BRASIL, 2004).

A Educação Física é 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, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, 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 a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 01).

A Resolução CNE/CES n.07/2004 aponta que o curso de Bacharelado em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanística e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional. Importante mencionar que o graduado em Educação Física, ao final de sua formação inicial, deverá ser capaz de analisar criticamente a realidade social, a fim de ter condições de intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano.

Portanto, a graduação deve visar a formação de um futuro profissional que atuará na ampliação e enriquecimento cultural das pessoas.

Desse modo, espera-se aumentar, por meio de intervenções acadêmicas e profissionais, as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, este documento procura ainda apontar as competências e habilidades necessárias à formação inicial em Educação Física:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física;
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente;
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais;
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) (BRASIL, 2004).

Quando se trata de possibilidades profissionais, Hunger e Rossi (2010) abordam as perspectivas profissionais que este futuro profissional encontra(rá) quando formado. É um campo de trabalho voltado para a

[...] prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físicoesportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas etc (HUNGER; ROSSI, 2010, p. 171).

As autoras ainda mencionam que estes futuros profissionais deverão estar habilitados e capacitados a diagnosticar interesses, expectativas e necessidades de grupos sociais, além de estarem aptos a aplicar programas de atividades físicas, recreativas e esportivas. Todos estes atributos respondendo a uma análise de técnicas, instrumentos, equipamentos e procedimentos metodológicos.

Diante da realidade apresentada pela Resolução CNE/CES n.07/2004, baseando-se em Oliveira (2006), a formação generalista, na qual a intervenção se caracteriza fora do setor educacional, recebe responsabilidades e deveres. Esse tipo de formação não pode perder o foco de manter a expectativa de um sujeito crítico, contextualizado e ciente de seu papel

enquanto educador.

Isso posto, chega-se a uma proposta de Formação Ampliada que atenda as dimensões da: Relação do ser humano - sociedade; Biologia do corpo humano; Produção científica e tecnológica; além de uma Formação Específica que atenda as dimensões: Culturais do movimento humano; Técnica-instrumental; e Didático-pedagógica (OLIVEIRA, 2006).

Trata-se de concepções norteadoras da formação profissional: generalista, humanista e crítica da realidade social. Estas devem estar pautadas em um conhecimento acadêmico e científico, na constante reflexão filosófica e na conduta ética. O futuro profissional atenderá objetivos voltados à ampliação e enriquecimento cultural das pessoas, ajudando-as na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (HUNGER; ROSSI, 2010; OLIVEIRA, 2006).

A discussão acerca do processo histórico da formação em Educação Física implica dialogar com a esta área em diferentes situações políticas, econômicas e sociais. O resultado disso é uma contextualização da formação com as necessidades sociais e de intervenção profissional.

No próximo capítulo, será abordada a estrutura curricular na formação profissional. Para discutir esse tema, houve uma preocupação em trazer conceitos de projeto pedagógico e de currículo, atentando-se para as particularidades do processo formativo da Educação Física.

2.2 – Currículo e a formação inicial: tecendo os direcionamentos da intervenção profissional

Neste capítulo, discutir-se-á a noção de currículo para o processo de formação inicial, em especial, no caso da Educação Física. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico com o intuito de apresentar uma discussão a respeito de projeto pedagógico (PP) e currículo; e da relação esporte e formação inicial em Educação Física.

O Projeto Pedagógico (PP), segundo Veiga (1995), é entendido como a organização de trabalho pedagógico da escola como um todo. Na etimologia da palavra o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante. Perante isso, pode-se dizer que ao se estruturar um projeto pedagógico, planeja-se o que se tem como intenção de fazer e realizar no contexto educacional, tendo como pano de fundo a tentativa de antecipar um futuro diferente do presente.

Eyng (2002), ao tentar explicar o que é Projeto Político Pedagógico, aponta que as próprias palavras trazem seu entendimento, ou seja, o projeto é a projeção feita da intencionalidade educativa para uma futura operacionalização, sendo um instrumento político que apresenta uma posição de um determinado grupo, supondo, assim, uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação de cidadãos. Enfim, pedagógico está relacionado à intencionalidade manifestada por meio de uma proposta de intervenção no processo formativo.

Sob tal perspectiva, o projeto pedagógico pode ser entendido como um processo decorrente de significados construídos socialmente a partir de uma trajetória histórica. Esse instrumento é capaz de realizar uma projeção do futuro e ao mesmo tempo do instituído e instituinte (EYNG, 2006).

Vasconcelos (1995, p. 145), aponta que o Projeto Pedagógico é uma “sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

Nessa direção, o PP vai além de um mero agrupamento de planejamentos de ensino e de atividades diversas. Sua construção deve ser vivenciada em todos os momentos, por todos os atores sociais envolvidos

neste processo educativo.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processos democráticos de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13-14).

Entende-se que esse instrumento deve ser resultado de reflexões e esforço de toda uma comunidade educacional, a fim de atender a busca por um futuro melhor para a instituição de ensino, conseqüentemente, a melhora da qualidade da educação (EYNG, 2002; GADOTTI, 1994; VEIGA, 1995).

Para Gadotti (1994), todo projeto se apresenta com a proposta de romper um possível presente e perspectivar um futuro. Para tanto, projetar significa romper com o estado confortável para arriscar-se, mesmo podendo ocorrer momentos de instabilidade, seja capaz de trilhar novas possibilidades a favor de uma realidade melhor. O mesmo autor ainda defende que um projeto educativo pode ser encarado como uma promessa diante de determinada ruptura.

Partindo da apresentação das preocupações do que pode ser considerado como projeto pedagógico, tem-se a intenção de contextualizar em favor da Educação Física. No capítulo anterior, “Breve histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil”, foi apresentado o processo histórico da formação profissional em Educação Física, atentando para uma revisão de literatura pautada em um levantamento dos documentos legais que consolidaram a formação inicial em Educação Física.

Pretende-se neste momento, entender alguns pontos pertinentes à pesquisa do Projeto Pedagógico dos cursos de Educação Física. Para tanto, serão considerados os últimos documentos legais que subsidiam a Educação Física no Brasil, as Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 para formação de professores da Educação Básica – Educação Física, como também a Resolução CNE/CES n.07/04, formação do graduado em Educação

Física.

Hunger e Ferreira (2006) apontam que, o projeto pedagógico de curso em Educação Física, deve atender a uma construção e gestão coletiva; abranger os princípios da autonomia institucional; ser capaz de articular ensino, pesquisa e extensão; a graduação como formação inicial; formação continuada; promover uma ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; ter uma abordagem interdisciplinar do conhecimento; a prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

Diante desses apontamentos, para que o projeto pedagógico de qualquer IES de Educação Física em Licenciatura ou Bacharelado seja consolidado é obrigação dos docentes responsáveis por sua elaboração, considerar além das Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e CNE/CE n.07/2004, os Parecer CNE/CP n.009/2001 e CNE/CES n.0058/2004.

O Parecer CNE/CES n.0058/2004, aponta, entre outros itens que cabe à IES a organização curricular do curso de graduação em Educação Física e

(...) 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. 11).

Baseando nas ideias apresentadas até o momento, a respeito do processo de elaboração e configuração do Projeto Pedagógico de curso, no caso desta pesquisa acerca da Educação Física, torna-se imprescindível entender alguns pontos da estruturação e da organização curricular dos cursos de Educação Física. No entanto, para uma melhor fundamentação, será discutido o entendimento de currículo para o processo de formação inicial. Para tanto, será realizado um levantamento bibliográfico no intuito de apresentar a conceituação do termo currículo, além da contextualização com a Educação Física.

A conceituação de currículo vem sendo apresentada e ampliada pelos pesquisadores da área da educação de diversas formas. De acordo com, Sacristán (2000, p.09) o currículo deve ser compreendido como

“algo que adquire forma e significado, com funções educativas à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto”. As condições do desenvolvimento de uma realidade curricular acontecem quando estas são entendidas como um conjunto de significados educativos.

Encontra-se em Veiga (1995), o currículo como uma construção social dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa etapa deve ser sistematizada por uma metodologia de construção coletiva do conhecimento da instituição de ensino. Segundo Saviani (2003, p. 35), “o currículo diz respeito a seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem”. Portanto, o mesmo deve compreender os conhecimentos, as ideias, hábitos, entre outros valores, por meio de uma disposição de conjuntos de disciplinas e seus respectivos programas.

Conforme Gomes e Vieira (2009), estas diversas maneiras se dão devido à tentativa de dar conta dos nexos que o currículo deve promover entre sociedade e escola, o sujeito e cultura, o ensino e aprendizagem. O currículo deve se apresentar como um projeto escolar, um plano educativo formalizado e incorporando a importância de se tentar abordar a cultura objetivada de uma comunidade a qual está inserida em contextos que refletem experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores e linguagens simbólicas.

Aroeira (2006, p. 129) aponta que pensar o currículo como um espaço que simboliza a expressão cultural, política, de descoberta ou mesmo de aspectos que estão ocultos, “faz com que se compreenda que, quando se fala em currículo, não se está referindo a uma coisa neutra, ao contrário, o currículo é considerado um artefato social e cultural”.

Apple (2006) defende que para entender o currículo deve-se partir de uma análise utilizando de uma abordagem mergulhada em uma orientação cultural e ideológica de uma sociedade. Dessa maneira, é possível compreender as tensões sociais, econômicas e políticas manifestadas nas práticas dos educadores.

Ademais, o autor aponta que o currículo, muitas vezes, se apresenta como alienado, estruturado a partir de uma ideologia de controle social, pois os conteúdos deste instrumento se mostram de maneira fechada e

neutra, e, muitas vezes, oculto. Essa característica pode causar um efeito destrutivo à prática educacional, pois o sistema de ensino pode não responder às necessidades da sua comunidade.

Para Moreira e Silva (1997), o currículo oculto normalmente é um termo usado para caracterizar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o trabalho dos professores. Mas tais influências representam o que os alunos aprendem no seu cotidiano em virtude das várias práticas e atitudes.

As interferências sociais também são apontadas por Libâneo (2001). Segundo o autor, o currículo oculto é evidenciado na escola nas relações sociais, professor e aluno, aluno e aluno, administração e alunos. Assim, o mesmo não se configura como prescrito, não o vê no planejamento, contudo, se constitui como um importante fator de aprendizagem.

Apple (2006) aponta que os aspectos que se configuram como ocultos, como as relações de classe, as intencionalidades econômicas e hegemônicas de uma sociedade – questões de gênero, família, entre outros – que precisam ser exploradas por uma estrutura curricular na tentativa da libertação dos alunos. Mas alerta, que o currículo oculto que se encontra nas escolas serve para solidificar os dizeres e regras de uma sociedade econômica e hegemonicamente influenciada. Estabelece assim,

Uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade. Esse processo é realizado não tanto pelos exemplos explícitos que mostram o valor negativo do conflito, mas pela ausência quase total de exemplos que mostrem a importância do conflito intelectual e normativo em áreas de conhecimento (APPLE, 2006, p. 130).

Esse entendimento do que se caracteriza como currículo oculto possibilita pensá-lo como um meio socializador, mas também como um órgão de controle social. Esse posicionamento leva a compreender um currículo por um viés no qual se questiona a todo o momento os aspectos que pode torná-lo dúbio (MOREIRA; SILVA, 1997, LIBÂNEO, 2001; APPLE, 2006).

O levantamento realizado até então direciona essa discussão para um campo, segundo Sacristán (2000), que trata o currículo como uma

prática muito complexa. O autor salienta que é comum encontrar diferentes perspectivas com diversos pontos de vista, aspectos parciais como também enfoques alternativos.

Dentro disso, Sacristán (2000, p.15), apresenta uma organização que sintetiza diversas definições e perspectivas a respeito do currículo em cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre a sua função social com ponte entre a sociedade e escola;
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.;
- Fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc;
- (...) Campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interação e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação;
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os temas.

Esses pontos elencados acima possibilitam compreender o currículo como item que se relaciona com a instrumentalização concreta e faz da escola um determinado sistema social. É por meio de um currículo dotado de conteúdos com responsabilidades e missões, no qual são expressos em ritos e mecanismos que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. Portanto, ao definir o currículo, se está “descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

No panorama realizado até então, a conceituação de currículo se define por um conjunto de elementos sociais. É por meio dele que se delimita conteúdos, objetivos, missões, que são expressos em mecanismos e procedimentos educativos, a fim de atender as especificidades dos sistemas de ensino (SACRISTÁN, 2000).

Ao resgatar parte do referencial teórico a respeito do currículo, é possível entender alguns pontos do processo de organização curricular de um curso de Educação Física. Baseando-se no Parecer CNE/CES n.0058/2004, constata-se que cabe a IES articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada que serão trabalhadas durante a formação inicial. De acordo com o parecer supracitado a

Formação específica que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física 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 específica do graduado em Educação Física. A formação ampliada deve compreender o estudo da relação do ser humano, em todos os ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho. Deverá possibilitar uma formação cultural abrangente para a competência acadêmico-profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico afins e a especificidade da Educação Física (BRASIL, 2004, p. 11-12).

O próximo passo é entender as características que compõem um currículo para compreender a conexão existente entre este e a formação. Para Aroeira (2006), a conexão entre currículo e formação docente está pautada na ação do professor como mediador que proporciona a aproximação curricular com o aluno. Nessa direção, pensar e discutir sobre currículo envolve a reflexão da formação docente.

Mencionar a formação inicial envolve, segundo Imbernón (2006), compreendê-la como responsável em transcender o ensino que, muitas vezes, se reduz a mera atualização científica, pedagógica e didática, para um processo formativo no qual é transformado em possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e “formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2006, p. 15).

Ainda de acordo com o autor supracitado, encontra-se que a formação é meio de estímulo crítico de grandes e inúmeras contradições da profissão. O grande desafio desse processo é superar as situações de embates que se arrastam há tempo, como alienação profissional, as condições de

trabalho, entre outros. Posto isso, fala-se em formar sujeitos, na mudança e para mudança.

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isto implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (IMBERNÓN, 2006, p. 15).

Segundo Pimenta (1997), a formação docente e profissional deve ir além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional. Deve-se esperar uma colaboração no processo de formação do professor, essa preparação para a atividade docente deverá ser mais do que uma atividade burocrática, resultado de uma aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas. Deverá ajudar a compor um lastro de conhecimentos em prol do ato de ensinar. Esse exercício do professor deve estar centrado na preocupação em contribuir no processo de humanização dos alunos historicamente situados no contexto em que vivem.

A formação docente possibilitará ao discente o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhe dará atributos para a construção de seus saberes e fazeres docentes. Espera-se que o acadêmico

(...) mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 06).

Atentando-se para a temática do saber profissional docente, Tardif (2002), defende que este não deve ser reduzido exclusiva e principalmente aos processos mentais nos quais a base se dá a partir das atividades cognitivas individuais. Para o autor, há a necessidade de considerar o saber social que é construído desde a escola, o professor ainda como aluno, a formação inicial e o professor profissional.

Compreende-se um saber dos professores que não pode ser distinguido das outras dimensões do ensino, tão pouco do estudo do trabalho que é realizado diariamente pelos professores atuantes (de profissão). Portanto, todo esse contexto do saber advém de inúmeras instâncias, ou seja, a família, a escola no qual o professor se formou, a cultura pessoal, a universidade, como também os pares e os cursos da formação continuada (TARDIF, 2002).

O autor, ao mencionar sobre a construção do saber docente, chama a atenção para que não se limite apenas a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Todo esse processo precisa ser considerado como uma construção do saber docente, como um saber social.

Tardif (2002) apresenta ainda que o saber social é resultado da construção de um saber advindo de um processo plural, heterogêneo, temporal, que se estrutura durante a vida e o transcorrer da carreira profissional.

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2002, p. 20).

A respeito do conteúdo exposto, Pimenta (1997), menciona a experiência como um dos saberes da docência no processo de formação dos futuros professores. Para a autora a experiência do acadêmico deve ser considerada e contextualizada. Este fato se dá ao ver no discente, que um dia foi aluno (escola), uma imagem formada de um professor, mas esta foi

esboçada pela visão enquanto aluno. O grande desafio está em como colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno para vê-lo como professor. Tem-se, então, uma construção da própria identidade de professor.

Ainda a respeito dos saberes da experiência, a autora também defende que estes são construídos no cotidiano docente a ser defrontado pelo futuro professor em textos produzidos por outros educadores. Isso em um processo contínuo e permanente de reflexão sobre a própria prática, contextualizada e confrontada com a dos outros colegas de trabalho.

Para Schön (1992), a prática interventiva responde a um processo de diálogo com a realidade. Deixa transparecer aspectos ocultos do cotidiano, esse confronto promove ao profissional a construção de novas bases de referência, novas formas e perspectivas de além de perceber o momento, saber agir. O mesmo autor defende que a criação e a construção desse novo cenário ocasiona ao profissional ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis. Essa perspectiva se caracteriza como um processo de reflexão na ação profissional, acarretando em situações de construção de realidade em constantes embates.

Assim, ao se apresentar neste capítulo a preocupação do saber na formação inicial, torna-se preponderante considerar no processo formativo a discussão a respeito da ação profissional dentro de um contexto no qual o futuro profissional enfrentará múltiplas situações e que precisará encontrar respaldo de conhecimentos para obter respostas e ações interventivas.

Como o objetivo desta pesquisa consiste em investigar como os docentes das disciplinas de esportes coletivos organizam e desenvolvem pedagogicamente esses componentes curriculares na formação inicial tanto do licenciado como do bacharel em Educação Física e esporte, torna-se importante contextualizar o esporte, trazendo conceitos e problemáticas apresentadas pelos principais autores e estudos da área.

Diante dessa recente configuração na estrutura curricular dos cursos de formação profissional em Educação Física, como também as possibilidades de intervenção profissional, o esporte se apresenta como uma ferramenta imprescindível para formação e intervenção do futuro profissional

de Educação Física. Gonçalves (1994, p. 138) apresenta o esporte como “uma realização humana, cuja origem reside na necessidade de brincar, de exteriorizar-se no movimento, em convivência e confraternizações com outros homens”.

Pode-se entender que o esporte, por apresentar-se em prol da realização humana, volta-se também para uma análise dos aspectos individuais e subjetivos dos atores sociais, o homem. Sobre este assunto, Stigger (2009) baseando-se em autores como Elias e Dunning (1992); Pocielo (1981); Bordieu (1990) e Padiglione (1996) apresenta a necessidade de se ver e refletir sobre a heterogeneidade das manifestações esportivas. Nesse sentido, o esporte pode ser visto como uma prática social suscetível “de ser apropriada de forma diferente em diversas realidades específicas, na medida em que fosse praticado por grupos particulares” (p. 107). Partindo-se desta concepção, o esporte pode fazer parte das relações de conflitos entre diferentes grupos sociais.

Vistas dessa maneira, as práticas esportivas deixam de ser analisadas de uma forma homogênea e passaram a ser consideradas valores presentes num sistema, sendo praticadas e veiculadas por diferentes grupos de um mesmo contexto social, convivendo não numa relação consensual via dominação, mas de interação e de conflito; ao questionarem a homogeneidade das práticas esportivas, chamam a atenção para as possibilidades de diferentes significados que lhes podem ser atribuídos pelos praticantes (STIGGER, 2009, p. 107).

Outro autor importante nesta discussão é Bracht (2009), ao salientar que o esporte não pode ser tratado de forma a-histórica, uma vez que pertence a uma construção histórico-social humana em constante transformação e fruto de múltiplas determinações. As críticas ao esporte devem se preocupar em como este se apresenta historicamente para a sociedade. Para tanto, ao fundamentar-se em uma pedagogia crítica da Educação Física, que busca superar a visão hegemônica do esporte, para um *status* no qual este assumia características mais adequadas a favor de outra concepção de homem e sociedade.

Considerando a importância e a preocupação histórica do esporte, Bordieu (1983, p. 137), traz que a história do esporte é relativamente

autônoma. Isso porque, a história do esporte, mesmo estando articulada com os grandes acontecimentos históricos econômicos e políticos, possui “seu próprio tempo, suas próprias leis de evolução, suas próprias crises, em suma, sua cronologia específica”.

A respeito dessa temática, Souza (2007), aponta que as primeiras manifestações lúdicas presentes no cotidiano do ser humano se apresentaram de formas evidenciadas por meio de jogos, isso já na pré-história. Assim, as manifestações lúdicas representadas nos jogos evoluíram acompanhando a evolução social, econômica, política e cultural dos povos que os praticavam.

No decorrer das décadas, a corrente esportiva ganha corpo e passa a promover às diversas nações avanços em suas políticas esportivas para incentivo e adesão a prática do esporte como um fenômeno universal. Há também uma crescente profissionalização dos responsáveis pelo advento esportivo: técnicos, fisioterapeutas, médicos especializados. Sem contar os avanços no funcionamento de cada modalidade, como táticas, metodologias de treinamento, criação de equipamentos, como outros arcabouços para melhoria da prática e obtenção de melhores resultados.

Considerando a complexidade desse tema, Kunz (2009), apresenta o esporte como fenômeno sociocultural, defendendo que este é visto a partir de três níveis de análises estruturais representativas de seu desenvolvimento na sociedade. A primeira, chamada de representação prática, se caracteriza a partir da sua efetiva realização em diferentes contextos, formas e participantes. A segunda, a representação da imagem midiática, encontra-se a formação de significados advindos de parâmetros e ações no e pelo esporte a partir da imagem fornecida pela mídia. A última, a representação simbólica, contribui para a construção de uma simbologia da realidade esportiva, considerando conceitos teóricos especialmente desenvolvidos pelas ciências do esporte.

Ainda de acordo com Kunz (2009), encontra-se hoje o esporte chamado ‘leque olímpico’ que, mesmo ao ser praticado por não atletas, em momentos de lazer ou no ambiente escolar tem seus princípios de desenvolvimento fundados sobre valores físicos como força, velocidade, resistência, coordenação e flexibilidade. Todos esses aspectos são

enaltecidos, avaliados e calculados para serem expressos em números que permitem a comparação. Esse esporte oferece aos seus atores um ambiente propenso a 'sobrepunção' e a 'comparação objetiva'.

Dessas regras básicas derivam medidas para atender a otimização de rendimentos e a maximização de resultados, com a *especialização*, na contemplação de apenas uma modalidade ou disciplina esportiva; o *selecionamento*, pela eliminação dos que não conseguem se ajustar aos princípios e regras; e a *instrumentalização*, pelos ajustes corporais que ocorrem, principalmente a partir de condicionamentos específicos e, também, pelo próprio vestuário (KUNZ, 2009, p. 29 – grifos do autor).

Diante do quadro formado, principalmente pelos autores Bracht (2009) e Kunz (2009), pode-se visualizar o esporte como um fenômeno social e que por isso sofre com as interferências dos ditames e dizeres de uma sociedade capitalista. Consolidam-se em suas defesas que o esporte em voga, muitas vezes, não promove aos seus atores a possibilidade de buscar melhores resultados, de uma qualidade de realização esportiva ou de uma vida melhor.

Stigger (2009), ao apresentar a heterogeneidade das práticas esportivas, demonstra sua contrariedade em relação Bracht (2009). Para o primeiro autor, o esporte se encontra como um campo heterogêneo de finalidades ou intencionalidades e também de relações sociais. Baseado em uma visão antropológica, propõe-se que haja a necessidade de entender as especificidades de diversos casos, grupos praticantes e exemplos de situações de práticas esportivas para poder lançar um olhar analítico com a finalidade de perceber as diferenças das práticas esportivas.

Baseado em investigações com características etnográficas, Stigger (2009) propõe estudos empíricos sobre o estudo de esporte e lazer, para entender até que ponto se poderia pensar numa visão multicultural para essas atividades, além de analisar o quanto a visão hegemônica do esporte de rendimento influencia(va) a adesão ou mesmo o funcionamento das práticas esportivas. Diante disso, o autor acompanhou três grupos de praticantes de esporte² como opção de lazer no final de semana. Esses grupos eram

² Stigger (2009), o estudo foi realizado com três grupos de praticantes de esportes, no lazer

compostos de adultos praticantes de vôlei e futebol, ambos de praia. Suas conclusões apontam que os objetivos tanto iniciais, como durante, ou mesmo possíveis objetivos finais, que os praticantes evidenciaram em pesquisa, não corroboravam com os apontados pela sociologia crítica do esporte.

Evidenciou-se que a competição foi desenvolvida durante as atividades, porém de forma que a “comparação dos rendimentos dos participantes seja uma maneira de encontrar equilíbrio dos jogos, e não um meio para selecionar os participantes” (STIGGER, 2009, p. 118). Isso ocorreu, ao evidenciar que a busca pela prática esportiva centrava-se na necessidade de adesão a modalidade e ou atividade esportiva.

No entanto, Stigger (2009) alerta que não é possível desconsiderar que as avaliações de rendimento esportivo ocorrem para o funcionamento do grupo. Essa avaliação/seleção é bastante diferenciada de outros universos esportivos onde as exigências da performance (rendimento) são maiores. Diferente disso, no caso dos grupos investigados, o que se espera de um colega de grupo é um rendimento mínimo. Assim, destaca-se a pouca valorização da produtividade esportiva dos participantes, como também a ausência de estratégias que se sustentem na seletividade dos integrantes.

Dessa forma, tanto no âmbito coletivo como no individual, os grupos investigados não desenvolvem nenhum tipo de atividade visando à melhoria da sua produtividade no esporte que praticam, nem mantêm nenhum registro dos resultados dos seus jogos, o que poderia evidenciar uma preocupação em controlar o rendimento do seu conjunto (STIGGER, 2009, p. 119).

Para Gaya (2009), o discurso unificador sobre o esporte pode cair em contradição. Para o autor, o conceito de esporte é plural; as práticas esportivas, por meio de suas diferenciadas formas de expressão, propiciam diversos sentidos ou significados que se diferem a partir dos objetivos, dos sentidos e das necessidades atribuídas por seus praticantes. Para tanto, aponta que não há possibilidade de sucesso nas tentativas interdisciplinares,

(fim de semana), na cidade do Porto, em Portugal: Grupo de Castelo (homens adultos e jovens, praticantes de voleibol de praia); Grupo Caídos na Praia (homens adultos e jovens, praticantes de futebol de praia); Grupo Anônimos (homens adultos e jovens, praticantes de futebol tipo pelada, num parque público da cidade).

multidisciplinares ou transdisciplinares no intuito do discurso unificador capaz de apreender o “sentido plural do esporte”.

Entendo como necessário relativizar seu discurso no tempo e no espaço de cada olhar disciplinar e com isso conceber sua pluralidade e significados. (...) Afinal, é por meio dos nossos discursos tentamos traduzir, descrever ou interpretar o mundo real. É por meio do nosso verbo que tentamos descrever ou interpretar o significado real do esporte. É também pelas palavras que vemos no esporte realidades convergentes ou divergentes (GAYA, 2009, p. 56).

Gaya (2009) propõe que se tenham discursos diversos sobre o esporte e estes dependem de um rigor de suas análises, capazes de traduzir ou interpretar determinada situação, ou mesmo problematização, seja de um jogo simples como um futebol de crianças à rua, seja de uma partida de um campeonato nacional. Diante disso, o autor faz um alerta: nenhum desses discursos seria capaz de apreender todos os significados dessa prática humana (o esporte).

Outra contribuição deste autor está sobre a importância dos profissionais e pesquisadores do esporte. Gaya (2009) acredita que se deve ter o compromisso de produzir conhecimentos em formas de teoria.

Do mesmo modo, tenho a convicção que o código de leitura do real proposto pela ciência é efetivamente útil para descrever determinados aspectos das práticas esportivas. Repito, certamente não poderá explicá-lo em sua totalidade mas não duvido de sua capacidade em criar modelos diversos mais ou menos isomórficos à realidade que nos permitem descrevê-los, interpretá-lo e sobre ele intervir (GAYA, 2009, p. 58).

Assim, Gaya (2009) ao defender que um dos motivos de tanto distanciamento de diálogos na área do esporte é devido a necessidade unificadora da Educação Física em se ter um discurso científico hegemônico. Diante disso, torna-se preponderante a continuidade de pesquisas relacionadas ao esporte, esporte na formação inicial, e intervenção profissional na área do esporte.

Essa primeira parte do capítulo se deteve às conceituações e visões a respeito do esporte, e nas fundamentações que ajudassem na

compreensão abrangente da temática. No entanto, vale destacar a importância de discutir o esporte na escola como o esporte de rendimento.

Bracht (2009) defende que a escola, vista como instituição social, tem possibilidades de produzir uma cultura escolar de esporte, mas que normalmente reproduz as práticas deste com caráter hegemônico da sociedade. Assim, é possível que haja uma relação de tensão permanente num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade. Nesse sentido, o autor defende que a Educação Física deve se configurar como atividade pedagógica, tendo como tema o movimento corporal para ocupar um lugar preponderante na instituição educacional.

Lovisoló (2009) traz que é evidente que a escola não pode simplesmente ignorar o fenômeno esporte, pelo contrário, precisa tê-lo como conteúdo de ensino. Ainda reforça a Educação Física

Ao ensinar o esporte, no entanto, ela não deve deixar de considerá-lo em suas múltiplas dimensões, observando que o conhecimento a ser trabalhado a partir do *conteúdo esporte* não pode equiparar-se, simplesmente, ao aprendizado prático das modalidades, nem às informações relativas às regras e táticas de jogo (LOVISOLÓ, 2009, p. 150).

O esporte de rendimento, na lógica do sistema esportivo, consiste no máximo a ser alcançado, por isso, é para os poucos que conseguem atingi-lo.

No esporte de rendimento, as ações são julgadas pelo seu resultado final, a performance esportiva mensurada/valorizada em função do código binário da vitória-derrota. Os meios empregados no treinamento, tudo é medido pelo resultado final. A própria prática, o processo, a fruição do jogo não assumem importância significativa para o sistema. O que se criticou e se critica, então, é a subordinação inconsciente não a técnica enquanto tal, mas à finalidade da qual determina técnica está a serviço (BRACHT, 2009, p. 16).

Na mesma direção, Vaz (2009) apresenta o esporte como algo paradigmático, pois as técnicas são desenvolvidas para o um melhor desempenho, fazendo “com que dominemos melhor o próprio corpo em movimentos firmes e eficientes, às vezes surpreendentes, (...)”. Para o autor o

corpo é o instrumento valioso, e este se configura como técnico por excelência, assim, esta ferramenta deve ser treinada e funcionalizada para os fins que se almejam. Diante da defesa de Vaz (2009), corrobora-se com o autor na tentativa de valorização e contextualização do rendimento no esporte, no entanto, assistido e orientado por meio da intervenção profissional.

Decorrente da delimitação da pesquisa a seguir torna-se preponderante discutir o esporte na formação profissional em Educação Física. Sabe-se que a formação superior em Educação Física, como temos visto até o presente momento da pesquisa, é um tema longamente discutido desde as mais diferentes perspectivas teóricas e com diversas ênfases quando observados os aspectos analisados.

Betti (1998) afirma que a formação superior na área da Educação Física esteve muito atrelada a uma esportivização do currículo. Tal característica (tradicional esportiva) enfatiza as chamadas disciplinas práticas (especialmente as esportivas).

O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas" em que o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado em sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá na área biológica /psicológica [...] Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física (BETTI, 1998, p. 41).

Torna-se pertinente mencionar o estudo de Oliveira (1989), a respeito das disciplinas práticas do curso de Educação Física de uma Universidade Estadual do Paraná. Suas conclusões partem da interpretação de que os conjuntos de procedimentos didático-pedagógicos que organizam as aulas "reproduzem e reforçam os aspectos sociais controladores da ordem opressora instituída" (OLIVEIRA, 1989, p. 252); "o aprendizado e a prática, pelos participantes, do desporto institucionalizado são tido como funções fundamentais destas disciplinas" (OLIVEIRA, 1989, p. 252), neste indicativo o autor aponta que estas características representam na cobrança do gesto

técnico como processo de avaliação.

Ainda com base em Oliveira (1989), encontrou-se que os procedimentos pedagógicos metodológicos nas aulas apresentam características preferencialmente fechadas, sem condições de decisão por parte dos alunos, restando a eles a função de estarem presentes, seguirem um plano e os comandos dos professores. Algo importante de contextualizar com o processo atual de formação profissional em Educação Física. Todo esse quadro formativo reproduzia, por meio das práticas de ensino de estagiários e egressos, os reflexos dos procedimentos evidenciados nas disciplinas práticas do curso, o que “acaba por resultar em uma prática, por parte de estagiários e egressos, reprodutivista, comodista, submissa, ingênua e com fim e si mesma” (OLIVEIRA, 1989, p. 253).

Terra (1997) alerta que a maneira como são trabalhadas as disciplinas esportivas

vem apresentando resultados insatisfatórios, além da falta de propostas no sentido de promover uma formação técnica, científica e filosófica competente, com vistas a um profissional efetivamente comprometido com a construção de uma cidadania crítica, responsável e autônoma (TERRA, 1997, p. 208).

Já Ferreira (1998) indica “que muitas disciplinas esportivas mantêm ainda um cunho técnico desportivo sem que qualquer fundamentação sociopedagógica crítica, indicando ausência de reflexão, sobre a autonomia e identidade pedagógicas da Educação Física” (FERREIRA, 1998, p. 109).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a preocupação a respeito da problemática da formação no campo do esporte, como apontada pelos autores e suas pesquisas realizadas no século passado, evidenciam uma formação fundada por uma lógica apenas descritiva, sem uma instrumentalização. Soma-se aí, o ensino técnico e procedimentos metodológicos consistentes para uma intervenção profissional, além da reprodução do conhecimento esportivo. Pires e Neves (2002) classificam como uma “semicultura esportiva” a consequência de uma formação profissional no qual não supera o ensino dos esportes por meio uma proposta exclusivamente ou predominantemente “técnica-tático regulamentar”. Para os autores o

conhecimento técnico ou tático do esporte, para o ensino superior, devem adotar novas significações do fenômeno esportivo.

Daolio (1998, p. 112) afirma que qualquer programa de formação inicial ainda preso em modelo técnico-esportivo “não estará formando profissionais capazes de considerar a contínua significação e ressignificação das modalidades esportivas por parte de diversos grupos humanos ao longo do tempo”. Eis, então, aí estabelecida uma discussão do esporte o qual não prioriza a “cultura humana”.

Após este panorama realizado, com alguns pesquisadores sobre a temática abordada pela pesquisa, é válido salientar a contextualização do esporte no currículo de formação profissional em Educação Física. Concorda-se com Gonzalez (2004, p. 218) ao defender que esta área diante o processo formativo

(...) Precisa ser assumido como um campo de estudo, ou seja, um espaço da realidade que deve ser melhor explicado e compreendido para poder interagir com ele a partir da especificidade profissional. Assim, algumas perguntas que se colocam são: Qual é essa especificidade profissional? O que faz um profissional de EF em relação ao esporte?

Para o autor, a atuação profissional em Educação Física, no contexto esportivo, deve oportunizar aos seus alunos e praticantes a condição de reconstrução inteligente, prazerosa, competente e contextualizada do seu ambiente de aula e ou momentos de práticas e vivências do esporte.

Pereira, Hunger e Souza Neto (2006) realizaram um estudo que buscou averiguar, sob a ótica docente de uma disciplina esportiva e de alunos que já a tivessem cursado, como se apresentava a relação entre teoria e prática durante as aulas dos componentes curriculares, e o quê essas disciplinas interfeririam no processo de formação e, conseqüentemente, atuação no campo do treinamento esportivo³. As indagações que emergiram durante a pesquisa dos autores estavam centradas no distanciamento entre mundo acadêmico e prática profissional.

Diante dos resultados, os autores analisaram que a formação de técnicos esportivos apresenta lacunas decorrentes da insegurança de

³ Os autores delimitaram o estudo a formação e intervenção do bacharel em Educação Física.

ingressar no campo de trabalho. Essa característica fora evidenciada devido ao modelo curricular fortemente técnico-científico ainda presente nos cursos de formação profissional em Educação Física.

Vale destacar que, mesmo o estudo dos autores supracitados tratar da formação em Bacharelado na Educação Física, os indicativos das conclusões demonstram a incoerência ainda presente na formação em Educação Física no Brasil. Diante as últimas DCNs, as quais delegaram às instituições de ensino superior do país a missão de oferecer uma formação digna e específica para o seu exercício profissional na Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, encontra-se uma formação fragmentada e fortemente influenciada por currículos descontextualizados das novas e ou necessidades do campo interventivo (OLIVEIRA; AZEVEDO; MALINA; SOUZA NETO; ALEGRE; COSTA, 2006).

Como indicativo dessa necessidade, Pereira, Hunger e Souza Neto (2006) mencionam a respeito da importância de o acadêmico ter a oportunidade de realização de estágios desde o início dos cursos, sempre de maneira orientada.

Durante todo o período em que o aluno está na Universidade, ele estará desenvolvendo sua atuação e refletindo sobre seu trabalho. Da mesma forma, é necessário valorizar o contato entre alunos de graduação e profissionais experientes, além de seus professores na Universidade, pois tais profissionais são dotados de um '*saber*' que não é apenas acadêmico. É o conhecimento tácito, elaborado e incorporado durante a ação, quando o profissional se depara com situações novas, para as quais não foi preparado e perante as quais não sabe como agir (PEREIRA; HUNGER; SOUZA NETO, 2006, p. 117).

Hunger e Ferreira (2006) destacam a prática como componente curricular, isto é, deverá estar presente no processo de formação acadêmica, sendo vivenciada por alunos nos diversos contextos sociais de aplicação acadêmico-profissionais. Quanto ao estágio profissional, este oferece ao acadêmico a possibilidade de vivências como também de consolidação das competências referentes ao exercício diretamente no campo de intervenção da área, sob a supervisão de um profissional.

Outro aspecto apontado pela pesquisa de Pereira, Hunger e

Souza Neto (2006) centra-se na importância da história de vida dos acadêmicos em relação ao esporte que, ao juntar-se com a formação acadêmica e a prática profissional que este futuro profissional possa vir a ter, oferece maiores possibilidades e associação da experiência, conhecimento do conteúdo e prática do ensinar.

Os autores concluem dizendo que hoje se encontram tentativas de modificar um processo formativo predominantemente cunhado pela repetição, mecanização e transmissão de técnicas e táticas esportivas. No entanto, a melhor maneira de desenvolver o esporte na preparação profissional em Educação Física está em construção.

Diante este panorama do esporte e da formação profissional em Educação Física, bom como os aspectos pertinentes apontados pelo referencial teórico especializados na área, torna-se preponderante trazer neste momento do estudo a contextualização desses referenciais apresentados com os documentos oficiais das duas IES como também as falas dos docentes participantes da pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1– Caracterização e tipo de pesquisa

A presente pesquisa teve por objetivo investigar como os docentes responsáveis por disciplinas de esportes coletivos, de duas IES públicas do Paraná, organizam e desenvolvem pedagogicamente na formação inicial do licenciado e do bacharel em Educação Física. Para tanto, como procedimento metodológico, adotou-se o estudo de caso de característica descritiva qualitativa. Segundo Martins e Bicudo (1989), a abordagem qualitativa deve partir da dinâmica das relações entre o mundo real e o sujeito, da interdependência entre o sujeito e o objeto, onde o fenômeno educativo não pode ser considerado como um dado neutro e sim, criado a partir das ações dos homens no meio em que vivem.

Para Thomas e Nelson (2002), é por meio de uma abordagem qualitativa do tipo descritiva que há possibilidade da observação e análise objetiva e detalhada de fatos. Para os autores, tal procedimento possibilita enfatizar a compreensão do conteúdo interpretativo, garantindo maior lastro nas informações que serão utilizadas para atender os objetivos da pesquisa.

Buscou-se nesta pesquisa, assim, interpretar os diferentes olhares que os docentes têm em suas disciplinas esportivas coletivas na formação dos futuros licenciados e bacharéis em Educação Física, bem como dos bacharéis em Esporte. Para uma coleta de informações adequadas, a pesquisa empregou o uso de entrevistas, as quais, segundo Lüdke e André (1986), representam um instrumento básico de levantamento de dados da pesquisa qualitativa e possibilitam uma relação de interação entre entrevistado e entrevistador, permitindo uma captação 'imediate e corrente' da informação desejada. Tem-se, portanto, a condição de tratar assuntos de natureza estritamente pessoal e de aprofundamento de pontos problemas suscitados pela pesquisa durante a investigação.

A intenção de realizar entrevistas junto aos docentes responsáveis por disciplinas de esportes coletivos esteve atrelada à tentativa

de enfatizar as percepções que o participante (entrevistado) tem de seu cotidiano profissional (experiência). Utilizou-se a entrevista semiestruturada que se articula a partir de roteiros básicos, os quais não devem ser aplicados de forma rígida e permite ao entrevistador explorar lacunas para as necessárias adaptações. Triviños (1987) aponta que esse método permite ao informante (entrevistado) a espontaneidade de seus pensamentos, dando a entrevista um caráter de caminho percorrido pelo entrevistado, mas apresentado e guiado pelo investigador.

3.2 – Coleta de dados: participantes da pesquisa e documentos oficiais

Para atender os objetivos da pesquisa contou-se com a participação de oito docentes de duas Instituições de Ensino Superior Públicas do estado do Paraná⁴, nomeadas como IES1 e IES2, garantindo a privacidade das instituições. Vale destacar que as IES participantes da pesquisa foram escolhidas por estarem localizadas na mesma região do estado do Paraná e por terem passado por processo de reestruturação curricular, atendendo aos indicativos das últimas resoluções vigentes, anteriormente mencionadas, praticamente no mesmo período.

Como critério de delimitação e visando atender as especificidades da pesquisa, foram entrevistados os professores responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física (IES1 e IES2) e Bacharelado em Esporte (IES2)⁵. Essa delimitação ocorreu devido a falta de disponibilidade dos professores responsáveis pelas disciplinas de esportes individuais.

Inicialmente, foi realizado um levantamento das disciplinas que fariam parte do quadro de coleta de dados. Esse processo ocorreu por meio do acesso aos sites das IES participantes e da análise de alguns documentos: Projeto Pedagógico dos Cursos (IES1); Resoluções Institucionais (IES2) e

⁴ As Universidades escolhidas para esta pesquisa integram o projeto intitulado “Panorama da Formação Inicial em Educação Física no Estado do Paraná”. Processo nº CAAE 0151-0.0.093.000-10, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá sob nº 247/2010.

⁵ A IES 2 oferece três formações: Licenciatura em Educação Física; Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte.

Ementas das disciplinas de esportes coletivos (IES1 e IES2). O contato para agendar data e horário da entrevista ocorreu por meio de telefonemas para os docentes responsáveis pelas disciplinas de ambas as instituições e visitas às duas universidades em questão.

Abaixo, nos respectivos quadros, seguem elencadas as disciplinas e docentes que integraram a pesquisa. No quadro 1, constam as disciplinas das entrevistas da IES1.

IES1	
Licenciatura	Bacharelado
Esporte Coletivo I (Voleibol)	Esporte Coletivo I (Voleibol)
Esportes Coletivos II (Handebol e Basquetebol)	Esportes Coletivos II (Handebol e Basquetebol)
Esportes Coletivos III (Futsal e Futebol)	Esportes Coletivos III (Futsal e Futebol)

Quadro 1 – Disciplinas da IES1 participantes da pesquisa

Uma característica apresentada por esta IES foi quanto ao número de docentes responsáveis por cada disciplina. Na disciplina Esportes Coletivos II (Handebol e Basquetebol) foram entrevistados três docentes, sendo dois responsáveis em ministrar o conteúdo “Basquetebol” tanto no curso de Licenciatura quanto Bacharelado em Educação Física.

No primeiro levantamento das disciplinas que seriam investigadas na IES1, as disciplinas de Esportes Coletivos III (Futebol e Futsal) e de Esporte Coletivo I (Voleibol) apresentaram-se com dois docentes responsáveis por cada disciplina. Todavia, não foi possível realizar as entrevistas com todos, haja vista que um dos professores recusou-se em participar do estudo, não concedendo a entrevista, e o outro estava afastado de suas atividades profissionais devido licença *premium*.

No quadro 2, estão relacionados o número de docentes participantes e suas respectivas disciplinas nos cursos de formação da IES1.

IES1		
Docentes	Licenciatura	Bacharelado
Doc 1	Esportes Coletivos II (Basquete)	Esportes Coletivos II (Basquete)
Doc 2	Esportes Coletivos II (Basquete)	Esportes Coletivos II (Basquete)
Doc 3	Esportes Coletivos II (Handebol)	Esportes Coletivos II (Handebol)
Doc 4	Esporte Coletivo I (Voleibol)	Esporte Coletivo I (Voleibol)
	Esportes Coletivos II (Futsal e	Esportes Coletivos (Futsal e

Futebol)	Futebol)
----------	----------

Quadro 2 – Disciplinas da IES1 com seus respectivos docentes responsáveis

A IES2 apresentou uma realidade diferente da IES1, pois oferta três habilitações – Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte. Abaixo, no quadro 3, constam as disciplinas que fizeram parte da pesquisa.

IES2		
Licenciatura	Bacharelado em Educação Física	Bacharelado em Esporte
Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I (Voleibol e Basquetebol)	Princípios das Práticas Esportivas Coletivas I (Voleibol e Basquetebol)	Vôlei
Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos II (Futsal, Futebol e Handebol)	Princípios das Práticas Esportivas Coletivas II (Handebol)	Basquete
	Princípios das Práticas Esportivas Coletivas III (Futebol e Futsal)	Handebol
		Futebol

Quadro 3 – Disciplinas da IES2 participantes da pesquisa

A seguir, no quadro 4, pode-se visualizar o número de docentes e suas respectivas disciplinas na instituição e nos cursos de formação.

IES2			
Docente	Licenciatura	Bacharelado em Educação Física	Bacharelado em Esporte
Doc 5	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos II (Futebol)	Princípios das Práticas Esportivas Coletivas III (Futebol)	Futebol
Doc 6	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I (Voleibol)	Princípios das Práticas Esportivas Coletivas I (Voleibol)	Vôlei
Doc 7	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I (Basquetebol)	Princípios das Práticas Esportivas Coletivas I (Basquetebol)	Basquete
Doc 8	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos II	Princípios das Práticas Esportivas	Handebol

	(Handebol)	Coletivas II (Handebol)	
--	------------	----------------------------	--

Quadro 4 – Disciplinas da IES2 com seus respectivos docentes responsáveis

Na IES2, foi verificado que embora houvesse dois docentes responsáveis pelas disciplinas que abordavam dois ou três conteúdos esportivos, havia um docente responsável de acordo com determinada modalidade, independente do curso de formação (Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física ou Bacharelado em Esporte).

Após o primeiro levantamento das disciplinas que seriam investigados na IES2, não foi possível realizar a entrevista com o professor responsável pela modalidade futsal, pois o mesmo não retornou as tentativas de contato.

3.3 – A coleta e o tratamento dos dados

A coleta de dados ocorreu mediante a aplicação de entrevista semiestruturada. Anteriormente a essa etapa, foi realizado um levantamento documental das duas IES participantes. Foram considerados os Projetos Pedagógicos, as Resoluções Institucionais e as Ementas das disciplinas, no caso, as disciplinas de esportes coletivos. As entrevistas seguiram um roteiro baseado em uma matriz analítica (ANEXO 3), organizada de forma a atender os objetivos propostos para a pesquisa.

Todas as entrevistas seguiram um padrão e um roteiro de aplicação. O primeiro passo foi apresentar ao entrevistado a matriz analítica que continha os objetivos, indicadores e as questões a serem contempladas na entrevista. Durante o processo, o pesquisador ficou à disposição do docente caso houvesse dúvidas ou esclarecimentos fossem solicitados. Após a permissão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 2) iniciava-se a entrevista.

Antes do tratamento dos dados advindos das entrevistas, também foi importante considerar outros materiais, como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física e os

Documentos Oficiais das duas instituições, que serviram como base de uma análise documental. Essa preocupação decorreu da necessidade de saber se os Projetos Pedagógicos das IES contemplariam a identidade da área, e isso só se tornou possível seguindo as orientações apresentadas pelas DCNs.

Para o tratamento dos dados fez-se uso da análise documental (GIL, 2007), que se refere à pesquisa com base e desenvolvimento no tratamento analítico de documentos. De acordo com Gil (2007), os documentos podem ser categorizados como “de primeira mão”, dado que se trata de materiais conservados em arquivos de órgãos públicos e/ou instituições privadas. Além disso, recebem essa classificação porque ainda não receberam nenhum tipo de tratamento e por serem procedentes dos próprios órgãos que os elaboraram.

A intenção desse procedimento investigativo centra-se nas possibilidades que a pesquisa documental pode oferecer, pois consiste em fonte rica e estável de dados provenientes de documentos oficiais nacionais e das IES pesquisadas. Diante disso, as informações levantadas possibilitaram uma compreensão mais detalhada do tema estudado.

O próximo passo foi o tratamento dos dados coletados nas entrevistas; empregou-se como método a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2010) como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2010, p. 48).

Para tanto, Bardin (2010) apresenta três fases de análise: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (a inferência e a interpretação).

A pré-análise caracteriza-se como o momento da organização propriamente dita, correspondendo ao período das intuições, contudo, tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais (BARDIN, 2010).

Nessa primeira fase, ocorre a transcrição das entrevistas na íntegra; em seguida, é feito o enquadramento das respostas com os

respectivos objetivos, indicativos e perguntas da matriz analítica (ANEXO 3).

Depois de concluída a primeira etapa, deu-se continuidade aos direcionamentos propostos por Bardin (2010) - fase de exploração do material, gerando interpretações aprofundadas devido ao estabelecimento de unidades de registro e contexto. É o momento de análise e administração dos dados de modo sistematizado, definição dos sistemas de categorias e de codificação.

Na última fase, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação (a inferência e a interpretação) intensificaram o processo de tratamento de dados de maneira a torná-los significativos e válidos ao estudo. Bardin (2010) aponta que esta é a etapa responsável por operacionalizar dados como estatísticas simples ou complexas; esse processo permitirá ao estudo estabelecer quadros de resultados pertinentes aos objetivos do estudo.

Em outra instância, vale salientar que a pesquisa se limita na medida em que reflete a realidade de uma única região e que esta, mesmo apresentando semelhanças com o cenário nacional, demonstra características regionais nos aspectos do campo interventivo (formal e não formal do ensino) e da cultura local. Além disso, não foi verificado como se efetiva o discurso dos docentes participantes da pesquisa na prática pedagógica das disciplinas de esportes coletivos dos cursos de formação inicial pesquisados.

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa integra o projeto Panorama da Formação Inicial em Educação Física no Estado do Paraná, Processo nº CAAE 0151-0.0.093.000-10, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá sob nº 247/2010. Importa salientar que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigência básica para a respectiva participação no estudo.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo se encarregará em apresentar e analisar os dados coletados durante o processo da pesquisa. Parte-se da proposta de responder a seguinte questão norteadora: **como os docentes responsáveis pelas disciplinas práticas esportivas coletivas articulam seus olhares para a formação do Licenciado e do Bacharel em Educação Física?** Assim, o foco neste momento está em compreender e contextualizar o que foi identificado por meio das análises das entrevistas dos docentes participantes da pesquisa e responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos de duas Instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná.

Nesse sentido, a discussão dos resultados baseou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (formação de professores e formação em Educação Física), nos Projetos Pedagógicos da IES1, nas Resoluções institucionais que regulamentaram os projetos da IES2, nas Ementas das disciplinas esportivas que integraram a pesquisa, e nos referenciais teóricos pertinentes à temática.

4.1 As disciplinas de Esportes Coletivos: a visão dos docentes confrontada com os documentos das IES

Considerando o referencial teórico apresentado na revisão de literatura, constata-se que a área da Educação Física passou por um processo de reestruturação curricular na última década, o que gerou mudanças significativas em seu processo formativo. Pode-se apontar que esse cenário de mudanças se deu a partir das Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002, comum a todos os cursos de Licenciatura do país, e da Resolução CNE/CES n.07/2004, implementando as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação em Educação Física.

Como abordado no capítulo 2.2 “**Currículo e a Formação Inicial: tecendo os direcionamentos da intervenção profissional**”, o Projeto

Pedagógico (PP), para estruturação/reestruturação de um curso de formação, deve partir de uma construção coletiva e atender uma leitura das suas necessidades históricas. Veiga (1995) afirma que esta construção fundamenta-se na intenção do que se quer fazer, tendo como pano de fundo a tentativa de antecipar um futuro diferente do presente. Corroborando essa ideia, Eynng (2006) aponta que este instrumento é capaz de realizar uma projeção do futuro e ao mesmo tempo do que está instituído.

Veiga (1995) considera que a construção do PP deve ser vivenciada em todos os momentos por todos os atores desse processo. Eynng (2002) entende esse instrumento como resultado de reflexões e de esforços de uma comunidade educacional que entende a necessidade da busca por um futuro melhor para a instituição de ensino e, assim, uma melhor qualidade na educação.

Portanto, o Projeto Pedagógico deve: atender a uma construção e gestão coletiva; abranger os princípios da autonomia institucional; ser capaz de articular ensino, pesquisa e extensão; ter a graduação como formação inicial; fomentar a formação continuada; promover a ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; propiciar abordagem interdisciplinar do conhecimento; ter a prática como componente curricular, o estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

Vale ressaltar que no processo de reestruturação do PP, as IES devem se atentar a todos os indicativos legais, sejam resoluções, como o caso das Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e CNE/CES n.07/2004, bem como pareceres, destacando-se os Pareceres CNE/CP n.009/2001 e CNE/CES n.0058/2004.

Para esta pesquisa, como documentos oficiais institucionais, foi considerado o Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da IES1; e da IES 2, as Resoluções⁶ que regulamentam os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, e Bacharelado em Esporte.

⁶ As Resoluções da respectiva IES foram utilizadas devido a não disponibilidade do Projeto Pedagógico dos cursos pesquisados.

4.1.1 IES1: os Projetos Pedagógicos e a estruturação curricular

A primeira estruturação curricular do curso de Educação Física da IES1 aconteceu na década de 1970. A formação nesse período era regida pela Resolução CFE n.69/1969 e concedia as titulações de Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos. A segunda estruturação curricular ocorreu na instituição a partir da emissão da Resolução CFE n.03/1987, objetivando atender a nova proposta de reestruturação dos cursos de Educação Física em todo território nacional. Essas mudanças significativas foram incorporadas à grade curricular da IES em questão, dentre elas, torna-se válido mencionar a inserção, exigida pela Resolução, de duas grandes áreas para a formação. A Formação Geral, que compunha as disciplinas relacionadas à área de conhecimento filosófico, do ser humano, da sociedade e técnico-pedagógico; e o Aprofundamento de Conhecimento, que permitia aos alunos ampliar os conhecimentos na área de interesse do campo de trabalho.

Encontram-se, nos atuais Projetos Pedagógicos dos dois cursos oferecidos pela IES1, a menção daqueles momentos de estruturação curricular para o curso de Educação Física como os mais importantes antes das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Diante disso, torna-se importante destacar que todo o processo de reconstrução dos novos Projetos Pedagógicos, como é apontado pelos textos dos PPs da IES1, foi resultado das reuniões abertas e democráticas realizadas pela IES com todo o seu corpo docente e representação discente, conforme mencionado nos documentos analisados. Os PPs trazem que essa fase foi um momento de tomadas de decisões com o objetivo de assumir coletivamente as novas propostas de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da IES. Os Projetos Pedagógicos também mencionam que se fundamentam nos aspectos determinantes dos documentos legais das Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e CNE/CES n.07/2004, e Pareceres CNE/CP n.009/2001 e CNE/CES n.0058/2004.

Sob tal perspectiva, torna-se preponderante trazer as especificidades de cada PP da IES1. Como mencionado anteriormente, a IES1 possui como opção duas habilitações em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado. Diante disso, no primeiro momento, será apresentado o Projeto

Pedagógico do Curso de Licenciatura.

A partir do Parecer CNE/CP n.009/2001, a discussão das novas diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura tomou novos rumos no cenário nacional, com objetivo de dar suporte à formação de professores da Educação Básica. Dessa forma, a formação em licenciatura

(...) ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1' (BRASIL, 2001, p. 06).

Diante dessa realidade, o PP de Licenciatura da IES1 destaca, a partir do Parecer, o entendimento de educação como um elemento responsável pelo desenvolvimento das pessoas e da sociedade, deixando claro, assim, a concepção de escola e a formação do professor. Este, por sua vez, deve ser visto com um agente ativo e investigador de sua prática pedagógica, conhecer as suas dificuldades e necessidades profissionais frente ao ensino e trilhar a formação continuada e permanente. Todos esses aspectos do Parecer se uniram às discussões realizadas em nível departamental da referida IES, sendo a proposta curricular aprovada a fim de atender as peculiaridades da instituição, do curso de Educação Física, da cidade, e dos interesses e necessidades da comunidade acadêmica e profissional.

Oliveira (2006) afirma que a formação inicial de um curso de Licenciatura em Educação Física deve articular os conhecimentos pertinentes à área ao longo do processo desta formação. Nessa direção, o professor formado em Educação Física, segundo o PP da IES1, deve ser entendido como um educador comprometido com as diferentes e diversas transformações que acontecem na sociedade para exercer seu ofício e contribuir nesse processo.

Para tanto, o Projeto Pedagógico deve apresentar questões a serem enfrentadas na formação dos futuros professores nos campos institucional e curricular; aspecto mencionado no Parecer CNE/CP n.009/2001.

No campo institucional, é mencionado no documento analisado (PP Licenciatura da IES1) que o processo formativo deve: enfrentar a

segmentação e descontinuidade da formação tanto dos futuros professores, como também dos alunos da Educação Básica; combater a submissão da proposta pedagógica à organização institucional; e tentar diminuir o distanciamento entre a IES e os sistemas de ensino da Educação Básica.

No campo curricular, o PP analisado cita as questões a serem também enfrentadas na formação. A respeito do aspecto curricular, as orientações do Parecer CNE/CP n.009/2001 indicam a necessidade de considerar os conhecimentos adquiridos historicamente dos futuros professores para um adequado planejamento das ações formativas. Vale mencionar a importância de distinguir e valorizar as dimensões do conhecimento como objeto de ensino (conhecimento científico), como também a transposição pedagógica (o conhecimento que deve ser ensinado); essas preocupações assegurarão ao futuro professor o que será aprendido e como se ensinar.

Ainda com o Parecer CNE/CP n.009/2001, o documento aponta que os cursos de Licenciatura devem focalizar os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Em função disso, há necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e sua adequação à situação pedagógica. Nesse sentido, pode ser observado no texto do PP de Licenciatura da IES1, o atendimento às questões fundamentais que precisam ser enfrentadas na formação de professores tanto no campo institucional quanto curricular.

Segundo o Parecer em questão, torna-se imprescindível no campo institucional: articular as diferentes etapas da Educação Básica na formação docente; estabelecer ligação estreita entre a proposta pedagógica e a organização institucional; fazer com que as instituições formadoras penetrem na dinâmica cultural e social da escola; e familiarizar o futuro-professor aos documentos referentes às políticas públicas municipais, estaduais e federais de educação.

A respeito do campo curricular, deve-se: superar o tratamento inadequado dos conteúdos; a falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; o tratamento restrito da atuação profissional; a concepção restrita de prática; a inadequação do tratamento da pesquisa; a ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que

são atendidos os alunos da Educação Básica; a desconsideração das especificidades próprias das etapas da Educação Básica e das áreas do conhecimento que compõem o seu quadro curricular.

Partindo-se desse panorama, o texto do PP analisado defende como objetivo, promover a apropriação de saberes e, a partir deles, capacitar os professores para atuação profissional na educação escolar e para a intervenção pedagógica neste contexto. Dessa forma, a proposta do curso está centrada no futuro professor de Educação Física ser capaz de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, utilizando modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamentos de alunos, manejando diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos.

Nessa direção, o PP apresenta aspectos que corroboram com as preocupações apontadas pelo Parecer CNE/CP n.009/2001. Tais aspectos se referem à tentativa de permitir ao futuro professor não apenas identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, como também possa administrar e organizar o trabalho escolar. Portanto, essa capacidade de gestão profissional resulta num lastro de conhecimentos que funcionará como formas de intervenção nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade, como também, fazer uso de estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem.

Diante do exposto, o PP de Licenciatura da IES1 apresenta sua proposta de formação de professores de Educação Física atendendo as seis competências organizadas pelo Parecer CNE/CP n.009/2001: competências referentes ao comportamento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação; ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A respeito da última competência – a que se referente ao próprio desenvolvimento profissional, Hunger e Ferreira (2006) destacam que é por meio da mesma que reside a possibilidade de se trabalhar com a simetria invertida na formação profissional. Significa, segundo as autoras, reconhecer

que o futuro docente aprende no mesmo lugar onde irá atuar. Portanto, os formadores devem ter a coerência em proporcionar experiências de aprendizagens baseadas em possíveis realidades que serão encontradas futuramente pelo professor. A defesa das autoras e também a proposta do PP analisado referendam os documentos legais para formação de professores da Educação Básica.

Ao analisar o Projeto Pedagógico de Licenciatura da IES1, pode-se fazer algumas aproximações e contextualizações do processo de elaboração e estruturação do PP de Bacharelado da IES pesquisada. Dessa forma, é imprescindível destacar, primeiramente, que a elaboração do PP do curso de Bacharelado em Educação Física atende a Resolução CNE/CES n.07/2004, como também o Parecer CNE/CES n.0058/2004.

Encontra-se, no PP de Bacharelado da IES1, o mesmo período de discussões e estudos realizados pelos professores do departamento de Educação Física para elaboração dos projetos pedagógicos. Nesse ínterim, é válido mencionar que o documento oficial (PP) do curso de Bacharelado foi aprovado e implementado em 2006, um ano após o de Licenciatura.

Como mencionado no histórico do PP de Licenciatura, pode-se observar no documento do Bacharelado as mudanças ocorridas no currículo da IES pesquisada a partir da Resolução CFE n.03/1987⁷. Sabe-se que foi por meio dessa normatização que também houve reestruturação dos Cursos de Educação Física em todo o território nacional.

Importa apontar e analisar o que foi ressaltado no capítulo 2.1 “Breve Histórico da Formação Profissional em Educação Física no Brasil”, que para a Educação Física, a Resolução CFE n.03/1987 foi um grande marco, uma vez que por meio desta acirraram-se a necessidade de uma nova e ampliada estrutura no currículo da formação profissional em Educação Física. Tais preocupações e possibilidades formativas deveriam atender as novas demandas e realidades de intervenções profissionais da área, e que, até o momento centrava-se na atuação no ambiente escolar, por exemplo, as áreas

⁷ Com esta nova proposta, os saberes na formação, que antes eram divididos entre as matérias básicas e profissionais, passam assumir uma nova estrutura configurada em duas grandes áreas: Formação Geral (humanística e técnica); e de Aprofundamento de Conhecimentos. (AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUZA NETO et al. 2004; OLIVEIRA, 2006; PEREIRA; HUNGER; SOUZA NETO, 2006).

não escolares em ascensão no cenário nacional, como treinamento esportivo, saúde e outras.

Os anos que sucederam essa Resolução foram retratados, tanto pelo PP da Licenciatura quanto do Bacharelado, por mudanças na organização da grade curricular. Tem-se, nessas condições, um currículo que apesar dos avanços e pioneirismo da Resolução CFE n.03/1987 e da abertura e autonomia das IES, poderiam, a partir da normatização, estabelecer seus currículos de acordo com as peculiaridades regionais, apenas modificações organizacionais das disciplinas. Esse fato geralmente se repete no cenário nacional. Como salienta Azevedo e Malina (2004), houve o cumprimento das exigências estabelecidas por força de lei, mantendo a continuidade da formação até então existente, ou seja, ênfase e enfoque técnico-biológico e esportivo⁸.

O panorama acima apresentado sofreu modificações significativas somente com os novos Pareceres e Resoluções da última década, como fora mencionado na análise do PP de Licenciatura da IES. O documento oficial do curso de Bacharelado da IES1 atesta que o processo de elaboração e implementação do Projeto Pedagógico buscou garantir uma formação que possibilitasse ao bacharel intervir na sociedade no âmbito da educação não formal e informal. Partindo-se dessa defesa, pode-se dizer que o referido documento se aproxima da especificidade trazida pela Resolução CNE/CES n.07/2004, apontando que o futuro profissional deverá ser capaz, ao final de sua formação inicial, de analisar criticamente a realidade social, como também ter condições de intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano.

Portanto, é responsabilidade daquela graduação visar à formação de um futuro profissional que atuará na ampliação e enriquecimento cultural das pessoas. Ademais, como resultante de intervenções acadêmicas e profissionais, fomentar o conjunto de possibilidades de adoção de um estilo de

⁸ O aspecto esportivo ainda forte na formação, denominado por autores como concepção esportivista ou tradicional-esportiva, teve presença nos cursos superiores do Brasil, principalmente nas IES particulares. (PEREIRA; HUNGER; SOUZA NETO, 2006). As críticas feitas, boa parte na década de 1980, estiveram fortemente centradas em combater o 'saber – fazer' como processo formativo. A formação se dava de maneira mecanicista, desvinculada da realidade social. Assim, passou-se a defender uma alteração do *saber fazer* para o *saber ensinar*. (BETTI; BETTI, 1996; PEREIRA; HUNGER; SOUZA NETO, 2006).

vida fisicamente ativo e saudável da população.

Conforme apresentado anteriormente, a construção de um Projeto Pedagógico se dá por meio da intervenção e construção coletiva e ativa dos envolvidos no processo. Observa-se tal característica no documento do curso de Bacharelado da IES1 e no PP da Licenciatura, quando o projeto menciona que além das decisões terem sido tomadas a partir de reuniões departamentais, o plano curricular e a proposta do curso foram implementados a fim de atender a realidade do contexto institucional, as características, os interesses e as necessidades da comunidade, quer no plano docente, quer no discente.

Como pressuposto básico entendemos que, a Educação Física é uma prática social e pedagógica, que atualmente possui múltiplas tendências epistemológicas, as quais podemos citar: cultura corporal, movimento humano, motricidade, entre outras, de marcante universalidade no quadro de intervenção, capaz de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e participativos na perspectiva de transformação social (PROJETO PEDAGÓGICO BACHARELADO IES1, 2006).

Analisando a concepção de Educação Física acima como também as discussões do referencial teórico da pesquisa, pode-se dizer que o PP do curso de Bacharelado encontra-se dentro do que está apresentado nos pressupostos relativos à formação profissional em Educação Física. Portanto, fala-se do atendimento aos seis eixos curriculares⁹, fundamentados na Resolução CNE/CES n.07/2004 e no Parecer CNE/CES n.0058/2004.

A partir do entendimento dos eixos curriculares, o documento analisado apresenta a proposta pedagógica do curso baseada em princípios norteadores da organização didático-pedagógica e, conseqüentemente, a elaboração do currículo do curso de Bacharelado em Educação Física, que são imprescindíveis ao sucesso na formação. Diante disso, os princípios apontados são: autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como ponto de partida à formação continuada; postura ética,

⁹ De acordo com o Parecer CNE/CES n.0058/2004, a formação inicial dos cursos de Graduação em Educação Física devem atender aos pressupostos relativos à Formação Ampliada (relação ser-humano e sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico) e Formação Específica (cultural do movimento humano, técnico-instrumental, didático-pedagógica).

pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; articulação do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática; formação ampliada e generalista; construção e gestão coletiva do projeto pedagógico.

A respeito do profissional que será formado durante a graduação, este terá acesso a uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificando-o para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual, respaldado nos princípios éticos. Dessa forma, apresenta-se, segundo o Parecer CNE/CES n.0058/2004, um futuro profissional com habilidades técnicas acadêmicas e profissionais para intervir em um contexto específico e histórico-cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano. Para isso, as atividades precisariam ser trabalhadas em diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial e da dança.

Com o propósito de atender aos pressupostos levantados até o momento, o texto do Projeto Pedagógico da IES1 referente à formação de bacharel em Educação Física apresenta como objetivo principal dotar o profissional com conhecimentos necessários para o exercício com competência e habilidades gerais e específicas. Estas são defendidas pelo referido PP e compreendem: atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação e liderança; administração e gerenciamento; e educação permanente. O PP ainda considera a necessidade de o profissional possuir competências técnico-científicas, ético-políticas e sócio-educativas.

Na revisão de literatura, foi apresentado acerca das competências abordadas pela Resolução CNE/CES n.07/2004 que devem ser trabalhadas no processo formativo do futuro bacharel em Educação Física. Assim, as competências deverão ser apresentadas aos discentes por meio do domínio dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física: saber intervir acadêmica e profissionalmente na realidade social por meio das manifestações e expressões do movimento para aumentar as possibilidades de adoção social de um estilo de vida fisicamente saudável; intervir em diferentes campos de atuação como prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, 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 e outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, esportivas e recreativas. Em resumo, o profissional deve ser capaz de, além de participar, ter condições de diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, grupos e comunidades especiais), como também intervir por meio de diferentes aplicações de técnicas, instrumentos, metodologias e utilização de recursos tecnológicos e informativos (BRASIL, 2004).

Hunger e Rossi (2010) defendem que esses futuros profissionais deverão ser capazes de diagnosticar interesses, expectativas e necessidades de grupos sociais, além de estarem aptos a aplicar programas de atividades físicas, recreativas e esportivas. Oliveira (2006) aponta que a formação generalista característica da intervenção, fora do setor educacional, deve receber responsabilidades e deveres que não podem perder o foco de manter em sua formação a expectativa de um sujeito crítico, contextualizado e ciente de seu papel enquanto educador.

Vale ressaltar que qualquer projeto pedagógico precisa se preocupar com: a abrangência dos princípios da autonomia institucional; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; a graduação como formação continuada; a ética pessoal e profissional; a ação crítica e reconstrutiva do conhecimento; a abordagem interdisciplinar do conhecimento; e a indissociabilidade teoria-prática, sem deixar de articular os conhecimentos de formação ampliada e específica.

É importante entender que a formação inicial em Educação Física deve propiciar habilidades e conhecimentos imprescindíveis para que o futuro profissional tenha condições de realizar a transição do período da formação inicial para a atuação no contexto interventivo de maneira satisfatória e coerente (ESTEVES, 1993).

No próximo sub-tópico serão abordadas as Resoluções que regulamentam o Projeto Pedagógico dos três cursos oferecidos pela IES2: Licenciatura em Educação Física; Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte.

4.1.2 IES2: as Resoluções que regulamentam os Projetos Pedagógicos

Foram analisadas as Resoluções Institucionais que regulamentam os Projetos Pedagógicos dos cursos da IES2. Informações específicas desses documentos legais não foram apresentadas em decorrência da necessidade de preservar a identificação da instituição, como também dos docentes participantes da pesquisa. Encontrou-se nas Resoluções Institucionais, diretrizes fundamentadas nas normatizações oficiais, ou seja, as Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002, bem como a CNE/CES n.07/2004.

A Resolução Institucional do curso de Licenciatura da IES2 foi aprovada em 2009, e regulamentou o Projeto Pedagógico (PP) do curso, implementado no ano de 2010. Importa mencionar que consta na resolução da Licenciatura que o respectivo PP deve considerar o Parecer CNE/CP n.009/2001 e as Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002, responsáveis respectivamente pela instituição das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena, além da duração e carga horária dos cursos de Licenciatura.

Ao ter contato com a resolução do curso de Licenciatura da IES2, identificam-se preocupações importantes para o processo formativo de professores de Educação Física. Consta no documento que o curso de Licenciatura está voltado para a formação de professores com vista à atuação na Educação Física escolar junto à Educação Básica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Para garantir essa formação, os saberes da Educação Física devem ser articulados objetivando capacitar o estudante a superar a leitura do mundo via senso comum para um nível de consciência crítica.

Algo a se destacar sobre os saberes, para que aqueles atributos aconteçam, é que a prática docente não pode se resumir na simples busca e adaptação de técnicas de ensino e programas às novas diretrizes instituídas. A formação deve exigir do futuro profissional a constante busca de novas concepções relativas à relação conteúdos-métodos, escola, cidadania, participação e compromisso social. Assim, o eixo central do curso está em oferecer a experiência vivida aos acadêmicos, seus saberes e desejos, condições básicas para que o futuro professor possa vir a desenvolver um

‘fazer’ pedagógico voltado “à formação de uma consciência crítica e domínio da competência de analisar o mundo, a história, a ciência, a cultura, o universo do trabalho e suas relações com o movimento humano e sua cultura corporal”¹⁰.

Como se pode observar, a Resolução do curso de Licenciatura da IES2 adota, como preocupação principal, a formação do profissional a partir de um vínculo sólido entre a preparação e realidade escolar (COLLET et al., 2009). Nesse sentido, encontra-se a possibilidade de um processo formativo para o referido curso que contemple articular os conhecimentos pertinentes à área ao longo da formação inicial.

Ainda de acordo com a Resolução Institucional do curso de Licenciatura em Educação Física da IES2, o mesmo se caracteriza por: possibilitar ao estudante a leitura crítica da realidade; proporcionar por meio de práticas o aprender a pensar e fazer; e, desenvolver, a partir de visão da totalidade da realidade, o princípio das múltiplas dimensões do saber. Para garantir esse contexto a Resolução apresenta que o objetivo do curso está em promover a formação de profissionais para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em todos os níveis e modalidades, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação sobre a temática da área. Isso posto, o professor, ao final da formação inicial, deverá estar qualificado a identificar o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído.

No que concerne à missão do curso, é apontado que o formando deverá reconhecer que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física “acontece na dinâmica sócio-histórica, de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas, produzindo e propondo alternativas de transformações” (IES2). Como também, a apropriação e a produção de conhecimentos necessários à ação docente. E por último, ressalta a importância de qualificar academicamente os futuros professores para a formação continuada, assim, este profissional estará se capacitando constantemente para aprender a aprender.

Interpreta-se assim, a tentativa do referido documento em

¹⁰ Trecho retirado da Resolução Institucional do curso de Licenciatura em Educação Física da IES2.

sanar as deficiências apontadas pelo Parecer CNE/CP n.009/2001, que se centram na preocupação em superar o despreparo dos professores da Educação Básica. A formação, historicamente construída, se manteve em um formato que não considerava atributos importantes e necessários como: orientar e mediar o ensino para aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso de aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001).

Assim estabelecido, a resolução analisada traz que a formação inicial deve ser capaz de qualificar os futuros professores de Educação Física a identificar o saber próprio do seu campo de conhecimento específico dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído. Deve oferecer aos acadêmicos, condições de reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física acontece na dinâmica sócio-histórica, de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é. Existe também a preocupação na apropriação e na produção, por parte dos discentes, de conhecimentos necessários à ação docente e à transposição na prática pedagógica cotidiana da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

Esse quadro permite correlacionar com a necessidade apontada pelo Parecer CNE/CP n.009/2001 de busca da melhoria da Educação Básica; mas, há a necessidade de avanços significativos na formação de professores para intervirem nesse contexto. Desse modo, as melhorias deveriam ser perpetuadas com a preocupação e o desenvolvimento de competências profissionais durante a formação, as quais darão suporte ao futuro profissional quanto ao conhecimento sobre o seu trabalho. Para tanto, torna-se preponderante que o mesmo saiba transformar aqueles atributos em ação.

A resolução analisada também apresenta metas a serem atingidas no transcorrer do curso. No primeiro e segundo ano de curso, o acadêmico terá contato com o conhecimento das bases conceituais dos campos de conhecimentos pertinentes à Educação Física, aspectos que dão

suporte à profissionalização docente para a intervenção na área e, ainda, com as bases conceituais sobre as dimensões pedagógicas da Educação Física.

Nos dois primeiros anos de curso, inicia-se o estudante ao processo de investigação em educação com estudos sobre as teorias do conhecimento. Isso, segundo o documento da IES (Resolução Institucional da Licenciatura), possibilitará aos discentes identificar problemas relacionados à intervenção profissional docente e suas possíveis soluções. O processo formativo contribuirá, portanto, para que o acadêmico observe a realidade da atuação profissional docente adotando posturas e atitudes de colaboração e reflexão crítica do cotidiano considerando as disciplinas ofertadas.

Já nos dois anos finais, é chegado, pelo documento oficial da IES2, o momento de aprofundamento de estudos sobre as bases conceituais dos campos de conhecimento da Educação Física e das dimensões pedagógicas e epistemológicas. Estabelece-se assim, um processo de constante investigação sobre os problemas pertinentes à atuação docente, como também o processo propriamente dito de atuação profissional via estágio curricular obrigatório, favorecendo a tomada de consciência da realidade educacional.

Sobre as preocupações em desenvolver as capacidades interventivas dos acadêmicos, futuros professores de Educação Física, a Resolução CNE/CP n.01/2002 indica que há necessidade de levar em consideração, para construção do PP, aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências que devem se refletir na ação docente. Todo documento oficial deve tratar das competências referentes ao comprometimento, a saber: com os valores inspiradores da sociedade democrática; com a compreensão do papel social da escola; com o domínio dos conteúdos a serem socializados, os seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; o domínio do conhecimento pedagógico; com o conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, com o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Posto isso, o documento institucional analisado indica que é necessário que o professor de Educação Física tenha domínio dos conhecimentos específicos de sua área, que compreenda os aspectos

relacionados ao seu trabalho com autonomia e responsabilidade, tenha capacidade de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto no qual está inserido e, do mesmo modo, interagir de forma cooperativa com toda a comunidade profissional e a sociedade.

Dando continuidade a esta pesquisa, foi observado nas Resoluções institucionais dos cursos de Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte, que a construção dos respectivos Projetos Pedagógicos deve levar em consideração a Resolução CNE/CES n.07/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação inicial em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

A Resolução do curso de Bacharelado em Educação Física da IES2 regulamenta o Projeto Pedagógico que fora implementado no ano de 2011. Foi identificado no texto da resolução que o curso está voltado para a formação profissional considerando a análise e prescrição de exercícios físicos, a realização de avaliações motoras e físicas e o desenvolvimento de equipamentos, produtos e serviços para a realização da atividade física. Esses aspectos têm como foco a promoção do bem-estar humano no contexto extra-escolar.

Ao analisar o documento que fundamenta o PP do curso, são estabelecidos como diretrizes, aspectos que visam superar a justaposição de conhecimentos e o isolamento entre as diferentes dimensões do ser humano (orgânica, motora, cognitiva, afetiva, ética, moral e social). Para garantir tais atributos, o Projeto Pedagógico deve promover ações que envolvam as áreas de estudo da biodinâmica, comportamento motor e sociocultural para compreensão da motricidade humana, bem como uma formação profissional humanista. Na mesma direção, também é interessante possibilitar a superação da dicotomia: conhecimento teórico *versus* prática profissional; tendo como foco o conhecimento declarativo e procedimental por meio do desenvolvimento de atividades de estágios durante o curso. Dessa forma, esse ambiente colaborará para a efetiva interação com as atividades ditas de campo.

Na Resolução analisada, menciona-se o Parecer CNE/CES n.0058/2004 e os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. Destaca-se que as DCNs foram desenvolvidas a partir de uma

concepção interativa de conhecimentos arrolados nas tradições cultural e científica no nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos de acordo com as questões que emergem do cotidiano.

A intenção é possibilitar a transformação da compreensão sobre o mundo vivido, e oportunizar a construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades, competências e atitudes (BRASIL, 2004).

Conforme discutido até o momento, entende-se que o documento oficial da IES2 atenta-se para o processo de formação inicial do bacharel em Educação Física na direção de possibilitar meios de inserção e intervenção no contexto profissional da área não escolar da Educação Física. Outro aspecto apontado pela Resolução do Bacharelado em Educação Física compreende os deveres docentes, estes devem estar fundamentados em

(...) possibilitar que a filosofia subjacente às ações docentes, por se desenvolverem, seja nitidamente explicitada e submetida a amplo debate acadêmico, caracterizando uma atitude contínua de cooperação entre os atores institucionais; aumentar a comunicabilidade e permeabilidade entre conteúdos organizados e as ações realizadas ao longo do processo de formação profissional, promovendo a explicitação de interfaces presentes na intervenção profissional; adotar paradigmas científicos que permeiam a interação do ser humano com seu ambiente físico-social numa perspectiva de relações dinâmicas e complexas, formadoras de uma rede de interdependências entre as abordagens teórico-metodológicas. (RESOLUÇÃO INSTITUCIONAL DO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, IES2)

Assim, destaca-se que a Resolução, ao apresentar metas estabelecidas que devam ser atingidas pela formação, busca possibilitar conhecimentos e competências aos acadêmicos que optaram pela habilitação de Bacharelado em Educação Física. Em função disso, durante o curso, serão estabelecidas ações interdisciplinares a fim de integrar as atividades acadêmicas da série entre si e com os conteúdos das séries precedentes. Essas preocupações são apontadas pelo documento como forma de organizar o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências acadêmicas e profissionais com a finalidade de ampliar o leque de possibilidades dos

acadêmicos integrem suas competências em situações de intervenção.

Dadas essas inquietações, apresentam-se as metas que devem ser atingidas ao final de cada ano de curso. No primeiro ano, as habilidades a serem enfatizadas são: observar e conhecer a Educação Física enquanto uma área de conhecimento acadêmico-profissional, de modo que aprenda métodos e técnicas de estudo com base na reflexão diagnóstica, radical e teleológica¹¹, aplicados a diferentes subáreas de estudo do movimento humano. O documento defende que ao adotar tais preocupações o curso oferecerá ao graduando o desenvolvimento de atitudes, e estas ajudarão em questionamentos e buscas constantes por fontes de informação.

Já no segundo ano, preocupa-se em potencializar a análise e a teorização dos conteúdos, aprendendo, assim, métodos e técnicas de pesquisa científica, distinção das relações e partes de um todo, compreensão das relações entre pesquisa, produção, disseminação do conhecimento e atuação profissional em Educação Física.

Ao completar o terceiro ano, o acadêmico será capaz de, além de teorizar e sintetizar, repensar a realidade e desenvolver parâmetros para a atuação profissional. A partir disso, esse futuro profissional deverá começar a ter maior lastro quanto à interpretação e inferência, segundo critérios socioculturais, comportamentais e biodinâmicos.

No último ano, o discente será capaz de aplicar e transferir o aprendido, desenvolvendo projetos e estudos independentes voltados ao atendimento de diferentes clientelas, identificando ações integradas na atuação profissional.

A partir desse panorama pode-se dizer que a defesa da Resolução Institucional do curso de Bacharelado em Educação Física da IES2 se enquadra no que aponta o Parecer CNE/CES n.0058/2004, pois, identificaram-se na análise do documento oficial da IES2, aspectos como a importância em abranger os princípios da autonomia institucional; da articulação entre ensino, pesquisa e extensão; da graduação como formação continuada; da ética pessoal e profissional; da ação crítica e reconstrutiva do

¹¹ Relativo a teleologia, que relaciona um fato com sua causa final (diz-se de argumento, explicação ou conhecimento) (HOAUSS – dicionário digital s/d).

conhecimento; da abordagem interdisciplinar do conhecimento; da indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares; e da articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Como apresentado pela Resolução CNE/CES n.07/2004, o bacharel em Educação Física deve ser, ao final de sua formação inicial, um profissional capaz de analisar criticamente a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio de diferentes manifestações e expressões do movimento humano. Todo este lastro de conhecimento o habilita a formar, ampliar e enriquecer o contexto cultural das pessoas na sociedade, agindo pela possibilidade de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Ao ser definido um campo de intervenção, o profissional formado deverá atuar em concordância com suas habilidades e capacidades. Encontra-se no ambiente não escolar da Educação Física, também, a possibilidade de intervenção e produção do conhecimento da área. A respeito disso, Ramos (2006, p. 148) defende que devido a crescente preocupação da população e dos órgãos privados e públicos a favor da manutenção da saúde e da qualidade de vida, “tem tornado crescente e promissor o mercado de trabalho em Educação Física junto aos clubes, às academias, às clínicas, à rede hoteleira”.

Observa-se, então, no documento analisado, uma preocupação em oferecer ao futuro profissional condições mínimas e necessárias de inserção e atuação naqueles campos de atuação. Para tanto, os objetivos do curso de Bacharelado em Educação Física da IES2 defendem que a formação deverá, a saber: ser capaz de qualificar o futuro bacharel e prestar serviços relacionados ao estudo – planejamento, execução e avaliação de programas de Educação Física ou atividade física; planejar intervenção individualizada e/ou para grupos populacionais por meio de programas sistematizados, bem como desenvolver e gerenciar estudos e produção de equipamentos e métodos relacionados com sua prática profissional; gerenciar empreendimentos, eventos e outros relacionados à Educação Física; promover e disseminar pesquisas e conhecimentos relacionados às diferentes dimensões da motricidade humana;

incentivar a formação acadêmica e profissional continuada. Pode-se afirmar que a visão de competência é apresentada como tentativa de compreensão das dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir (BRASIL, 2004).

A terceira habilitação oferecida pela IES2 compreende o curso de Bacharelado em Esporte. É apontado pela Resolução Institucional que o curso oferecido visa atender aos diversos graus de necessidades da prática esportiva. Tal característica se apoia em quatro dimensões diferenciadas de expressão¹²: Esporte Rendimento; Esporte Educação; Esporte Lazer e Esporte Saúde.

No Esporte de Rendimento há o predomínio dos aspectos parciais de comportamento corporal e motor, e de observações e mensurações que se aplicam aos propósitos fundamentais de padronização, sincronização e maximização. O Esporte Educação, apontado pelo documento, é visualizado como expressão que prima pelas possibilidades normativas na formação de valores, atitudes, habilidades e conduta humana. No Esporte Lazer há a preocupação com a minimização da formalidade e do rigor típico dos regulamentos institucionalizados, possibilitando modificações na forma, no espaço, na técnica e na participação. Por último, no Esporte Saúde deve-se considerar as diversas possibilidades físicas, motoras e orgânicas dos participantes, ajudando nas estratégias de conservação, promoção, reabilitação e educação para saúde, prevenção e controle das doenças.

O documento destaca que todos aqueles enfoques devem ser trabalhados durante todo o desenvolvimento do curso. Isso será possível a partir da busca da interdisciplinaridade, da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, estimulando a reflexão da realidade do esporte, buscando antever a opção de aprofundamento do estudante para concluir sua formação.

Diferente dos outros dois cursos oferecidos pela IES2 (Licenciatura e Bacharelado em Educação Física), a Resolução Institucional do curso de Bacharelado em Esporte não apresentou de maneira explícita em suas diretrizes, as competências a serem trabalhadas durante o transcorrer do

¹² No parecer CNE/CES n.0058/2004 os termos e expressões utilizados no texto das próprias Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada IES eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos.

curso, como também as metas por seriação, conforme visto nos outros cursos. Vale entender que, por se tratar de uma formação em Bacharelado, neste caso, em Esporte, a resolução deve atender os dizeres normativos da Resolução CNE/CES n.07/2004, como também do Parecer CNE/CES n.0058/2004. Assim, pode-se contextualizar, com base no objetivo geral apresentado pelo PP, formar profissionais que terão condições de atuar nas diferentes dimensões do esporte (Educação, Lazer, Saúde e Rendimento) por meio de aperfeiçoamento permanente. A educação continuada é preponderante para o processo formativo dos futuros profissionais.

O curso deve disponibilizar e construir conhecimentos científicos e profissionalizantes nas dimensões do esporte, possibilitando a intervenção em diferentes contextos da sociedade contemporânea e mantendo o atendimento ao público com atividades relacionadas ao esporte. Além disso, é preciso esforçar-se a favor da transdisciplinariedade em coerência com eixos de desenvolvimento curricular, integrando as dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais filosóficas e ambientais, entre outras. Por último, assegurar os princípios de autonomia institucional, de flexibilização, de integração estudo/trabalho e de pluralidade no currículo.

Vale destacar a importância e a quantidade de objetivos específicos trazidos pela resolução para o transcorrer do curso de Bacharelado em Esporte na IES pesquisada:

Contribuir para a geração e transformação do conhecimento nas diferentes dimensões do esporte; Articular o ensino, a pesquisa e a extensão garantindo um ensino crítico e reflexivo, que leve à construção do perfil profissional; Estimular a realização de intervenções e/ou de projetos socializando o conhecimento do esporte produzido no transcorrer das ações pedagógicas; Desenvolver atividades teóricas e práticas, de forma interdisciplinar; Implementar metodologias no processo ensino/aprendizagem que estimule o acadêmico a refletir sobre a realidade do esporte buscando antever a sua inclusão social; Valorizar dimensões éticas e humanistas no esporte que desenvolvam no acadêmico atitudes e valores orientados para a cidadania; Proporcionar a interdisciplinariedade em coerência com os eixos de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões: profissionalizante, biodinâmica, sócio-cultural e produção do conhecimento científico; Utilizar os diferentes cenários de ensino/aprendizagem, permitindo ao acadêmico, conhecer e vivenciar situações variadas de organização da prática e do trabalho em esporte; Buscar a

transdisciplinariedade das dimensões do esporte com profissionais das áreas afins (RESOLUÇÃO INSTITUCIONAL BACHARELADO EM ESPORTES IES2).

Segundo o Parecer CNE/CES n.0058/2004, a Educação Física caracteriza-se a partir de três dimensões independentes. A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas faz menção ao direito dos indivíduos conhecerem e terem acesso às manifestações e expressões culturais que constituem a tradição da Educação Física. O documento alerta que tais aspectos são tematizados nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança. Ainda nesta dimensão, encontraram-se atributos que foram considerados pelo curso de Bacharelado em Esporte na IES2, os quais podem ser visualizados na defesa, apresentada cima, do Parecer.

Na perspectiva da Educação Física, a prática das manifestações e expressões culturais do movimento humano são orientadas para a promoção, a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde, para a formação cultural, para a educação e reeducação motora, para o rendimento físico-esportivo, para o lazer, bem como para outros objetivos decorrentes da prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Outra dimensão trazida pelo Parecer em questão, compreende a do estudo e da formação acadêmico-profissional em Educação Física. Encontra-se nesta a referência às diferentes formas, possibilidades e modalidades de formação em níveis de graduação e outros¹³.

A terceira dimensão, da intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, refere-se ao exercício político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico do formando em Educação Física. Nesta última, percebem-se fortes atributos defendidos pelo documento oficial nacional para a intervenção do futuro profissional. Assim, o bacharel em Educação Física terá condições de diagnosticar os interesses e as necessidades das pessoas de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar,

¹³ Pós-graduação, extensão, entre outros, nos termos da LDB e dos documentos legais complementares, que objetivem qualificar e habilitar os indivíduos interessados em intervir acadêmica e profissionalmente na realidade social, por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano (BRASIL, 2004).

controlar e avaliar a eficiência, a eficácia e os efeitos de programas de exercícios e de atividades físicas, recreativas e esportivas.

A oferta de um curso de Bacharelado em Educação Física, e mesmo no caso da IES2 (Bacharelado em Esporte), deve atender a proposta do reconhecimento desta área; conforme defende Souza Neto et al. (2004), como campo de conhecimento científico, sistematizado e embasado na prática profissional. Todo o contexto formativo para o curso de Bacharelado possibilita a articulação entre competências e a relação teoria-prática, sem desconsiderar as necessidades sociais que precisam estar integradas e explícitas no Projeto Pedagógico do curso. Para tanto, as ações desenvolvidas sob orientação docente devem buscar intervenções condizentes com a análise crítica do campo de intervenção do bacharel em Educação Física.

4.1.3 A estruturação curricular das IES pesquisadas

Neste momento serão apresentados elementos do Projeto Pedagógico da IES1 e das Resoluções Institucionais da IES2 que foram utilizados de maneira incisiva na análise dos dados. Esta fase compreenderá o confronto das informações advindas das entrevistas com os docentes participantes da pesquisa, com os documentos oficiais nacionais que embasaram as últimas reformulações curriculares Educação Física (DCNs) e com os institucionais das IES de cada curso pesquisado (PP, Ementas das disciplinas de esportes coletivos).

Para dar conta da especificidade da pesquisa: investigar de que forma os docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos articulam olhares diferenciados para a formação do licenciado e do bacharel em Educação Física, torna-se necessário apresentar e entender a estruturação curricular das duas (2) IES pesquisadas.

Nesse contexto, para auxiliar no processo de análise dos dados, foram estruturados dois quadros contendo informações das IES pesquisadas. Representou-se a dimensão do conhecimento¹⁴ que pertencem

¹⁴ Parecer CNE/CES n.0058/2004 traz as seis dimensões do conhecimento que dever ser contempladas durante a formação.

as disciplinas de esportes coletivos, sua respectiva carga horária e porcentagem em relação à carga horária total do curso. Os demais dados remetem a carga horária de cada disciplina de esportes coletivos ofertada durante o processo de formação inicial, nas duas IES pesquisadas.

IES1		
Formação	Licenciatura	Bacharelado
Carga horária total do Curso	3.644 h/a	3.644h/a
Dimensão do Conhecimento e Carga Horária	- Cultura Corporal de Movimento (952h/a) -26,13% do Curso	- Cultura Corporal de Movimento (952h/a) - 26,13% do Curso
Disciplinas de Esportes Coletivos e Carga Horária Total	-Esportes Coletivos I - 68h/a -Esportes Coletivos II - 136h/a -Esportes Coletivos III - 136h/a Total - 340h/a (9,33% da Carga Horária Total do Curso)	-Esportes Coletivos I - 68h/a -Esportes Coletivos II - 136h/a -Esportes Coletivos III - 136h/a Total - 340h/a (9,33% da Carga Horária Total do Curso)

Quadro 5 – Distribuição da Carga Horária para as disciplinas de esportes coletivos da IES1

IES2			
Formação	Licenciatura	Bacharelado	Bacharelado em Esporte
Carga horária Total do Curso	2.850h/a	3.220h/a	3.690h/a
Dimensão do Conhecimento e Carga Horária	-Cultura Corporal do Movimento (597 h/a) -20,95% do Curso	-Culturais do Movimento Humano (798 h/a) -24,2% do Curso	-Profissionalizante (2.320 h/a) -62,87% do Curso
Disciplinas de Esportes Coletivos e Carga Horária Total	-Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I (60h/a) -Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos II (60h/a) Total – 120h/a (4,21% da carga horária do curso)	-Princípios das Práticas Esportivas Coletivas I (60h/a) -Princípios das Práticas Esportivas Coletivas II (30h/a) -Princípios das Práticas Esportivas Coletivas III (60h/a) Total – 150h/a (4,65% da carga horária do curso)	-Voleibol (60h/a) -Basquetebol (60h/a) -Futebol (60h/a) -Handebol (60h/a) -Futsal (60h/a) Total – 300h/a (8,13% da Carga horária total do curso)

Quadro 6 – Distribuição da Carga Horária para as disciplinas de esportes coletivos da IES1

Relembrando que as informações constantes no quadro 5 foram retiradas do Projeto Pedagógico da IES1 e as do quadro 6 das

Resoluções Institucionais da IES2. Diante dos dados apresentados nos quadros acima, é possível identificar a dimensão cultural do movimento humano como eixo curricular de todas as disciplinas de Esportes Coletivos consideradas na pesquisa. Entretanto, verificam-se terminologias diferentes na IES2: para o curso de Licenciatura – Cultura Corporal do Movimento, para o curso de Bacharelado em Educação Física – Culturais do Movimento Humano, e para o Curso de Bacharelado em Esporte – Profissionalizante.

A respeito dos diferentes termos utilizados pelas IES, e em específico da IES2, encontra-se no texto da Resolução CNE/CES n.07/2004¹⁵, em seu Artigo 7º:

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. 03).

Cada IES participante da pesquisa apresenta em seus documentos institucionais a dimensão do conhecimento que as disciplinas de esportes coletivos fazem parte, tendo como base as DCNs. Assim, pode-se inferir que as disciplinas pesquisadas se incluem na proposta de uma formação específica, que segundo o Parecer CNE/CES n.0058/2004 se caracteriza como:

A formação específica que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física 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 específica do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004, p. 11).

Conforme apresentado no sub-tópico anterior, a organização curricular de qualquer Projeto Pedagógicos em Educação Física deve atender

¹⁵ Este assunto foi apresentado pelo Parecer CNE/CES n.0058/2004. Assim, passa a fazer parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física por meio da Resolução CNE/CES n.07/2004.

a seis dimensões do conhecimento, 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 Resolução CNE/CES n.07/2004 ressalta que a dimensão cultural do movimento humano estabelece que a Educação Física é reconhecida como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional cujo objeto de estudo e de aplicação é 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.

Torna-se válido mencionar, como destaca Verenguer (1997), que o movimento humano não é foco somente no curso de Educação Física, sendo tratado em áreas como Psicologia e Sociologia como meio de compreensão dos fenômenos psicológicos, sociais e de aprendizagem. Quanto aos cursos de Educação Física, Martins (2006) aponta que as disciplinas apresentadas nessa dimensão devem ter o objetivo principal de superar o modelo desportivo pré-estabelecido que há muito impera na área, com características fortemente influenciadas pelo foco do alto rendimento.

Desse modo, a formação não pode deixar de levar em conta a aprendizagem da técnica, porém é importante oferecer aos acadêmicos conteúdos que vão além da reprodução do conhecimento, possibilitando que o futuro profissional possa compreender como se produzem os processos de ensino e aprendizagem.

Outra informação a ser mencionada, diz respeito à carga horária que a dimensão em questão possui nas respectivas IES. Na IES1 encontra-se 952h/a correspondentes à dimensão Cultura Corporal do Movimento, tanto para o curso de Licenciatura como o de Bacharelado em Educação Física. Essa quantidade de horas ocupa 26,13% da carga horária total de cada curso (3.644 h/a).

As disciplinas de Esportes Coletivos da IES1 que participaram

do estudo (Esportes Coletivos I, II e III¹⁶) totalizam 340h/a que corresponde a 9,33% da carga horária total dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da IES1. É importante destacar que os componentes curriculares Esportes Coletivos II e Esportes Coletivos III apresentam-se compostos de duas modalidades esportivas (II – Handebol e Basquetebol; III – Futebol e Futsal), com periodicidade anual (dois semestres), sendo cada modalidade ministrada em um semestre, com carga horária total de 136h/a. Já Esportes Coletivos I (Voleibol), com periodicidade semestral, está estruturado com uma carga horária de 68h. Diante do exposto, observa-se que as disciplinas esportivas apresentam idêntica estruturação da carga horária, independente do curso oferecido.

Já a composição da carga horária da IES2 apresenta uma distribuição distinta entre os cursos oferecidos pela instituição. Para curso de Licenciatura em Educação Física, a carga horária total corresponde a 2.850h/a, sendo que 597h/a (20,95%) é destinada à dimensão Cultura Corporal do Movimento. O curso de Bacharelado em Educação Física possui 3.220h/a, com 789h/a (24,2%) a cargo da dimensão Culturais do Movimento Humano. Enquanto o curso de Bacharelado em Esporte, com 3.690h/a, possui a dimensão Profissionalizante com 2.320h/a (62,87%).

Deve-se considerar a importância que o curso de Bacharelado em Esporte direciona a dimensão chamada Profissionalizante. Nesta, segundo a Resolução Institucional, encontra-se a proposta de contribuir à formação do estudante como forma de conhecimento que tem a intenção de abranger os conhecimentos específicos do esporte com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico-profissional em face às competências das habilidades específicas do graduado em esporte.

Ainda no quadro 6, encontra-se a carga horária das disciplinas de Esportes Coletivos oferecidas pela IES2. Observa-se que o curso de Licenciatura apresenta duas disciplinas responsáveis pelos Esportes Coletivos (Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I e II), como também uma carga horária total de 120h/a que representa 4,21% do curso oferecido. Essas horas são divididas por igual a cada componente curricular.

¹⁶ IES1 – Esportes Coletivos I (Voleibol); Esportes Coletivos II (Basquete e Handebol) e Esportes Coletivos III (Futsal e Futebol).

A composição vista no curso de Licenciatura da IES2 se aproxima do curso de Bacharelado em Educação Física. As disciplinas de Esportes Coletivos (Princípios das Práticas Esportivas Coletivas I, II e III) totalizam uma carga horária de 150h/a (4,65%).

Já o curso de Bacharelado em Esporte apresenta carga horária total consideravelmente maior para as disciplinas de Esportes Coletivos do que os outros dois cursos oferecidos pela IES2. Nota-se que são 300h/a divididas em cinco disciplinas (Voleibol, Basquetebol, Futebol, Handebol e Futsal¹⁷) que representam 8,13% da carga horária total do curso.

Em contrapartida, o terceiro curso oferecido pela IES2 mostra uma composição da grade curricular diferenciada em relação a própria IES2, como também da IES1. Nota-se que a periodicidade e a carga horária dos componentes curriculares Voleibol; Basquetebol; Handebol, Futebol e Futsal estão organizados em 60h para cada disciplina, portanto, para cada modalidade. Diante desse panorama, observa-se uma diferença significativa quanto à quantidade de aulas possíveis de serem ministradas em cada componente curricular.

Após esse panorama em relação à carga horária das duas IES (1 e 2) pode-se indicar que a diferença encontrada a respeito das cargas horárias dos componentes curriculares relacionados aos Esportes Coletivos no curso de Bacharelado em Esporte da IES2, acontece devido à possibilidade de se ter nesse curso o foco principal de formação de profissionais para atuarem nas diferentes dimensão do esporte: o esporte de rendimento, de lazer, da saúde e da educação, conforme informa a Resolução Institucional referente ao curso.

Após o primeiro panorama das IES, o próximo passo da pesquisa foi montar um quadro comparativo das ementas das disciplinas de Esportes Coletivos participantes da pesquisa da IES1 e IES2.

IES1		
CURSOS	DISCIPLINAS	EMENTAS
	Esportes Coletivos I (Voleibol)	Estudo da estrutura e funcionalidade do esporte voleibol

¹⁷ Conforme apresentado na Metodologia desta pesquisa, a disciplina de Futsal do curso de Bacharelado em Esporte não fez parte do rol de disciplinas analisadas.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA		como conteúdo da educação física escolar, com base no conhecimento e na experiencição de fundamentos técnicos-táticos, da regulamentação oficial e de princípios didáticos pedagógicos adequados para o processo ensino e aprendizagem.
	Esportes Coletivos II (Handebol e Basquetebol)	Estudo dos fundamentos técnicos e táticos do handebol e do basquetebol e sua aplicação na educação física escolar.
BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Esportes Coletivos III (Futebol e Futsal)	Estudo da estrutura e funcionalidade dos esportes futsal e futebol como conteúdo programático da educação física escolar, com base no conhecimento e na experiencição de fundamentos técnico-táticos, da regulamentação oficial e de princípios didático-pedagógicos adequados para o processo ensino-aprendizagem.

Quadro 7 – Disciplinas de Esportes Coletivos da IES1 com seus respectivos cursos e ementas.

Percebe-se, com base no quadro 7, que não ocorrem diferenciações que sejam significativas entre as ementas da Licenciatura em Educação Física e do Bacharelado em Educação Física da IES1. A não diferenciação torna-se evidente e marcante quando se nota o termo ‘educação física escolar’ presente em todas as ementas. Tal composição contraria os atuais documentos normativos nacionais da formação do bacharel em Educação Física que predominantemente deve atuar no contexto não escolar.

Assim, verifica-se incoerência entre as propostas dos cursos e efetivação dos mesmos no transcorrer da formação. Para melhor ilustrar essa análise, abaixo foi confeccionado um quadro com os objetivos de cada curso e os perfis profissionais pretendidos ao final da formação inicial na IES1.

IES1	
Licenciatura em Educação Física	
Objetivo	Futuro professor de Educação Física ser capaz de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, utilizando modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamentos dos alunos e manejando diferentes estratégias de

	comunicação dos conteúdos.
Perfil	O professor de Educação Física deve ser entendido antes de tudo como educador e comprometido com as transformações que ocorrem na sociedade e, por dever de ofício, contribuir neste processo. Neste sentido, o professor de Educação Física deve desenvolver e contribuir para que os alunos desenvolvam senso crítico frente à realidade social. O educador assim formado aliará sua competência técnica a um compromisso político claramente definido em favor da maioria da população, que é alijada do processo produtivo e até do seu direito à formação integral e lazer.
Bacharelado em Educação Física	
Objetivo	Dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício de competências e habilidades gerais e específicas. Possibilitar a aplicação de conhecimentos nas diversas áreas relativas à Educação Física.
Perfil	O Bacharel será o profissional capaz de planejar, desenvolver e avaliar programas, pesquisas e projetos em instituições não escolares. Esses programas e pesquisas são estruturados de forma não só a atender aos anseios e interesses de indivíduos e da sociedade, como também a possibilitar uma melhor integração do homem consigo mesmo e com o meio. Capacidade de pesquisar.

Quadro 8 – Objetivos e Perfis dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da IES1

Diante do apresentado no quadro 7 e 8, entende-se que os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física possuem diferenças como aproximações. Estas foram evidenciadas nas ementas dos dois cursos; essa característica retoma uma discussão que questiona a incoerência encontrada no PPs dos cursos de formação da IES1.

A respeito das diferenças, pode-se apontar que os dois cursos apresentam em seus objetivos e perfis indicativos de propostas de formações distintas decorrentes das áreas de atuação. O texto do curso de Licenciatura em Educação Física utiliza termos como ‘professor de Educação Física’ e suas competências no ambiente escolar, já o curso de Bacharelado em Educação Física adota termos como: “aplicação de conhecimentos nas diversas áreas relativas à Educação Física”; “O Bacharel será o profissional capaz de planejar, desenvolver e avaliar programas, pesquisas e projetos em instituições não escolares”. Considerando esses aspectos, pode-se atribuir a tentativa de uma preparação profissional com características de áreas de

atuação distintas.

Ao considerar o perfil do professor de Educação Física que se pretende formar, encontra-se o atendimento às propostas das DCNs para a formação de professores da Educação Básica, na qual se deve oferecer ao futuro profissional, além do domínio do conhecimento sobre o seu trabalho, situações formativas que mobilizem os conhecimentos para uma transformação profissional. Quanto ao profissional que o curso de Bacharelado em Educação Física da IES1 pretende formar, evidencia-se também o atendimento a uma preparação profissional pautada na proposta de uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional. Vale destacar que o bacharel em Educação Física deve ser capaz de analisar criticamente a realidade social, a fim de ter condições de intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano (BRASIL, 2004).

Após esses breves apontamentos acerca do profissional que se pretende formar nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da IES1, questiona-se a incoerência dos cursos, considerando que as DCNs em vigor indicam que toda formação inicial em Educação Física deve ser distinta e específica.

Dando continuidade à análise dos documentos oficiais das IES pesquisadas, abaixo encontram-se as Ementas das disciplinas de Esportes Coletivos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte da IES2.

IES2		
CURSO	DISCIPLINA	EMENTA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I (Voleibol e Basquetebol)	Estudo teórico e prático dos fundamentos técnicos. Noções básicas dos sistemas defensivos e ofensivos. Regras básicas. Noções de arbitragem. As necessidades especiais e o ensino de esportes coletivos: a questão da inclusão.
	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos II (Futebol e Futsal)	Estudo teórico e prático dos fundamentos técnicos. Noções básicas dos sistemas defensivos e ofensivos. Regras básicas. Noções de arbitragem. As necessidades especiais e o ensino de esportes coletivos: a questão da inclusão.

	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos III (Handebol)	Estudo teórico e prático dos fundamentos técnicos. Noções básicas dos sistemas defensivos e ofensivos. Regras básicas. Noções de arbitragem. As necessidades especiais e o ensino de esportes coletivos: a questão da inclusão
BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Princípios das Práticas Esportivas Coletivas I (Vôlei e Basquete)	Elementos fundamentais das modalidades esportivas coletivas praticadas em campos, quadras e espaços adaptados. Lógica do jogo: ataque, defesa e contra-ataque. Iniciação ao jogo com aplicação das regras básicas. Jogos adaptados e cooperativos.
	Princípios das Práticas Esportivas Coletivas II	Elementos fundamentais das modalidades esportivas coletivas praticadas em quadras. Lógica do jogo: ataque, defesa e contra-ataque. Iniciação ao jogo com aplicação das regras básicas. Jogos adaptados e cooperativos.
	Princípios das Práticas Esportivas Coletivas III	Elementos fundamentais das modalidades esportivas coletivas de quadra. Lógica do jogo: ataque, defesa e contra-ataque. Iniciação ao jogo com aplicação das regras básicas. Jogos adaptados e cooperativos.
BACHARELADO EM ESPORTE	Voleibol	Estudo teórico e prático do Mini-voleibol. Estudo teórico e prático dos fundamentos. Estudo teórico e prático da tática elementar do Voleibol. Regras básicas.
	Basquetebol	Histórico e evolução. Estudo teórico e prático dos fundamentos. Noções básicas dos sistemas. Regras básicas.
	Futebol	Origem e evolução, histórico, fundamentação, regras, noções básicas de sistemas. Táticas, arbitragem, súmula, relatório de arbitragem.
	Handebol	Histórico. Estudo das técnicas e táticas do Handebol. Regras oficiais. Treinamento para iniciantes.

Quadro 9 – Disciplinas de Esportes Coletivos da IES2 com seus respectivos cursos e ementas.

Na IES2, o quadro encontrado apresenta indicativos textuais de diferenças entre as Ementas. No entanto, percebe-se que apesar de os textos não serem os mesmos para os três cursos oferecidos pela instituição, não é possível encontrar características que assegurem uma formação distinta em cada curso.

Nota-se que o termo, “as necessidades especiais e o ensino de esportes coletivos: a questão da inclusão”, é característico do curso de Licenciatura, porém, os demais itens encontrados nesta ementa se aproximam

dos outros dois cursos oferecidos pela IES. Em relação ao curso de Bacharelado, identificam-se termos diferentes que são utilizados na tentativa de distinguir os cursos, mas, o que aparece de maneira incisiva é a utilização do termo “jogos adaptados e recreativos”. Por isso, não foi possível identificar nas ementas dos três cursos oferecidos pela IES2, diferenças significativas que solidificasse a proposta dos cursos no sentido de uma formação única e distinta.

IES2	
Licenciatura em Educação Física	
Objetivo	Promover a formação de profissionais para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação sobre a temática da área.
Perfil	Voltado para a formação do profissional que irá atuar com a Educação Física nos níveis e modalidades de educação e ensino, caracterizando-se como espaço propício à compreensão das ações referentes ao aprender a pensar e fazer, tendo como referência a visão da totalidade da realidade e o princípio das múltiplas dimensões dos saberes pertinentes à área e do mundo do trabalho
Bacharelado em Educação Física	
Objetivo	<p>Qualificar o bacharel em Educação Física a prestar serviços relacionados ao estudo, planejamento, execução e avaliação de programas de Educação Física ou atividade física.</p> <p>Planejar intervenções individualizadas e ou para grupos populacionais por meio de programas sistematizados, bem como desenvolver e gerenciar estudos e produção de equipamentos e métodos relacionados com sua prática profissional.</p> <p>Gerenciar empreendimentos, eventos e serviços de Educação Física.</p> <p>Promover e disseminar pesquisas e conhecimentos relacionados às diferentes dimensões da motricidade humana, promovendo a reflexão sobre suas implicações para o ser humano.</p> <p>Incentivar a formação acadêmica e profissional continuada.</p>
Perfil	Voltado para a formação do profissional que irá atuar com a Educação Física nos diferentes segmentos da área não escolarizada (academias, clínicas, empresas, hospitais, atendimento personalizado, centros comunitários, junto a projetos da iniciativa pública e

	<p>privada, criação de equipamentos, materiais e serviços, assessorias e consultorias técnicas, entre outros).</p> <p>O profissional de Educação Física, ao concluir seu curso, deve possuir conhecimentos teórico-metodológicos e técnicos que, do ponto de vista conceitual e da aplicação profissional, lhe permitam otimizar as possibilidades e potencialidades do ser humano para mover-se de forma genérica ou específica, capacitando-o para adaptar-se, interagir e transformar o meio em que vive, sempre da compreensão da cultura e da promoção do bem-estar humano.</p>
Bacharelado em Esporte	
Objetivos	<p>Formar profissionais para atuarem nas diferentes dimensões do esporte (Educação, Lazer, Saúde e Rendimento), estimulando-os ao aperfeiçoamento permanente, baseado na educação continuada;</p> <p>Disponibilizar e construir conhecimentos científicos e profissionalizantes nas dimensões do esporte, permitindo a intervenção em diferentes contextos da sociedade contemporânea, que mantenham o atendimento ao público com atividades relacionadas ao esporte;</p> <p>Buscar a transdisciplinariedade em coerência com os eixos de desenvolvimento curricular, integrando as dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais, filosóficas e ambientais, entre outras;</p> <p>Assegurar os princípios de autonomia institucional, de flexibilização, de integração estudo/trabalho e de pluralidade no currículo.</p>
Perfil	<p>O Curso de Esporte pretende formar um profissional que possa atuar nos campos profissional e acadêmico nas dimensões do Esporte: rendimento, educação, lazer e saúde, nos diferentes contextos da sociedade contemporânea.</p> <p>Progressivamente o aprofundamento dos conhecimentos ao longo do curso, levará o estudante a uma conscientização da importância do seu futuro na sociedade. Além disso, as ementas tratadas em sua formação têm por finalidade sensibilizar o estudante para a necessidade do conhecimento científico e o respeito aos métodos no trabalho profissional.</p> <p>O estudante do Curso de Esporte terá uma formação humanista, crítica, reflexiva e com base no rigor científico. Pautado no princípio ético, deverá estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto do esporte. A partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e sócio-cultural o estudante será preparado para intervir nas diferentes dimensões e expressões do esporte.</p>

Quadro 10 – Objetivos e Perfis dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física de Bacharelado em Esporte da IES2

Encontrou-se na IES2 características parecidas com as evidenciadas na IES1, a respeito das diferenças nas propostas dos objetivos e

perfis dos três cursos oferecidos. As distinções estão alicerçadas também na defesa das possíveis áreas de atuação dos profissionais que serão formados ao final de cada curso. Diante dessa composição pode-se afirmar que há o atendimento as DCNs por parte das propostas curriculares da IES2.

Vale destacar os aspectos que distinguem os cursos de Bacharelado em Educação Física e de Esporte. Apesar dos dois textos trazerem que a intervenção desses profissionais será em diversos ambientes não escolares. Nota-se a ênfase no curso de Esporte numa formação que contemple a atuação no campo profissional e acadêmico nas diferentes dimensões do esporte: Educação; Lazer; Saúde e Rendimento. Já o curso de Bacharelado em Educação Física atrela-se à importância de se ter ao final do curso, profissionais competentes a intervir nas diversas situações relacionadas ao campo profissional e/ou acadêmico que se vinculam a atividade física.

No próximo tópico, a fim de preencher os hiatos deixados pela análise dos documentos oficiais das IES1 e 2, será realizada a análise das entrevistas. Para essa finalidade, foram utilizadas as entrevistas, os documentos institucionais das duas IES (1 e 2) e os documentos nacionais oficiais.

4.2 A proposta curricular das disciplinas de Esportes Coletivos sob a ótica docente

Até o momento, houve a preocupação em apresentar a estruturação dos Projetos Pedagógicos e Resoluções Institucionais das IES, bem como a organização de cada. Diante da necessidade de responder a questão norteadora¹⁸ e os objetivos da pesquisa, o próximo passo compreende a análise das entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa.

É importante, primeiramente, apresentar o perfil dos docentes. Ressalta-se que as informações que seguem estão baseadas nas entrevistas aplicadas na etapa de coleta de dados e consultas ao Currículo Lattes dos

¹⁸ Como os docentes responsáveis pelas disciplinas práticas esportivas coletivas articulam seus olhares para a formação do Licenciado e do Bacharel em Educação Física?

professores responsáveis pelas disciplinas de Esportes Coletivos que integraram a pesquisa.

	Docente	Período da Formação em Educação Física
IES 1	Doc 1	1983 – 1985
	Doc 2	1986 – 1990
	Doc 3	1979 – 1981
	Doc 4	1989 – 1992
IES 2	Doc 5	1980 – 1984
	Doc 6	1981 – 1983
	Doc 7	1991 – 1994
	Doc 8	1979 – 1981

Quadro 11 – Docentes participantes: período da formação em Educação Física.

Dos docentes participantes da pesquisa, cinco – (Doc 1, 3 e 4) da IES1 e (Doc 5, 8) da IES2 – mencionaram a respeito de sua formação inicial. Esse aspecto se apresentou como sendo uma formação com características tecnicistas para três docentes (Doc 1, 5, 8). O docente 3 (Doc 3) apenas relata que sua formação foi concluída no início da década de 80. Já o docente 4 (Doc 4), informou que a conclusão da sua formação inicial aconteceu após a Resolução CNE/CES n.03/1987, dando indicativo que sua preparação profissional foi ainda nos moldes das DCNs anteriores. Dos demais docentes – Doc 2 (IES1) e Doc 6 e 7 (IES2), considerando suas falas, não foi possível identificar como foi a formação inicial.

No entanto, como pode ser observado no quadro 11¹⁹, dos 8 docentes participantes da pesquisa, conforme o ano indicado no quadro do período de formação inicial, sete docentes (Doc1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8) fizeram o curso de Educação Física regido pelas DCNs vigentes da década de 1970 e 1980; quanto ao Doc 7, pode-se predizer que este tenha cursado a formação inicial sob as novas orientações curriculares da Resolução CNE/CES n.03/1987.

Diante do exposto, pode-se afirmar e contextualizar que o momento do processo formativo da maioria dos docentes participantes da pesquisa, mesmo em meados da década de 1980, apresentava o cumprimento da LDBEN n.4024/1961, a qual trouxe à formação de professores, um currículo mínimo, como também um núcleo comum entre as matérias responsáveis em garantir a formação cultural e pedagógica dos futuros formandos.

¹⁹ Informações retiradas do currículo Lattes de cada docente participante da pesquisa.

Concomitante a esse processo, a Educação Física passa a ter maior aproximação em relação aos demais cursos de Licenciatura no país. Nesse cenário, novos Pareceres como CFE n.292/1962 e n.627/1969, propuseram o currículo mínimo de todos os cursos de Licenciatura no país, bem como os procedimentos metodológicos de como e o quê ensinar no processo formativo, estabelecendo assim, um núcleo de matérias pedagógicas. Importa mencionar que, por meio destes Pareceres, obteve-se a proposta de duas formações em Educação Física, o Professor de Educação Física e o Técnico Esportivo, em um período de três anos.

Assim, com as Resoluções CFE n.69/1969 e n.09/1969 houve inclusão das matérias pedagógicas na formação do Licenciado como Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado em escolas da comunidade. Concorda-se com Oliveira (2006), ao apontar que esse período foi fortemente marcado, quase que exclusivamente, por uma atuação profissional da Educação Física na escola e em setores de treinamento desportivo. Vale salientar que durante esta etapa, poucos profissionais tentavam enfrentar ou mesmo desbravar outras áreas da Educação Física.

Nota-se, como foi mencionado pelos docentes Doc 1, Doc 5 e Doc 8, que suas formações foram predominantemente técnicas. Isso corrobora com o momento formativo analisado (1970 e 1980), pois a formação, mesmo com a inclusão das matérias pedagógicas, encontrava-se caracterizada por uma preparação profissional, com duração de três anos, exclusivamente técnica. Vale ressaltar que o principal campo de atuação profissional naquele período era o escolar. Assim, como alerta Oliveira (2006),

A Educação Física Escolar acaba sendo entendida como um momento em que os alunos são retirados das salas de aula para se esforçarem, gastar energia e se aquietarem no retorno. Essa é uma visão extremamente reducionista e limitante das aulas de Educação Física, contudo, não podemos negar que foi, por muito tempo, e por que não dizer, ainda é, por muitos, trabalhada e entendida dessa forma, inclusive pelos próprios profissionais da área (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Segundo Azevedo e Malina (2004), a formação em Educação Física até a Resolução CFE/CES n.03/1987 esteve fortemente influenciada na

'preparação' de profissionais técnicos, desvinculados de uma fundamentação consistente. Para Souza Neto et al. (2004), foi por meio da resolução que se obtiveram resultados significativos na formação profissional em Educação Física, além da já mencionada e discutida possibilidade das habilitações em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Por meio dessa proposta, os saberes na formação, antes divididos entre as matérias básicas e profissionais, passam assumir uma nova estrutura configurada em duas grandes áreas: Formação Geral (humanística e técnica) e de Aprofundamento de Conhecimentos.

Outro aspecto apontado pelos docentes participantes da pesquisa está atrelado ao contexto interventivo. Dos oito docentes, três atuaram como técnicos das modalidades que fazem parte das disciplinas de Esportes Coletivos que são os responsáveis. A respeito do contexto interventivo – escola, quatro já atuaram como professores de Educação Física. E, por último, foi possível identificar seis docentes que já tiveram experiência como atletas das modalidades esportivas que fazem parte das suas disciplinas.

De acordo com Tardif (2002), a construção do saber docente chama a atenção para que esse momento não se limite apenas a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Todo esse processo precisa ser considerado como uma construção, como um saber social. Isso é resultado da construção de um saber advindo de um processo plural heterogêneo, temporal, que se estrutura durante a vida e o transcorrer da carreira profissional.

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2002,

p. 20).

Nesse sentido, há possibilidade de predizer que os docentes podem apresentar-se em suas intervenções como formadores de futuros profissionais, condições de aproximar sua estruturação pedagógica, ementa, programa da disciplina, planos de aulas, com possíveis realidades do contexto interventivo.

Após o breve levantamento do perfil dos docentes participantes da pesquisa, torna-se importante confrontar as entrevistas concedidas pelos mesmos com aspectos pertinentes a elaboração e manutenção do programa das disciplinas.

A respeito do Projeto Pedagógico, Resoluções Institucionais (IES2) e Ementas das disciplinas esportivas dos cursos oferecidos pela IES, cada docente apresentou o quanto os documentos são importantes para a elaboração e manutenção do programa de suas disciplinas.

Quanto ao PP de cada IES (1 e 2), ao ser perguntado aos oito docentes participantes da pesquisa, de três docentes, Doc 2 (IES1), Doc 5 e Doc 7 (IES2) não foi possível identificar em suas falas o quanto os mesmos consideram o PP importante para a estruturação e manutenção de sua disciplina. Para os docentes Doc 1 (IES1) e Doc 6 (IES2), torna-se necessário considerar o PP de cada curso para o processo de elaboração e manutenção do programa da disciplina. Em especial, Doc 1 aponta como é importante levar em conta o objetivo apresentado a cada formação pelo PP. Já os docentes Doc 3 (IES1) e Doc 8 (IES2) apontaram que se deve considerar o PP. Todavia, seus posicionamentos não deixaram claro se este atendimento é direcionado para cada formação. O docente Doc 4 (IES1) traz em sua fala que a preocupação da elaboração e manutenção de suas disciplinas está focada em considerar a dimensão do conhecimento que as mesmas fazem parte.

A partir dessas informações, pode-se identificar um quadro diferente do que os pesquisadores da área consideram como ideal para construção e aplicabilidade de um Projeto Pedagógico. Para Veiga (1995), o PP é a própria organização do trabalho pedagógico, assim, sua construção busca garantir a intenção do fazer, do realizar no contexto educacional, tendo como pano de fundo a perspectiva de antecipar um futuro diferente do

presente. Vasconcelos (1995, p. 145) acrescenta que o Projeto Pedagógico é uma “sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

Com base nisso, a pouca valorização do PP por parte dos docentes participantes da pesquisa pode demonstrar a fragilidade da elaboração e manutenção dos programas das disciplinas de Esportes Coletivos dos docentes participantes da pesquisa. Tal característica ficou evidente na IES1, sendo que as ementas analisadas apresentam termos e direcionamentos idênticos às duas formações oferecidas (Licenciatura e Bacharelado). Entende-se que a IES2 não fica distante dessa análise, uma vez que é de responsabilidade de todos os docentes entender e concretizar o funcionamento do Projeto Pedagógico da instituição, mesmo porque este fora, conforme histórico apresentado, construído em ações coletivas departamentais para o bem comum dos cursos oferecidos.

Por conseguinte, vale questionar se as Ementas estão sendo constantemente revistas ou apenas foram estruturadas para atender um processo burocrático da IES. O questionamento decorre das informações obtidas por meio das entrevistas dos docentes participantes da pesquisa.

Para os docentes Doc 1 e Doc 4 (IES1), a estrutura curricular da instituição apresenta a mesma Ementa nos cursos oferecidos. Porém, os professores não apontaram os motivos das Ementas serem idênticas e o que isso acarretava no programa de suas disciplinas. Doc 3 (IES1) relata que considera as Ementas no processo de elaboração e manutenção de sua disciplina, mas não faz nenhum indicativo de quais procedimentos emprega para atender os objetivos dos cursos oferecidos. Quanto ao Doc 2 (IES1), não foi possível identificar em sua fala a importância que o mesmo confere à Ementa como um dos fatores essenciais para elaboração e manutenção do programa da disciplina.

Para os docentes participantes da IES2, encontrou-se a seguinte realidade: dos quatro docentes da instituição, três deles – Doc 5, Doc 6 e Doc 8, apontaram que consideram as Ementas das disciplinas esportivas no processo de elaboração e manutenção dos programas dos componentes curriculares. Para estes docentes, a Ementa é diferente para cada curso.

Diante disso, existem direcionamentos e objetivos específicos para cada habilitação, sendo, a partir das Ementas, que se organizam os conteúdos a serem trabalhados nos três cursos (Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, e Bacharelado em Esporte).

Como foi apontado na análise documental realizada da IES2, na qual se observou trechos diferentes nas Ementas dos três cursos oferecidos pela instituição, este aspecto não consegue garantir a formação específica em cada curso. Interpreta-se, portanto, que mesmo os docentes se posicionando a favor da importância de considerar as Ementas das disciplinas em cada curso, a fala não oferece condições sólidas para afirmar a especificidade e direcionamentos para cada formação²⁰.

A partir desse primeiro levantamento das falas dos docentes participantes da pesquisa, percebe-se indicativos de uma formação profissional em Educação Física que ainda não consegue atender as propostas das DCNs vigentes. Nestas, encontram-se propostas para Licenciatura e o Bacharelado em Educação Física que devem ser tratadas de maneira distintas e específicas. Porém, como afirma Nascimento (2006)

A preparação profissional desta área tem convivido com uma diversidade de intervenções de formação no ensino superior que sugerem a ausência de um modelo único ou generalizado. Em função dos componentes históricos da própria área, o curso superior de Educação Física esteve sempre atrelado à licenciatura, ou seja, a preparação de professores. Na atualidade, este curso continua a ser estruturado na maioria das vezes como licenciatura. Porém, têm surgido gradativamente cursos de bacharelado para suprir as necessidades emergentes do mercado extra-escolar (NASCIMENTO, 2006, p. 59).

Partindo-se dessas análises e indicativos de problemáticas, o próximo tópico a ser discutido será referente às aproximações e distanciamentos nas propostas curriculares das formações em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

²⁰ IES2 oferece três habilitações: Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte.

4.3 Aproximações e distanciamentos nas propostas curriculares das formações em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física

A respeito das aproximações e diferenças das propostas curriculares das disciplinas esportivas ministradas pelos docentes responsáveis, foram encontradas nas falas dos professores características apontadas a seguir.

Dos docentes participantes da pesquisa da IES1, o Doc 1 e o Doc 3 apontaram não consideram a diferença existentes entre as duas formações, Licenciatura e Bacharelado, em seus programas. O motivo apresentado pelo Doc 1 está na necessidade de trabalhar com as duas formações ao mesmo tempo, haja vista que em sua disciplina as turmas não estão separadas por viés de formação. Para o docente participante da pesquisa, esse fato acontece, pois quando o acadêmico completa a formação inicial no curso escolhido, Licenciatura ou Bacharelado, ao retornar a instituição e ingressar no curso como portador de diploma, não precisará fazer mais a sua disciplina. Conseqüentemente, nenhuma disciplina de esportes coletivos.

Ao consultar a Resolução Institucional do curso de Educação Física da IES1, que estabelece a estrutura curricular da Série Especial²¹ – Habilitações Bacharelado e Licenciatura para o curso de graduação em Educação Física, destinada aos portadores de diploma de curso superior que desejam cursar outra habilitação do curso – não foram encontradas disciplinas que fazem parte da primeira formação que este portador de diploma cursou, entre estas os componentes curriculares de Esportes Coletivos.

A partir desse documento, a fala do Doc 1 é coerente. No entanto, as propostas de uma formação diferenciada entre Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física, defendidas pelas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais, não acontece nesta instituição.

Souza Neto, Alegre e Costa (2006) apontam que a nova proposta da Resolução CNE/CP n. 01 e 02/2002 para formação de professores da educação básica, faz referência a uma formação profissional específica para este contexto interventivo. Para tanto, deve-se substituir a formação fragilizada,

²¹ Complemento de curso oferecido pela IES para os portadores de diplomas interessados em uma segunda habilitação.

por uma formação mais sólida, esta no campo da educação que deve ser comum a todos os professores independente da área a qual pertence a sua matéria.

Entende-se que o professor de Educação Física tem a restrição de intervir apenas no espaço escolar, e o bacharel em Educação Física a atuação em todo contexto não formal de ensino. Assim, conforme a Resolução CNE/CES n. 07/2004, as formações devem apresentar diferenças 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).

Considerar o exposto refuta a ideia defendida pelo Doc 3, pois, este não trata de forma diferenciada os dois cursos, ao apontar que as ementas são iguais, os conteúdos são os mesmos, defendendo este posicionamento ao apontar que não vê a necessidade da formação específica ser um fator preponderante.

Porém, os aspectos apontados pelo docente em questão contradizem, como já mencionado acima as DCNs, os Projetos Pedagógicos da IES1, em que foi construído por meio de uma proposta de gestão e manutenção coletiva, baseados nas novas resoluções e pareceres nacionais que subsidiam a formação de professores e bacharéis.

Os outros dois docentes da IES1, Doc 2 e Doc 4, apresentaram a aproximação dos programas de suas disciplinas acontece, devido ao fato de ser o mesmo conteúdo trabalhado nas formações oferecidas pela IES. Fato este comprovado, ao se analisar os programas das disciplinas de esportes

coletivos participantes da pesquisa da Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, encontraram-se ementas e programas idênticos.

A partir desse quadro, observam-se os indicativos, já apontados anteriormente, de uma possível não visualização estrutural do curso por parte dos docentes que implica: na falta ou não interpretação e aplicação do Projeto Pedagógico de cada curso; nas Ementas usarem os mesmos termos e direcionamentos para as duas formações; e, na não aceitação docente em quanto às mudanças advindas das novas DCNs.

Sobre a última temática, da possível não aceitação da nova formatação do processo formativo da Educação Física, Pizani (2011) aponta para a questão dos professores que atuam hoje na formação profissional diante da nova realidade, por terem vivido, em sua maioria, uma formação inicial voltada para a licenciatura. Com isso, é necessário que esses docentes desconstruam conceitos pré-estabelecidos para que haja uma possível ampliação dos conhecimentos referentes aos campos de atuação próprios do bacharelado.

Ao analisar as entrevistas dos docentes participantes da pesquisa da IES2, observou-se os seguintes apontamentos: os quatro docentes (Doc 5, Doc 6, Doc 7, Doc 8) apresentaram nas entrevistas que os conteúdos trabalhados nas disciplinas de esportes coletivos são próximos; e, encontrou-se o uso do termo 'o esporte é o mesmo nos três cursos' nas falas de todos os docentes, porém os mesmos ressaltam que há diferenciação no trato didático pedagógico das aulas, ficando claro para os docentes entrevistados a diferença de cada curso.

Diante do exposto, encontra-se nos objetivos dos cursos da IES2, pontos que podem ser contextualizados com os apresentados neste momento. É importante mencionar, que neste tópico a preocupação está em detectar as aproximações e distanciamentos das disciplinas oferecidas nos cursos que a instituição oferece. Assim, discussões mais específicas a respeito do esporte serão realizadas posteriormente na continuidade da pesquisa.

A respeito do curso de Licenciatura em Educação Física da IES2, tem-se a formação de professores com vista à atuação na Educação Física Escolar, para tanto, o curso deve ser capaz de promover a formação de profissionais para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação

Física em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação sobre a temática da área. Diante desses compromissos, os docentes devem estar preocupados na apropriação e produção, por parte dos discentes, de conhecimentos necessários à ação docente e à transposição na prática pedagógica cotidiana da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

Sobre os cursos de Bacharelado em Educação Física e em Esporte, identificou-se, nas resoluções institucionais correspondentes que implementam o Projetos Pedagógicos dos cursos, uma estruturação no Curso de Bacharelado em Educação Física voltada para o âmbito da atividade física e saúde, visando a formação de um profissional capaz de analisar e prescrever exercícios físicos, realizar avaliações motoras e físicas, desenvolvimento de equipamentos, produtos e serviços para realização de atividade física. Esses indicativos devem atender o foco da promoção do bem-estar humano e considerar o contexto extra-escolar.

Diante o exposto, o curso apresenta como objetivos: prestar serviços relacionados a Educação Física ou atividade física; planejar intervenções individualizadas e ou para grupos; gerenciar empreendimentos relacionados com a Educação Física; disseminar pesquisas e conhecimentos relacionados às diferentes dimensões da motricidade humana; e incentivar a formação acadêmica e profissional continuada.

A respeito do curso de Bacharelado em Esporte da IES2, encontra-se como proposta o atendimento dos diversos graus de necessidade da prática esportiva. Para tanto, o curso tem como objetivos dar conta de quatro dimensões diferenciadas de expressão do esporte, o Esporte de Rendimento; o Esporte Educação; o Esporte Lazer e o Esporte Saúde.

Vale mencionar que é apresentado pela resolução do curso, que esses aspectos trazidos acima devem ser trabalhados de maneira que a formação consiga construir conhecimentos científicos e profissionalizantes, como também buscar a transdisciplinaridade em coerência com os eixos de desenvolvimento curricular, assim, integrando as dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais, filosóficas e ambientais.

Portanto, percebe-se que as informações advindas das falas dos docentes participantes da pesquisa, os quais tratam das aproximações que

ocorrem das propostas curriculares das disciplinas de esportes coletivos da IES2, não oferece dados fundamentados para uma mais aprofundada análise. Nota-se que, por meio dos documentos institucionais da IES, essas aproximações e distanciamentos se apresentam claras em seus objetivos, em relação ao perfil do profissional que se deve formar e seu respectivo campo de atuação. Por outro lado, como discutido no tópico anterior, as ementas das disciplinas pesquisadas na IES2, deixam lacunas quanto a uma compreensão mais específica em cada curso.

A análise que se tem desse contexto, tanto da IES1 como da IES2, demonstra a limitação que há nesta pesquisa. Diante desse panorama, mesmo os docentes participantes apontando que conseguem contextualizar as aproximações e diferenças dos cursos oferecidos, a pesquisa não conseguiu avançar mais nessa categoria, pois essas análises dependeriam de um acompanhamento em lócus das aulas dos respectivos docentes.

4.3.1 O esporte como conteúdo das disciplinas curriculares dos cursos pesquisados

Neste tópico será discutido o esporte como conteúdo das disciplinas curriculares dos cursos pesquisados. Para tanto, tem-se a apresentação das falas dos docentes participantes da pesquisa, dando ênfase à ótica docente a respeito do esporte diante do contexto formativo de cada curso ofertado pelas IES.

Para atender a uma melhor explanação das informações advindas das falas dos docentes, neste primeiro momento será apresentado os conceito de esporte de todos os docentes participantes da pesquisa.

Dos oito docentes participantes da pesquisa dois professores Doc 1 (IES1) e Doc 6 (IES2) conceituaram o esporte como “fenômeno cultural”, já o Doc 3 (IES1), o defende como responsável pelo desenvolvimento integral do sujeito. Stigger (2009) concebe o esporte como uma prática social suscetível a diferentes realidades e grupos sociais. Bracht (2009) advoga que devido à abrangência social do esporte, torna-se imprescindível tratá-lo como uma construção histórico-social humana e, por isso, sofrendo constantes transformações e múltiplas determinações. Já Vaz (2009, p. 135) aponta o

esporte como “fenômeno social rico e multifacetado”. Gaya (2009, p. 56) define que o esporte assume um conceito plural, “(...) as práticas esportivas através de suas diferenciadas formas de expressão propiciam diversos sentidos ou significados que diferem a partir dos objetivos, dos sentidos e das necessidades atribuídas por seus praticantes”.

Entender o esporte como uma construção histórico-social humana, fornece ao mesmo tempo uma base norteadora como também a complexidade a temática. Pesquisadores da área apontam que durante algumas décadas várias “faces” do esporte instituíram a Educação Física responsabilidades e deveres enquanto área multidisciplinar detentora de saberes sistematizado como a cultura corporal de movimento humano.

Nesse sentido, encontrou-se na fala dos docentes (Doc 1, 2, 4, 6, 5, 7, 8) o uso do termo: “o esporte deve ser visto como conteúdo da Educação Física”. Stigger (2009) menciona que o esporte durante a sua recente história, passou a ter grande influência na Educação Física, chegando ao ponto de ser, “hoje talvez o seu maior conteúdo de ensino” (p. 123). Para o autor, diante esta relevância se

(..) Leva a considerar que, entre os muitos espaços em que o esporte é praticado na sociedade em que vivemos, a escola é aquele que tem um papel especial: transmitir essa prática social para as gerações futuras, com ajuda dos professores de educação física. Nesse sentido, a educação física constitui-se como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tem o papel de tematizar – entre outros conteúdos da denominada cultura corporal – essa forma particular de atividade física (STIGGER, 2009, p. 124).

Sabe-se que nas últimas décadas, o campo interventivo não formal passou a ocupar e ter importância no cenário nacional da Educação Física. Corrobora-se com a essa realidade as preocupações nas DCNs ao enfatizar as formações distintas e específicas para atuação em Licenciatura como no Bacharelado em Educação Física. Barros (2006) aponta que até a década de 1970 existiam poucas possibilidades de ocupações no campo das atividades físicas e esportivas. Para o autor,

O rápido desenvolvimento do campo de trabalho relacionado às atividades físicas e esportivas hoje existentes podem ser

interpretados como os resultados de mudanças em diversos aspectos da sociedade, principalmente, nas áreas da saúde, educação e recreação e lazer” (BARROS, 2006, p. 249).

Ainda com Barros (2006), diante do espaço do mercado de trabalho e da especificidade de sua intervenção, o profissional de Educação Física recebe a denominação de Docente/professor de Educação Física (Licenciatura); Orientador de Exercícios Fisiocorporais, Treinador Esportivo, Preparador Fisiocorporal de Atletas, Avaliador Fisiocorporal, Recreador, Gestor de Educação Física e Esportes (Bacharelado).

A continuidade da pesquisa passa a analisar como os docentes participantes da pesquisa estruturam as suas disciplinas para poder atender as especificidades das formações em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e bacharelado em esporte.

O Doc 1 (IES1) afirmou que a estruturação pedagógica da sua disciplina atende aos aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais. O docente mencionou dois momentos em suas aulas: um conceitual no qual é trabalhado o histórico da modalidade, local de intervenção e como atuar, no mesmo; e, outro chamado de “momento prático”, no qual se trabalha os aspectos básicos da modalidade e suas ações interventivas. Para os participantes da pesquisa é nesse momento que “se perde muito tempo de aula”, devido à “falta de aptidão dos alunos” para realizar os movimentos básicos da modalidade.

O docente comenta que ao finalizar qualquer conteúdo há um posicionamento quanto à “adequação do que foi trabalhado” por faixa etária, objetivos e locais de intervenção futura. Para esse professor, a proposta pedagógica de suas disciplinas (Licenciatura e Bacharelado) tenta capacitar os alunos a relacionar conteúdos específicos com os gerais e com diferentes disciplinas do curso.

A respeito dos conhecimentos que são tratados em suas disciplinas, para atender as especificidades da formação em Licenciatura e Bacharelado, o Doc 1 afirma que o posicionamento da disciplina em relação ao mercado de trabalho ajuda nesse processo de especificação. Para tanto e em virtude do que foi apontado pelo docente participante da pesquisa em um momento anterior, o qual afirmou a necessidade de se preocupar com uma

possível equivalência de disciplina, caso aconteça o reingresso de um aluno portador de diploma, sua preocupação quanto à estruturação pedagógica de suas disciplinas e aulas estão organizadas, em um primeiro momento, em ensinar como organizar um currículo da modalidade no contexto escolar, depois o treinamento esportivo. Segundo o Doc 1, esse posicionamento acontece nas duas formações. Diante disso, o docente afirma que os currículos da IES não permitem ter um trato diferenciado entre as formações de Licenciatura e Bacharelado.

Analisando a fala do docente encontram-se aspectos importantes para a pesquisa. O professor aponta que o currículo não permite um trato pedagogicamente diferenciado nos cursos oferecidos pela IES. Isso porque a composição curricular para os alunos reingressante (portador de diploma)²². Desse modo, sua organização estrutural se preocupa em atender na mesma formação, aspectos pertinentes aos dois cursos oferecidos pela IES (Licenciatura e Bacharelado).

Isso posto, indaga-se quanto ao atendimento de uma formação específica defendidas pelas últimas DCNs. A incoerência está em visualizar em um curso de Bacharelado preocupações estruturais que tentam contemplar conteúdos da Educação Física escolar e o ambiente específico da escola, além de adotar como estratégia duas formações em uma, contando com a possibilidade de um reingresso deste acadêmico para uma outra habilitação. Tem-se assim, como apontam Hunger e Ferreira (2006), as DCNs que vieram para reforçar ideia de uma nova composição para formação inicial em Educação Física, atendendo aos princípios de uma preparação digna, específica para o exercício profissional.

Dado esse panorama, indagou-se ao Doc 1 como é tratado o esporte como área profissional. Para o professor participante da pesquisa, as disciplinas adotam como foco, desenvolver nos discentes características específicas de cada área de intervenção, para esse professor o futuro profissional deverá ter condições de dominar o saber específico de cada contexto. Assim, o mesmo defendeu que suas aulas tratam o esporte e seu desenvolvimento como uma área profissional considerando a importância de

²² A equivalência de disciplinas para os acadêmicos portadores de diploma consta de uma composição da grade curricular na qual não contempla as disciplinas de esportes coletivos.

ensinar os discentes a “como ensinar” independente do contexto interventivo.

No entanto, observa-se a incoerência dos aspectos mencionados pelo professor participante da pesquisa. O saber específico de cada contexto, considerando o saber direcionado a Licenciatura e ao Bacharelado, não deve ser trabalhado da mesma maneira nas habilitações oferecidas pela IES. Nota-se assim, que esta lacuna deixada pelo PP da instituição, contribui para estes descompassos do processo formativo da IES.

O Doc 2 (IES1) mencionou que a estruturação pedagógica de sua disciplina é feita de acordo com a ementa. Assim, há uma configuração de três aulas semanais, sendo estas divididas de forma igual entre teoria e prática²³ e em alguns momentos faz-se uso de seminários e trabalhos em grupo. Percebe-se que ao apresentar a estruturação das aulas o docente não consegue deixar claro como os momentos teóricos e práticos acontecem. Contudo, o professor defende em sua estruturação que o conhecimento tratado garante uma especificidade de formação. O docente adota como procedimentos três momentos pedagógicos: o quê ensinar; como ensinar; e quando ensinar.

Para o docente participante “o quê”, compreende ensinar para os discentes tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado o que deve ser ensinado em cada contexto interventivo. O “como” acontece por meio de discussões em sala, pesquisas, debates, metodologias de ensino. O “quando ensinar” refere-se à importância de apresentar aos discentes quais os momentos apropriados para ensinar conteúdos específicos.

Mesmo o docente apontando que consegue tratar os conhecimentos de forma a atender as especificidades de cada formação, não ficou claro por meio de sua fala como esta diferenciação acontece, haja vista que não foram apresentados como os conteúdos são tratados em cada formação. A sua defesa está em apontar os momentos, porém não há uma contextualização aprofundada.

Encontra-se assim, uma das limitações da pesquisa, não ter sido realizado um acompanhamento das aulas dos docentes participantes da

²³ Segundo o Doc 2 as aulas teóricas acontecem em sala de aula como na quadra poliesportiva da IES. Já as ditas como práticas acontecem somente na quadra poliesportiva e/ou campo de futebol.

pesquisa, pois, nesses momentos ocorreriam interpretações mais aprofundadas das informações mencionadas pelos professores, principalmente de suas estratégias e procedimentos metodológicos.

Sobre o esporte e seu desenvolvimento na área profissional, para o Doc 2, a relação deve ser tratada a fim de atender a especificidade de cada campo de trabalho. No curso de Bacharelado, os conteúdos que são abordados durante a disciplina “podem ajudar em outras áreas de intervenção do bacharel”, atendendo aos interesses dos discentes que almejam trabalhar no contexto esportivo e também nas outras possibilidades do campo de atuação. Já no curso de Licenciatura, o mesmo docente aponta que o esporte se insere na escola, e deve se atentar às características de um ambiente escolar, ou seja, procurar evitar competição e resultados, entretanto o professor ressalta que não deve ser deixado de lado o trabalho com a iniciação esportiva no ambiente escolar.

Doc 3 apresenta o esporte como desenvolvimento do sujeito. Em relação à estruturação pedagógica de sua disciplina, o discente ressaltou que se faz necessário considerar as fases do desenvolvimento dos sujeitos e os sistemas de ensino. Para o docente, a formação inicial deve oferecer ao discente um conhecimento que lhe dê condições mínimas de competência técnica, provendo um conhecimento que de suporte em sua futura intervenção profissional, auxiliando na compreensão e desenvolvimento de competências profissionais da área que desejar atuar. Outro aspecto apontado pelo professor é que a estruturação pedagógica é a mesma nas duas formações.

Ao ser questionado a respeito dos conhecimentos que devem ser tratados nas disciplinas para atender as especificidades das formações do Licenciado e Bacharel em Educação Física, Doc 3 não concorda com essa divisão na formação, alegando que não deve haver diferenciação nos conhecimentos tratados nas duas formações.

Assim, Doc 3 afirma que não há diferenciação em sua estruturação pedagógica da disciplina, sendo os mesmos conteúdos para as duas formações. O professor ainda ressalta, que mesmo com lócus de atuação diferentes, tanto escolar como não escolar, não há interferência nos conhecimentos estruturados e trabalhados na disciplina.

Ainda com base na entrevista do Doc 3, constata-se, de acordo

com sua fala, que o conhecimento tratado na disciplina não é suficiente para uma inserção direta no contexto interventivo fora da escola, pois a “formação inicial fornece o conhecimento básico” da modalidade. Para o professor, torna-se necessário que o discente já esteja “engajado” no contexto interventivo e procure uma formação continuada enquanto egresso. Diante disso, Doc 3 aponta que a maioria dos discentes, que estão atuando ou que irão atuar no contexto esportivo, já tiveram experiências específicas com a modalidade, sendo atletas ou ex-atletas. O docente justifica essa propensão ressaltando que “o campo interventivo do alto rendimento, é muito específico e seletivo”.

É importante contextualizar esse posicionamento do Doc 3. O professor é contrário à divisão entre Licenciatura e Bacharelado. Todavia, em sua fala, percebe-se que suas disciplinas – e podemos dizer a formação inicial – dão conta de uma inserção no contexto interventivo escolar, e que ao se falar do contexto interventivo fora do ambiente escolar, no caso da pesquisa o campo interventivo dos esportes coletivos, os conhecimentos trabalhados não são suficientes. Diante do exposto, levanta-se a hipótese de uma formação inicial fortemente marcada pelos dizeres ou estrutura curricular da formação em Licenciatura.

De acordo com as DCNs vigentes, tem-se como foco garantir a formação distinta e específica para as habilitações em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Assim, todo o processo de elaboração dos PPs como de seus subitens (Diretrizes; Objetivos; Perfil do Profissional; Competências; e outros) devem atender aos ditames legais das normatizações nacional para preparação profissional em Educação Física em Licenciatura e Bacharelado (BRASIL, 2002 e 2004).

No entanto, a defesa do Doc 3 se configura de maneira conflituosa com a DCNs, se o mesmo apresenta que não há interferência em não tratar de maneira específica os conhecimentos estruturados e trabalhados na sua disciplina, torna-se confuso pensar qual procedimento é adotado e como ele garante a inclusão do profissional que está sendo formado nos múltiplos campos de atuação relacionado ao esporte. Ao falar desses campos no âmbito do Bacharel, o docente o caracteriza apenas em alta performance e/ou treinamento. No entanto, conforme o perfil do Bacharel em Educação Física que a IES1 pretende formar, não se trata apenas da intervenção no

contexto do esporte, tão pouco especificamente ao alto rendimento. Encontra-se no documento a intenção de: formar futuros profissionais capazes e desenvolver e avaliar programas, pesquisas e projetos em instituições não escolares; atender aos anseios e interesses de indivíduos e da sociedade; possibilitar melhor integração do homem consigo mesmo e com o meio; capacidade de pesquisar.

Hunger e Rossi (2010) apresentam, a respeito das perspectivas profissionais, que o Bacharel em Educação Física encontrará, após concluir sua formação inicial, um campo de trabalho voltado para prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento fisioesportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas.

O último docente da IES1 entrevistado, Doc 4, defendeu que a estruturação pedagógica segue um cronograma que atende aos conteúdos, objetivos do programa da disciplina, destacando que há mais aulas práticas do que teóricas. Segundo o Doc 4, a estratégia utilizada para que os conhecimentos tratados em suas disciplinas atendam a uma formação específica está na “clareza do que é feito” e para isso se faz necessário se ter clareza a respeito dos objetivos tratados nos cursos, sendo que estes devem dar conta dos aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais.

O procedimento que o Doc 4 tem em suas aulas para garantir o exposto acima está em deixar claro aos discentes como estruturar uma aula na Educação Física escolar e no treinamento. Com esse intuito, o docente afirma que se preocupa em ensinar aos discentes “como deve ser a organização de uma aula, planejamentos pedagógicos, na escola, para licenciatura e no treinamento no campo de trabalho não escolar”.

Doc 4 aponta que a maneira de tratar o esporte como área profissional é trabalhar de maneira clara os conceitos de esporte de rendimento no Bacharelado e o esporte na escola, na Licenciatura. Sob esse raciocínio, defende que a preocupação está em ver o esporte em todas as suas dimensões, assim, o discente “precisa saber como trabalhar o esporte” e quais as contribuições desse conteúdo para contexto interventivo em que almeja intervir. O docente entrevistado destaca que a disciplina deve focar no como o

futuro profissional irá “focar o esporte”, abordando durante a formação inicial o esporte como “atividade de iniciação, atividade lúdica, brincadeiras, e etc.”, podendo ser trabalhado por meio de técnicas, táticas entre outros, tanto no ambiente escolar como no rendimento.

Doc 4 aponta que mesmo as disciplinas apresentando as mesmas ementas e programas, a sua forma de trabalhar está atrelada ao contexto interventivo, garantindo assim as especificidades requeridas em cada formação. Assim, durante as aulas, como também na forma de desenvolver o esporte e em específico a modalidade, se faz presente a preocupação de oportunizar momentos, nos quais sejam potencializados posturas, formas de intervenção que se apresentam de maneira diferente entre os dois cursos.

Diante desse posicionamento, identifica-se mais um distanciamento da fala dos docentes com os documentos oficiais da instituição. O PP da IES1 apresenta os objetivos diferentes para cada curso, no entanto, as ementas são as mesmas, conforme o Doc 4 menciona. Portanto, torna-se dificultosa a ação do professor em relação a garantir a formação específica para cada curso.

É de fundamental importância salientar alguns indicativos das informações mencionadas pelo docente, como também de maneira geral os demais docentes da IES1 participantes da pesquisa. Ao defender a maneira como sua estruturação pedagógica consegue atender a diferenciação exigida pelos cursos, o professor afirma que o foco desta preocupação está em trabalhar o esporte e seus aspectos pertinentes em cada contexto interventivo, garantindo assim, uma formação inicial que contemple a preocupação com os sujeitos envolvidos.

No entanto, deve-se atentar para uma falha apontada por Pires e Neves (2002), para os autores, a formação profissional em Educação Física não consegue superar o ensino do esporte fundado numa proposta exclusivamente técnica e tradicional, o que resultará em futuros profissionais alicerçados a partir da “semicultura esportiva”. Sobre esse aspecto, Daolio (1998) enfatiza que, têm-se profissionais limitados ao entendimento da necessidade de significação e ressignificação das modalidades esportivas por parte dos diferentes grupos humanos, assim, encontra-se um esporte que não prioriza a cultura humana.

Posto isso, vale ressaltar a necessidade dos avanços das pesquisas no campo do Esporte/Formação Profissional em Educação Física. Daí, a necessidade de buscar estudos que acompanhem o dia a dia dos professores responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos, seus planejamentos estruturantes do componente curricular, suas aulas e avaliações, bem como outros aspectos do processo formativo.

Após a contextualização da temática com relação à estruturação das disciplinas de esportes coletivos da IES1, inicia-se a discussão da IES2, sendo preponderante lembrar que, a mesma possibilita três habilitações para a Educação Física, Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esportes.

Para Doc 5, a estruturação pedagógica da disciplina acontece atendendo os seguintes tópicos: histórico da modalidade, aspectos técnicos e táticos e aulas práticas. Nestas, o docente pontua que a principal preocupação está em enfatizar como ensinar a modalidade, entretanto, não foi possível identificar em sua fala, como essa estruturação acontece nos três cursos oferecidos pela IES.

Diante dessas primeiras informações, pode-se prever que a estruturação pedagógica desse docente participante da pesquisa se configura conforme aponta Betti (1998): fortemente influenciado pela esportivização do currículo. Mesmo o professor afirmando que há uma preocupação em como ensinar a modalidade, a sua estruturação não se apresenta de forma a visualizar diferentes intervenções das encontradas no ensino tradicional. Como salienta Oliveira (1989), atendem às aulas com características preferencialmente fechadas e até mesmo seguindo a um plano e comandos dos professores, restando aos acadêmicos a função de estarem presentes e acompanhar as aulas.

Ainda de acordo com os dados coletados em entrevista com Doc 5, constata-se que a diferença quanto aos conhecimentos tratados para garantir uma formação específica para os três cursos oferecidos pela IES estão relacionados aos objetivos de cada curso. No entanto, o docente não apresentou indicativos claros como isso acontece, apenas mencionou a importância da “visão que se deve ter do esporte em cada curso”.

Com base na entrevista concedida pelo docente, constatou-se

que, o esporte deve ser trabalhado na licenciatura “como um conteúdo da Educação Física escolar”, dando ênfase apenas ao contexto interventivo do ambiente escolar. Nessa perspectiva, Doc 5 afirma que o esporte possui “o papel de ajudar o professor no processo educativo”.

A respeito dos cursos de Bacharelado oferecidos pela IES, o docente não consegue apresentar de forma clara a distinção entre o curso de Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte. Esse aspecto foi identificado, quando o mesmo aponta que as disciplinas se preocupam em apresentar como trabalhar o esporte de rendimento, para preparação física, em clubes, equipes, e diferentes espaços de atuação no contexto interventivo, no entanto, não apresentou distinções entre os cursos, conteúdos, estratégias metodológicas, contextualizações com o campo interventivo.

Interpreta-se, por meio da fala do Doc 5, o discurso que sua estruturação pedagógica consegue garantir o atendimento de uma formação específica para cada curso que suas disciplinas fazem parte. Contudo, torna-se imprescindível indagar a dificuldade de visualizar em seus posicionamentos a distinção entre os dois cursos de Bacharelado que são oferecidos pela IES.

Sabe-se que o curso de Bacharelado em Educação Física tem como foco prestar serviços relacionados ao estudo, planejamento, execução e avaliação de programas de Educação Física ou atividade física, diferente do curso de Bacharelado em Esporte, no qual deve-se formar profissionais para atuarem nas diferentes dimensões do esporte (Educação, Lazer, Saúde e Rendimento). Portanto, torna-se incoerente ter o esporte como área de desenvolvimento profissional apenas para preparação física, como defendido por Doc 5.

Doc 6 defendeu que o “esporte é fundamental nos três cursos oferecidos pela IES” e deve atender aos objetivos de cada curso. Diante disso, Doc 6 apontou que tanto na Licenciatura como nos cursos de Bacharelado em Educação Física e em Esporte, o esporte deve ser “encarado como um instrumento de formação do indivíduo para a sociedade”. Porém, as diferenciações ocorrerão considerando o local que o esporte será trabalhado, como também na ênfase dos conteúdos trabalhados nos cursos oferecidos, diante disso, faz-se necessário visualizar a intervenção profissional alicerçada em uma preparação que supere a visão do esporte tradicional, ou seja,

caracterizada pela valorização do rendimento descontextualizado com as reais necessidades dos sujeitos envolvidos (STIGGER, 2009), ou proporcionar momentos nos quais a competição baseada na sobrepujança dos envolvidos torna-se o eixo principal das atividades esportivas (KUNZ, 2009).

Na lógica do sistema esportivo (BRACHT, 2009), o rendimento almejado é o máximo, contudo, não é possível para todos os grupos. O autor defende que para esse tipo de esporte o próprio rendimento máximo tornou-se objetivo a atingir. Assim, meios (técnicos) tornam-se o foco central no aprendizado e ou aulas de Educação Física. No entanto, como salienta Vaz (2009, p.145 – 146),

O caso do esporte é paradigmático, porque as técnicas que desenvolvemos para ele são fundamentais para um melhor desempenho, fazendo com que dominemos melhor o próprio corpo em movimentos firmes e eficientes, às vezes surpreendentes, outras tantas admiráveis. Afirimo isso sobretudo por um motivo. No esporte, o instrumento técnico por excelência é o próprio corpo, de forma que é ele que deve ser dominado, treinado e funcionalizado para os fins que se procuram. Se os instrumentos técnicos deve facilitar o domínio da natureza que nos circunda, o corpo tornado instrumento (técnico) é ele próprio expressão da natureza dominada.

Doc 6, ao pontuar a respeito das diferenças de campo de intervenção, menciona que o curso de Licenciatura deve considerar o ambiente escolar e a valorização da formação integral do indivíduo. O docente participante da pesquisa advertiu que é necessário entender a escola como um contexto interventivo mais restrito.

Para o curso de Bacharelado em Educação Física, o docente apontou que esse contexto interventivo é mais abrangente, e seu desenvolvimento deve considerar os objetivos de cada curso, as cargas horárias e, assim, enquadrar os conteúdos a serem trabalhados.

Diante disso, Doc 6 aponta que no curso de Esportes a carga horária é maior do que no Bacharelado em Educação Física, o que possibilita ênfase nas diferenciadas situações de trabalho e intervenções propostas pelo curso, sendo esses esporte relacionados: à saúde; à educação; ao rendimento; e ao lazer. Já no Bacharelado em Educação Física a preocupação centra-se apenas na relação esporte como meio de atividade física e saúde.

Doc 6 apresenta que para garantir as preocupações quanto à estruturação pedagógica em cada curso, suas aulas são organizadas em práticas e teorias. Porém, há diferença entre os três cursos. Tanto no curso de Licenciatura quanto Bacharelado em Educação Física existe, segundo o docente participante, o mesmo número de aulas teóricas e práticas. Já no Bacharel em Esportes, para cada uma aula teórica há duas práticas. O motivo não foi apresentado pelo docente de maneira clara. No entanto, como dito anteriormente pelo mesmo, devido à carga horária do Bacharel em Esporte ser maior, há possibilidade desta organização.

Para Doc 6, a maneira como são tratados os conhecimentos para atender uma formação específica, está na “diferença quanto à ênfase no conteúdos”, entretanto, a base da estruturação da disciplina está no desenvolvimento de conteúdos relacionados à iniciação esportiva e ao aprimoramento técnico e tático. O mesmo docente apontou que no Curso de Licenciatura deve ocorrer a iniciação esportiva e que este aprimoramento deve se preocupar com as especificidades da escola. Já no Bacharelado em Educação Física, há uma preocupação maior quanto à iniciação esportiva, pois o curso tem como foco principal o lazer, a saúde e o esporte como prática social. Por último, no Bacharelado em Esporte, há uma organização que enfatiza desde a iniciação esportiva, perpassando por todo o processo de treinamento esportivo, até chegar ao aprimoramento da modalidade. No entanto, um acompanhamento futuro dessas aulas proporcionaria maior fidedignidade a futuras pesquisas.

Para Doc 6, o procedimento em suas disciplinas para oportunizar o esporte como uma área profissional está centrado na visão que o discente deve ter do campo interventivo profissional. Para o docente participante da pesquisa “o profissional deve estimular e oportunizar” a prática do esporte para toda a sociedade, considerando os aspectos educacionais, sociais e a saúde.

De maneira geral, a defesa do docente centra-se na capacidade que o futuro profissional terá em trabalhar com o esporte para diferentes público e áreas. Entende-se que o posicionamento do docente atrela-se à importância que o mesmo atribui a maneira como os conteúdos de seus componentes curriculares são abordados.

As competências trabalhadas na formação inicial devem dar conta das recomendações apresentadas pelas DCNs. Assim, para a formação profissional de professores os cursos de Licenciatura/Licenciatura em Educação Física, devem assumir o compromisso de ao final da formação inicial o professor de Educação Física deverá ter ser visto²⁴ como um técnico; como um teórico; como um prático reflexivo; como um acadêmico; como pesquisador; como uma pessoa responsável pela tomada de decisão.

Para o curso de Bacharelado em Educação Física, destaca-se que as DCNs não apresentam especificações para cursos que possam vir a se configurar a partir do Bacharelado em Educação Física, no caso da pesquisa a IES2, que possui dois cursos de Bacharelado (em Educação Física e Esporte), pode-se mencionar as diferenças dos objetivos e metas já contextualizadas pela pesquisa. Vale destacar que o curso de Bacharelado em Educação Física tem como foco formar profissionais que irão intervir em contextos relacionados à atividade física e saúde, já o curso de Bacharelado em Esporte pretende-se formar profissionais para atuarem nas diferentes dimensões do esporte (Rendimento, Escolar, Lazer e Saúde).

Torna-se pertinente abordar uma das competências apresentadas pela Resolução CNE/CES n.07/2004, o cursos de formação profissional em Educação Física devem preocupar-se em subsidiar os acadêmicos para que ao final do curso dominem os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física.

Feitosa e Nascimento (2006) apresentam que as competências relacionadas a dimensão conceitual focam na preocupação com um profissional que necessita dominar conhecimentos técnicos relativos às exigências de sua clientela. A dimensão procedimental evidencia-se a atenção para os conhecimentos pertinentes aos aspectos didáticos do ensino dos conteúdos específicos (técnicas, metodologias e novas tecnologias). Por último, a dimensão atitudinal, apoia-se em competências que são desenvolvidas na ação, em confronto com as situações reais de trabalho.

Doc 7, conforme apresentado na parte inicial deste subtópico

²⁴ O Parecer CNE/CP n.009/2001 ao se pronunciar a respeito das concepções do papel do professor, formação profissional e competência, aborda as visões que o curso de formação profissional devem ter para garantir as competências destes futuros professores.

também defende o esporte como conteúdo da Educação Física e que não pode ficar fora da escola. Seu posicionamento está a favor desse conteúdo ter condições em lidar com os diferentes públicos que se encontram no ambiente escolar. Assim, o esporte pode somar-se a outros conteúdos da Educação Física escolar.

Diante do apresentado acima, Doc 7 defende que as aulas devem tentar passar as possibilidades de atuação em diferentes locais de intervenção. Entretanto, não foi possível identificar de forma clara, na fala do docente participante, aspectos importantes que o mesmo atribui aos cursos de Bacharel em Educação Física e Bacharel em Esportes.

A tentativa de abordar os três cursos no seu discurso, foi quando ao apresentar a organização da estruturação pedagógica de suas disciplinas, o mesmo afirma que a forma de oferecer aos discentes vivências com possibilidades em como lidar com diferentes grupos e locais, está em priorizar mais a parte prática do que a teoria. Assim, a prática é direcionada em “como lidar com diferentes faixas etárias, diferentes dificuldades dos alunos/atletas em diferentes locais”. Nessa perspectiva, ela funciona como forma de perceber as dificuldades e aproximações da realidade da Educação Física escolar, a parte teórica centra-se no histórico da modalidade, tática e técnica. Há, nesses momentos, a apresentação de como se trabalha e os fundamentos da modalidade.

Diante disso, Doc 7 defende que no curso de Licenciatura em Educação Física deve considerar os diferentes perfis que o professor vai encontrar na escola. No Bacharelado em Educação Física e em Esporte “o perfil deste aluno/atleta”, segundo o docente participante da pesquisa, já parte do pressuposto que o indivíduo procurou a atividade, assim, há um certo nível de “querer estar ali”, perante isso, o desenvolvimento da disciplina no bacharel deve se atentar em “ensinar o acadêmico a ensinar como atingir movimentos técnicos da modalidade de forma satisfatória”.

Diante disso, o desenvolvimento do esporte como área profissional é possível, oportunizando “experiências específicas com as áreas de atuação” (Doc 7). Diante do exposto, o docente afirmou que no curso de Licenciatura há um cuidado em lidar com o esporte e “a sua importância pedagógica” no ambiente escolar. Já no Bacharelado em Educação Física e

Esporte, uma preocupação com a “simulação”, durante as aulas, de “situações pedagógicas”, em que se trabalha “ética, respeito e valorização do esporte”.

O quarto docente participante da pesquisa da IES2, Doc 8, afirma que as estruturações do componente curricular devem atender o projeto pedagógico, o objetivo e ementa de cada curso. Na Licenciatura, Doc 8, afirmou que o foco está em entender o esporte como um conteúdo educacional, ele deve estar centrado em uma abordagem direta para Educação Física escolar. Assim, deve-se dar importância em como aplicar a modalidade no contexto interventivo escolar, como também em como fazer a ligação do conteúdo com os outros da Educação Física escolar e também as outras disciplinas escolares.

(...) A inclusão do esporte na escola pressupõe a definição clara dos valores educativos que a escola partilha no plano político-pedagógico. Portanto, não se trata de defender *latu sensu* a inclusão do esporte na escola de forma a se acomodarem acriticamente as transformações que ocorrem no âmbito da Cultura Corporal do Movimento Humano. Trata-se, isto sim, de dar ao esporte o enquadramento pedagógico adequado para que possa no ambiente escolar exercer sua função de educação e formação (STIGGER, 2009, p. 187).

No Bacharelado, a preocupação está na amplitude que se deve ter em ambientes fora da escola, enfatizando-se as possibilidades de aplicação dos conteúdos da modalidade nos diferentes contextos interventivos. Assim, no Bacharel em Educação Física, a preocupação está em como lidar com a modalidade em um contexto de qualidade de vida, saúde e lazer. No Bacharel em Esporte, Doc 8, defendeu que há uma atenção centrada no alto rendimento e maior aprofundamento no treinamento esportivo. Porém, o docente participante da pesquisa apresentou que mesmo com essas diferenças apontadas, há a preocupação com os aspectos educacionais em todos os cursos. A diferença está na ênfase que deve ser dada ao conteúdo em cada curso.

Segundo Doc 8, os conhecimentos que são tratados em suas disciplinas, atendem a especificidade da formação em cada curso e se vinculam a competência, responsabilidade e criatividade que o discente precisa desenvolver durante as disciplinas. Para o docente participante da pesquisa “o

profissional começa a ser formado dentro da universidade”. Assim, ele deve ter participação ativa na disciplina, pois a mesma possibilita exemplos para uma possível inserção no campo interventivo.

No entanto, esse posicionamento do docente participante da pesquisa não deixou claro como o mesmo articula esses aspectos em cada curso. Em sua fala não possível identificar como ele trata os diferentes campos interventivos – ambiente escolar e não escolar. No entanto, o docente aponta que uma das estratégias para a inserção no campo interventivo, independente do curso, está na cobrança da participação efetiva dos discentes nas aulas, como também a utilização dos exemplos de sua própria carreira na modalidade em diferentes contextos interventivos.

A defesa da aplicação ou vivência efetiva no contexto escolar e não escolar identificado na fala do Doc 8 se fundamenta na realização das práticas curriculares e ou estágios supervisionados que perpassam os acadêmicos durante o processo formativo. Esse processo de inserção do futuro profissional deve acontecer de maneira a ajudá-lo a enfrentar situações de choque com a realidade que provavelmente será enfrentado ao iniciar sua carreira (FERREIRA, 2002).

Torna-se importante tanto para o curso de Licenciatura como de Bacharelado em Educação Física a preocupação da prática como componente curricular, que deve acontecer desde o início do curso. Isso será vivenciado por alunos nos diversos contextos sociais de aplicação acadêmico-profissional. Já os estágios profissionais, se configuram como vivências e consolidação das competências referentes ao exercício acadêmico-profissional em campos específicos de intervenção da área, sob a supervisão de um profissional (HUNGER; PEREIRA, 2006).

Após as discussões realizadas das falas dos docentes participantes da IES2, nota-se a tentativa constante de todos os professores de apresentar os indicativos das diferenças entre os três cursos oferecidos pela IES. Para tanto, eles defendem que as estruturações de suas disciplinas atendem a especificidade de cada formação oferecida pela instituição. Por outro lado, como também identificado na IES1, o discurso dos docentes necessitam de uma continuidade de análises. Estas poderão acontecer mediante, ao já apontado no transcórre da pesquisa, a novos estudos e

acompanhamentos do processo de estruturação e aulas dos componentes curriculares de esportes coletivos.

5 CONCLUSÃO

Diante das alterações ocorridas recentemente na formação profissional em Educação Física no Brasil, a presente pesquisa atentou-se em considerar referenciais teóricos que norteassem a investigação de como docentes responsáveis por disciplinas de esportes coletivos, de duas IES públicas do Paraná, as organizam e desenvolvem pedagogicamente na formação inicial do licenciado e do bacharel em Educação Física. Para tanto, a atenção voltou-se ainda, para os indicativos de como aqueles professores articulam olhares para a formação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Sob essa perspectiva, este estudo de caso investigou duas Instituições Públicas do Estado do Paraná, analisando, em um primeiro momento, os Projetos Pedagógicos e/ou Resoluções institucionais de cada formação ofertada e as Ementas referentes às disciplinas de esportes coletivos. Ao examinar os documentos citados, observou-se que todos atendiam os indicativos das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo estas as Resoluções CNE/CP/ n.01 e 02/2002 e principalmente o Parecer CNE/CP n.009/2001 referentes à formação de professores da Educação Básica, e a Resolução CNE/CES n.07/2004 e o Parecer CNE/CES n. 0058/2004, direcionados aos cursos de formação em Educação Física.

A partir de então, foram entrevistados os docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física de ambas instituições (IES1 e IES2) e Bacharelado em Esporte da IES2. Entretanto, ao confrontar as normativas nacionais e os documentos regulamentadores dos cursos das IES participantes com as considerações dos professores, foi possível identificar lacunas entre o processo formativo e as falas dos docentes, seja em relação às propostas da atual legislação para a formação em Educação Física ou dos documentos das IES.

A partir dos indicativos estruturantes dos cursos, pôde-se observar as mudanças recentes advindas das propostas nacionais a favor de uma formação que atenda os objetivos específicos da formação de

professores, visando o fortalecimento da preparação desse profissional para se ter uma vinculação mais sólida entre a formação inicial e a realidade escolar. O mesmo se aplica à formação do bacharel, cujo foco é a formação generalista, clara e de qualidade, que possibilite ao futuro profissional analisar criticamente a realidade social para poder intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento em diversos setores profissionais não escolares, uma vez que isso ainda se mostre conflitante entre os docentes das disciplinas de esportes coletivos das IES investigadas. Tal fato pode ser observado devido à dificuldade e/ou não aceitação, por parte de alguns docentes, da diferenciação da formação entre Licenciatura e Bacharelado.

Diante do modo como os docentes estruturam as propostas curriculares de suas disciplinas, observou-se o distanciamento entre os documentos oficiais das instituições e as análises das entrevistas realizadas com os professores das disciplinas de esportes coletivos. Característica esta, evidenciada principalmente na IES1, na qual os docentes pesquisados não conseguem articular um olhar diferenciado entre as duas formações ofertadas. Assim, suas disciplinas, no caso os esportes coletivos, apesar de, em suas estruturas, terem como uma das referências o contexto interventivo, possuírem características bem próximas tanto no curso de Licenciatura como no Bacharelado. Na IES2, encontrou-se, nas considerações dos docentes participantes da pesquisa, entendimento a respeito da estruturação pedagógica das disciplinas esportivas que se aproximam da proposta das normativas oficiais nacionais da formação em Licenciatura e da formação em Bacharelado. Mesmo os professores apontando que articulam um olhar diferenciado nos três cursos oferecidos pela IES2 (Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte), não se comprovou de maneira efetiva como acontece na instituição; sendo essa uma limitação da pesquisa, ou seja, não ter acompanhado as aulas dos docentes responsáveis pelas disciplinas esportivas.

Por fim, acredita-se que o processo formativo inicial em Educação Física ainda está passando por mudanças significativas quanto à preparação profissional e intervenção profissional nos ambientes escolar e não escolar. Assim, encontra-se uma formação fortemente influenciada pela

Licenciatura, mas também certa dificuldade de aceitação da atual diretriz da formação em Educação Física, conseqüentemente, em se ter formações distintas e específicas. A pesquisa teve como fator limitante o não acompanhamento das aulas dos docentes participantes de forma a certificar a relação entre o discurso e o vivenciado. Com isso, um avanço possível e necessário será o de confrontar o discurso e a prática, assim como ampliá-la, atendendo também, instituições de iniciativa privada.

REFERÊNCIAS

ALEGRE, A. N. Formação de Professores: A Práxis Curricular e as Competências apresentadas pelas novas Diretrizes Curriculares. In: SOUZA NETO, S. HUNGER. D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

AROEIRA, K. P. Currículo e Formação de Professores: Sobre os Registros da Revista Brasileira de Ciência do Esporte (1979-2002) In: SOUZA NETO, S. HUNGER. D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre, RS, Artmed, 2006.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do Currículo de Formação Profissional em Educação Física no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, Jan. 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. 70 ed. São Paulo. 2010.

BARROS, J. M. C. Profissão, Regulamentação Profissional e Campo de Trabalho. In: SOUZA NETO, S. HUNGER. D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz – Revista de Educação Física**: Unesp/Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-14, 1996.

_____. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. São Paulo: Papirus, 1998.

BORDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro. Ed. Marco Zero, 1983.

BRACHT, V. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, M. P., LOVISOLO, H. (orgs). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Decreto- Lei nº 1212, de 07 de abril de 1939.

_____. **Lei n. 4024/61**. Diário Oficial da União. Brasília, 21 de dezembro de 1961.

_____. **Conselho Federal de Educação**. Resolução nº69 de 02 de dezembro de 1969.

_____. **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.

_____. **Lei Nº 8.859,** Diário Oficial da União. Brasília 23 de março de 1994.

_____. **Congresso Nacional.** Lei 9394, de 17 de dezembro de 1996.

_____. **Congresso Nacional.** Lei 9696, de 1º de setembro de 1998.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP nº 28 de 02 de outubro de 2001.

_____. **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.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CES nº 58 de 17 de abril de 2004.

CASTELANI FILHO, L. **A Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

COLLET, C.; NASCIMENTO, J. V.; ROCHA, J. C. S.; SOUZA, E. R. Formação Inicial em Educação Física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. In: **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.493-502, jul./set. 2009.

DaCOSTA, L. P. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas.** Blumenau: Ed. FURB, 1999.

DAOLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. In: **Revista da Educação Física da UEM.** Maringá. p. 11-115, 1998.

EYNG, A. M., A Produção de Sentidos de Currículo: O Projeto Pedagógico em Questão. In: OLIVEIRA, I. B., AMORIM, A. C. R. (orgs), **Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas.** Campinas, SP: FE/UNICAMP ; ANPEd,. P. 08 – 14, 2006.

_____ Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba. V. 1 – n.1 p. 25-32. jan/abril, 2002.

FERREIRA, M G. Metodologia de ensino do basquetebol no curso de formação de professores de educação física: Um relato de experiência. In: **Pensar a prática**. Goiania. p. 107- 124, 1998.

FERREIRA, L. A. et al. A realidade docente: o olhar do professor de Educação Física escolar iniciante. In. **Congresso Internacional da la AIESEP**. Espanha, p.1-2, 2002.

GAYA, A. Sobre O esporte para crianças e jovens. In: STIGGER, M. P., LOVISOLO, H. (orgs). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GADOTTI, M.. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: **Anais da Conferência Nacional de Educação para todos**. MEC, Brasília, 1994.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, A. C. C, VIEIRA, L. A. O Currículo como Instrumento Central do Processo Educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: **IX Congresso nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009.

GONÇALVES, M. A. J. **Sentir, pensar e agir**. Campinas: Papyrus, 1994.

GONZALEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. In: **Movimento**. Porto Alegre. V.10, n.1, p. 213-229, 2004.

HUNGER, D.; ROSSI, F. Formação acadêmica em educação física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. In. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.170-180, jan./mar 2010.

HUNGER, D.; FERREIRA, L. A. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física e as Licenciaturas. In: SOUZA NETO, S. HUNGER. D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, M. P., LOVISOLO, H. (orgs). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção de sua identidade profissional. In: **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia:

Alternativa, p. 61-72, 2001.

LOVISOLO, H. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. In: STIGGER, M. P., LOVISOLO, H. (orgs). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, LTDA, 1986.

LOVISOLO, H. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. In: STIGGER, M. P., LOVISOLO, H. (orgs). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo. EDUC / Moraes, 1989.

MARTINS, I. C. As novas Diretrizes Curriculares, a reestruturação curricular e o curso de educação física: a reformulação construída na UNIMEP. In: SOUZA NETO, S. HUNGER. D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas Diretrizes Curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S. HUNGER. D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S. HUNGER. D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

_____. Análise crítica do currículo das disciplinas do curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá. In: **Kinesis**, v.5 n.2 p. 229-257, 1989.

PEREIRA, J. M.; HUNGER, D.; SOUZA NETO, S. A Relação Teoria e Prática na Formação do Bacharel em Educação Física e Esporte. In: SOUZA NETO, S. HUNGER. D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

PIMENTA, S. N. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: **Nuance**. Vol. III - Setembro de 1997.

PIRES, G; NEVES, A. O trato com o conhecimento do esporte na formação em educação física: possibilidades para sua transformação didática. In: KUNZ, E. **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2002.

PIZANI, Juliana. **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.

RAMOS, G. N. S. A Formação Profissional em Educação Física e as Novas Diretrizes: Reestruturação Curricular. In: SOUZA NETO, S. HUNGER, D. (orgs) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

_____. **Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa, 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, N. Currículo – Um grande desafio para o professor. In: **Revista de Educação**. n 16. São Paulo, pp. 35-38, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-91, 1992.

SOUZA, N. P. **O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de Licenciatura em Goiás: um estudo descritivo**. Campinas, SP: [s/n], 2007. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D., PEREIRA, J. M. Formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no Século XX. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas. 2004.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S. HUNGER, D. (orgs) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

STIGGER, M. P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER, M. P., LOVISOLO, H. (orgs). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, 2002.

TERRA, D.V. Ensino crítico-participativo das disciplinas técnico-desportivas nos cursos de Licenciatura em Educação Física: análise do impacto de um projeto de ensino no Handebol. In: COSTA, V. L. M. **Formação profissional universitária em educação física**. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1997.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, A. F. Técnica, esporte, rendimento. In: STIGGER, M. P., LOVISOLO, H. (orgs). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político e Pedagógico da Escola: Uma construção Coltiva. In; VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político e pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VERENGUER, Rita. C. G. Preparação Profissional em Educação Física em face à Regulamentação: a busca da legitimidade social. In. **Revista CREF4/SP**, 1 (2):18-9, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 Aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP)

	Universidade Estadual de Maringá Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos <small>Registrado na CONEP em 10/02/1998</small>
CAAE Nº. 0151.0.093.000-10	PARECER Nº. 247/2010
Pesquisador (a) Responsável: Ieda Parra Barbosa Rinaldi	
Centro/Departamento: CCS/ Departamento de Educação Física	
Título do projeto: Panorama da formação inicial em Educação Física no estado do Paraná.	
Considerações: 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. A amostra será constituída por 69 instituições de ensino superior que ofereçam curso de Educação Física, sendo estes representados por seus coordenadores. Serão aplicados questionários aos coordenadores de todas as IES e alunos, a fim de obter informações sobre o curso, docentes e disciplinas. Consta cronograma com entrega de relatório e publicação prevista para dezembro de 2011. Consta a autorização das 69 IES do Paraná e orçamento com recursos de R\$ 14.500,00 financiados pelo CNPQ (Edital 014/2009 universal). Consta TCLE de acordo com a Res. 196/96-CNS, folha de rosto devidamente preenchida e autorização do chefe do DEF/UEM.	
Parecer: Face ao exposto, o parecer é pela aprovação do protocolo na forma em que este se apresenta.	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer. Data: 21/5/2010.	
O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em: Agosto de 2011.	
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.	 PROFª.DRª. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP

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

ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo: **Panorama da formação inicial em educação física no estado do Paraná**, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Ieda Parra Barbosa Rinaldi, docente da Universidade Estadual de Maringá.

Justificativa, objetivos e procedimentos: Nos últimos vinte anos o número de cursos de graduação em Educação Física no Brasil cresceu vertiginosamente e, conseqüentemente também no estado do Paraná. Nessa direção, muito embora a formação profissional em Educação Física tenha sido alvo de muitos estudos, principalmente a partir de 1980, ainda é necessário que novas pesquisas relacionadas ao tema sejam concretizadas, sobretudo pelo acréscimo dos cursos nas duas últimas décadas. Os estudos sobre a formação profissional em Educação Física no Brasil buscam uma nova postura para o ensino superior, entendendo que o período de formação inicial é importante, pois é nele que se adquirem conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional, é o momento em que os futuros professores poderão ou não, alterar a concepção que possuem de Educação Física, assumirão ou não, uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante. Para tanto, acreditamos ser necessário quebrar os laços com o paradigma vigente, rumo a uma nova epistemologia para a formação de professores, justificando a necessidade da realização dessa pesquisa. Sendo assim, e devido à argumentação apresentada propomos como objetivo principal 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 07/04 CNE, analisando, por meio de documentos e questionários, aspectos específicos dos cursos, dos docentes, das disciplinas e da produção e atuação no âmbito da pesquisa dos docentes. Propõe ainda visitas técnicas às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, para apresentar e discutir os dados obtidos e as interpretações dos mesmos, enriquecendo assim a análise realizada.

Benefícios esperados:

Espera-se, com essa pesquisa, analisar a formação inicial dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nas instituições de ensino superior do estado do Paraná, visando intervenções no sentido de uma formação sólida e emancipatória.

Em relação à formação de recursos humanos, esse projeto prevê a execução de seis dissertações de mestrado com alunos do programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, em nível de mestrado UEM/UEL, bem como três projetos de iniciação científica. Em adição, sete alunos de mestrado (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, em nível de mestrado UEM/UEL) participarão deste projeto. Em suma, o presente estudo propõe a formação de recursos humanos, em uma área carente de pessoal qualificado, o que será importante para a formação de profissionais na região e para o país.

Forma de assistência e responsável: em caso de dúvidas quanto à participação na pesquisa, os interessados deverão ligar para a pesquisadora responsável Ieda Parra Barbosa Rinaldi no telefone (44) 3261-4315 que estaremos à disposição para qualquer esclarecimento.

Esclarecimentos antes e durante a pesquisa sobre a metodologia: os participantes selecionados para o estudo serão informados sobre a metodologia antes de consentirem com a sua participação e se caso necessário estaremos à disposição para qualquer esclarecimento durante o decorrer da pesquisa.

Liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização: os participantes terão a liberdade de aceitar, recusar e interferir a qualquer momento durante a pesquisa, não sendo alvo de penalização.

Garantia de sigilo e privacidade: garantimos a não publicação de nomes e fatos comprometedores e somente os resultados globais serão divulgados após análise.

Formas de ressarcimento: sendo a participação voluntária, não haverá ressarcimento para nenhuma das partes envolvidas.

Formas de indenização: constatado algum problema após a aceitação da pesquisa e iniciada a intervenção, será dada toda a assistência necessária.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Eu, Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao participante.

Assinatura do responsável

Data: ___/___/___

Equipe:

Nome: Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Telefone: (44) 3261-4315

Nome: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Telefone: (44) 3261-4315

Nome: Guilherme Arnaldo dos Anjos Gobbo

Telefone: (44) 9915-9534

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Biblioteca Central – Campus Central - Telefone: (44) 3261-4444.

ANEXO 3 MATRIZ ANALÍTICA

OBJETIVO (s)	INDICADORES	QUESTÕES
<p><i>Geral</i> Investigar como os docentes responsáveis por disciplinas de esportes coletivos, de duas IES públicas do Paraná, as organizam e as desenvolvem pedagogicamente na formação inicial do licenciado e do bacharel em Educação Física.</p>		
<p><i>Específicos</i> Apresentar como os docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física veem a estruturação da proposta curricular de sua (s) disciplina (s)</p>	<p>(1) Proposta curricular da disciplina que o docente ministra. (1a)</p>	<p>O senhor (a) é responsável “por uma disciplina” que faz parte do currículo de formação em (Bacharelado e ou Licenciatura). Sendo assim o que deve ser levado em consideração no processo de elaboração e manutenção do programa da disciplina? (1a) - PP? - Ementa?</p>
<p>Identificar as aproximações e distanciamentos nas propostas curriculares das formações em licenciatura e bacharelado em Educação Física em relação às disciplinas de esportes coletivos;</p>	<p>(2) Biografia do quadro docente (em específico dos entrevistados. (2a) Identificação do docente quanto ao curso (bacharel e licenciatura) e disciplina que ele está lecionando. (2b) A estrutura/organização das disciplinas esportivas atende as necessidades da formação do Programa do curso. (2c)</p>	<p>O senhor (a) poderia relatar resumidamente, um pouco de sua trajetória acadêmica antes e no momento atual como docente de uma disciplina esportiva? O professor, dentro de seus planos profissionais, se identifica com o curso (os dois oferecidos) e a disciplina que ministra? Quais aspectos o senhor poderia elencar que justifique a sua resposta? (2a e 2b) Como o senhor (a) vê a estruturação da sua disciplina e das disciplinas esportivas oferecidas no seu curso, elas atendem as necessidades da formação específica? Exemplifique como há este atendimento ou quais são os aspectos que não estão sendo contemplados? (2c)</p>
	<p>(3) O esporte nas disciplinas curriculares: - a estrutura pedagógica das disciplinas (3a) Aspectos pedagógicos imprescindíveis a formação diferenciada</p>	<p>Como o senhor (a) defende o esporte como conteúdo das disciplinas curriculares do seu (s) curso (s)? Para tanto como é a estruturação pedagógica (organização de conteúdos, aulas teóricas-práticas) da(s) disciplina(s) que o professor ministra? (3a)</p>

	<p>quanto às duas formações oferecidas. (3b)</p> <p>Qual a proposta de desenvolvimento do esporte (profissionalmente em escola – fora da escola). (3c)</p>	<p>Sabendo da exigência legal para a formação diferenciada (Bacharelado da Licenciatura), quais conhecimentos são tratados em sua (s) disciplina (s) para atender as especificidades da formação? (3b)</p> <p><i>Na disciplina do senhor (a) como é tratado o esporte e seu desenvolvimento como uma área profissional (escolar e não escolar)? (3c)</i></p>
<p>Diagnosticar junto aos docentes das disciplinas de esportes coletivos quais indicativos pedagógicos são observados para o trato exigido pelas formações</p>	<p>(4) Dificuldade em ter um trato diferenciado exigido pelas formações. (4a)</p> <p>Preocupação do conteúdo a ser trabalhado estarem próximo da realidade de formação – atuação profissional. (4b)</p>	<p>Considerando o cuidado pedagógico em lidar com o esporte nas disciplinas ofertadas pelas duas formações. O senhor (a) poderia apontar quais as dificuldades em ter um trato pedagogicamente diferenciado nas formações específicas? (4a)</p> <p>Considerando a realidade que os alunos do senhor podem encontrar tanto no ambiente escolar e não-escolar. E que as disciplinas esportivas ofertadas pela IES estão capacitando formandos a atuarem no campo profissional do esporte. Como o conteúdo pedagógico e sua docência, ajudam neste processo de aproximação das reais condições de trabalho? (4b)</p>