

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WILSON ALVIANO JR

**Formação inicial em educação física:
análises de uma construção curricular**

São Paulo
2011

WILSON ALVIANO JR

**Formação inicial em educação física:
análises de uma construção curricular**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, como requisito para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

**São Paulo
2011**

ALVIANO JR., Wilson. **Formação inicial em educação física:** análises de uma construção curricular. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

*À Bete, o amor de minha vida,
e à Maysa, a vida deste amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, uma pessoa extremamente generosa.

Ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP.

Aos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo.

Aos meus pais, Amábile e Wilson.

Aos colegas Mario Nunes, Silvio Sipliano, Nyna Taylor, Elina, Bruno, Jackie e Cindy.

Ao meu amigo Cyro Irany Chaim Júnior pelo apoio neste trabalho.

À Marijô Russo e ao Marcelo Furlin.

Aos amigos/as Aylton Figueira, Pedro Maneschy, Cristiane Guzzoni, Douglas Andrade, Edson Marcelo Húngaro, Marcia Zendron, Geórgios Hatzidakis, Donizete Camargo e Adalberto Botarelli.

Ao Helio e aos companheiros do SINPRO ABC.

A todos/as os/as companheiros/as da Associação dos Docentes do Instituto Metodista de Ensino Superior.

*Minha dor é perceber
que apesar de termos feito
tudo, tudo, tudo
tudo o que fizemos.
Ainda somos os mesmos
e vivemos,
ainda somos os mesmos
e vivemos
como nossos pais...*

*(Trecho de "Como nossos pais"
letra e música de Belchior)*

RESUMO

ALVIANO JR., Wilson. **Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular.** 2011. 270 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Os anos 1990 assistem uma expansão das IES privadas que cada vez mais atraem grandes contingentes em uma busca legítima por melhores condições de trabalho. Em 1980 as IES privadas brasileiras contavam com 49.451 docentes em seus quadros e as IES públicas com 60.037; em 2004 as IES privadas contabilizaram 185.258 docentes contra 93.800, ou seja, um crescimento superior a 270%. Em 1998 a participação das IES privadas no Brasil beira os 80%. O aumento desenfreado vem precarizando as condições de trabalho docente. Neste contexto, verificamos que os cursos de Licenciatura em Educação Física ligados às IES privadas são responsáveis pela formação da absoluta maioria dos professores do componente. Segundo dados oficiais, na região denominada Grande São Paulo a oferta na rede privada é superior a 5000, enquanto a rede pública oferece apenas 50 vagas. A presente investigação analisou o processo de elaboração de um currículo de formação inicial de professores de uma IES privada situada nessa região, com o objetivo de mapear os diversos olhares sobre sua elaboração, entender as relações de poder estabelecidas durante este processo, bem como as identidades colocadas em jogo – exaltadas, admitidas ou excluídas, a partir dos mecanismos de construção curricular. O estudo também procurou elucidar qual identidade de professor de Educação Física foi mobilizada pelos membros do colegiado responsável pelo processo. Seguindo as recomendações de Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem foi adotada como forma de realizar a pesquisa. Os participantes do colegiado do curso foram entrevistados a partir da interpretação do posicionamento inicial do coordenador e o material resultante foi submetido ao entretencimento e ao confronto com a teorização educacional pós-crítica. Com base nos Estudos Culturais, o currículo é considerado como um artefato elaborado em circunstâncias singulares, construído e construtor de discursos, linguagem e processos de subjetivação. Sendo o currículo um campo de lutas, visualizamos o projeto pedagógico final como produto de um debate que objetivou a legitimação das concepções em jogo. Concepções de ser humano, de sociedade, de escola, de professor, de aluno, de docência, de educação e de Educação Física. O estudo realizado possibilitou compreender que a ideia de trabalho coletivo que permeou a construção curricular, ao sofrer um estranhamento durante a pesquisa, mostrou-se frágil e destituída de um caráter democrático, visto que as preocupações personalistas de pequenos grupos fizeram valer sua condição de poder enquanto as perspectivas dos setores fundamentais da sociedade como os professores em atuação na Educação Básica e os próprios estudantes de Educação Física não tiveram suas vozes ouvidas nesta construção.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Formação de professores

ABSTRACT

ALVIANO JR., Wilson. **Initial training in Physical Education: a curricular construction analyses.** 2011, 270 f. Teses (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The 1990's watched a growth of the private Educational Superior Institutions (ESI) which have been attracting more and more larger groups in a real search for better working conditions. In 1980 the Brazilian private ESI had 49.451 docents in their working facilities and the public ESI has 60.037; in 2004 the private ESI had 185.258 docents against 93.800; therefore, an increase larger than 270%. In 1998 the participation of the private ESI in Brazil was about 80%. The conditions of the docents' job have been worsening due to this uncontrolled increase. In this context, we verify that the courses of licentiate in Physical Education linked to the private ESI are responsible for the formation of the great majority of the teachers of this component. According to official data, in the Greater Sao Paulo area the offer in the private sector is greater than 5000, while the public sector offers only 50 openings. The current investigation analyzed the process of elaboration of a curriculum of initial formation of teachers in a private ESI situated in this location, with the objective of mapping the several points of views about the elaboration, of understanding the relationships of power established during this process, as well as identities placed in stake – exalted, admitted or excluded according to the mechanisms of curriculum construction. The study also attempted to elucidate which of the identities of the teacher was mobilized by the members of the collegiate responsible for the process. Following the recommendations of Kincheloe and Berry (2007), the bricolage was adopted as the form to perform the research. The participants of the collegiate of the course were interviewed from the interpretation of the initial positioning of the coordinator and the resultant material was submitted to the intertwining and the confrontation with the post critical educational theorization. Based on the Cultural Studies, the curriculum is considered as an artifact elaborated in unique circumstances, constructed and constructor of speeches, language and processes of subjectification. As the curriculum is a field of fight, we visualize the final pedagogical project as a product of a debate that had the objective of legitimation of the conception at stake. Conceptions of being human, of society, of school, of teacher, of student, of docency, of education and of Physical Education. The research performed made it possible to comprehend that the idea of collective work that permeated the curricular construction, while suffering an awkwardness during the research, demonstrated itself fragile and displaced of a democratic character, considering personal concerns from small groups overpowered their privileged condition

once the perspectives of the fundamental sectors of society such as the teacher working in the Basic Education and the students themselves of Physical Education, didn't voice in this construction.

Key words: Curriculum. Physical Education. Formation of teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 – O ENSINO SUPERIOR ALINHADO À PEDAGOGIA NEOLIBERAL	28
2 – METODOLOGIA	36
3 – INTERPRETAÇÕES	45
3.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CURRICULAR.....	47
3.2 CAMINHANDO NO ESCURO.....	73
3.3 DIFERENTES OLHARES PARA OS NEPPs: PONTOS E CONTRAPONTO.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE	122
ANEXO	162

INTRODUÇÃO

Podemos entender o campo dos estudos curriculares como relativamente recente no Brasil, se considerarmos que estes estudos, apesar de remontarem a primeira metade do século XX, possuíam como marca inteligível a transferência instrumental das teorizações norte-americanas, centradas em modelos curriculares que pudessem suprir as “necessidades” nacionais (LOPES e MACEDO, 2002). No Brasil, tal transferência ocorreu até os anos 1980, período no qual o pensamento crítico ampliou-se no discurso educacional. Somado a estes discursos a abertura democrática possibilitou que os referenciais marxistas ganhassem espaço entre os professores de então.

Influenciados pelas análises de Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1980), teóricos críticos brasileiros como Saviani (1980) e Libâneo (1985) avançaram na discussão relativa às desigualdades sociais perpetradas pelo currículo em virtude dos interesses de camadas sociais privilegiadas. Nesse contexto, o pensamento curricular brasileiro estabeleceu uma relação diferente com a produção teórica estrangeira, não mais de transferência de modelos, mesmo porque os autores que influenciaram este pensamento estavam ligados ao pensamento pedagógico crítico, de orientação neomarxista, que questionava as teorias pedagógicas tidas como não críticas, como o escolanovismo e o tecnicismo, considerados instrumentos de aceitação, ajuste e reprodução da sociedade capitalista dominante (NEIRA; NUNES, 2009; LOPES; MACEDO, 2002). Este questionamento estendeu-se pelas formas de conhecimento que ocultavam as formas de dominação e o poder estabelecido.

Silva (2002) ressalta que posteriormente surgiu outro movimento na área educacional que ficou conhecido por “teorização pós-crítica”, com a proposta de questionar as noções estruturalistas que as críticas marxistas apresentaram sobre o currículo.

Tendo como base de suas pesquisas as categorias de cultura, ideologia e poder, investigações advindas de campos diversos de estudo como os Estudos Culturais e a Nova Sociologia da Educação redimensionaram os olhares sobre o currículo, agregando àquelas, novas categorias como etnia, raça e gênero.

Assim, uma proposta curricular irá necessariamente arbitrar sobre quais conhecimentos são necessários, fundamentais, e devem, portanto, constar desse currículo e quais conhecimentos

devem ser descartados. Nesta perspectiva, a elaboração curricular estabelece um posicionamento político envolvendo visões de mundo, de sociedade, de escola, de docência, de alunos, entre outras. Silva (1995) nos adverte que o currículo é campo de lutas, uma vez que os diversos posicionamentos em conflito buscam tornarem-se hegemônicos, enquanto estabelecem relações de poder em sua elaboração.

Greene (*apud* Goodson, 1995), descreve a noção dominante de currículo como “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” (p. 18).

Todavia, Silva (1996) nos lembra que nós, ao nos relacionamos com o currículo pensamos imediatamente em conhecimento, desconsiderando que o conhecimento constitutivo do currículo está diretamente ligado à quem somos, à nossa identidade. Portanto, o currículo também é uma questão de identidade.

De acordo com o autor, o currículo, nesse sentido, é o campo no qual identidades excluídas lutam por significação, com base em perspectivas sociais particulares. A partir desta elaboração curricular, que é uma construção cultural, já que valida ou descredencia valores, o autor destaca que é impossível manter a ingenuidade em relação ao papel exercido pelas formas curriculares, no que se refere à constituição de identidades. Os currículos implicam, assim, na produção e reprodução das relações de poder na escola e na sociedade.

Pela compreensão da cultura como “invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação” (CORAZZA, 2002, p. 108), o currículo pós-crítico integra-se e consubstancia-se a partir do contexto cultural ativo com o qual entra em contato.

Face a tais pressupostos superamos a concepção de currículo como único, central, já que não há homogeneidade cultural que justifique tal centralidade.

Partindo da teorização pós-crítica, temos a cultura como campo de conflitos, e o currículo, entendido como artefato cultural, não é, de forma alguma um veículo de transmissão de conhecimentos, mas o *lócus* onde se cria e produz cultura, tornando-o um espaço político antes de tudo (SILVA, 1996).

Nesse contexto, este trabalho pretendeu problematizar o processo de construção curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física, no qual o autor teve participação, objetivando mapear os diversos olhares sobre sua elaboração e entender as relações de poder estabelecidas durante este processo, bem como as identidades colocadas em jogo: identidades exaltadas, admitidas ou excluídas a partir dessa construção curricular. Também foi foco deste estudo discutir como a identidade do professor de Educação Física é pensada pelos docentes que buscam viabilizar a formação inicial de professores nessa área. Quais seriam no imaginário destes docentes os saberes necessários ao futuro professor de Educação Física? E pautados em quais justificativas estes professores assumem posições em relação a esses saberes?

Para tanto, a pesquisa partiu do debate coletivo que gerou o currículo escolhido, debate provocado por instâncias superiores da instituição na qual esta construção foi gerada e que envolveu grande parte do corpo docente do curso de Educação Física.

Em princípio é possível compreender que um processo de construção curricular deve realmente ser uma tarefa coletiva. Esta afirmação indica uma determinada perspectiva de compreensão do trabalho pedagógico, já que pressupõe diálogo, debate e consenso para a produção de um currículo. Enfim, a característica de produção coletiva dá ares democráticos à elaboração curricular. Contudo, é fundamental ter clareza que o trabalho coletivo é fruto de disputas, de sistemas de interdições e legitimação de discursos. Tais interdições ou legitimações se fazem pelo exercício do poder, como lembra Foucault (2005):

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa, tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí um jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um lugar onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder (...). O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (p. 9)

Assim, as divergências, os antagonismos presentes em um trabalho coletivo não podem ser compreendidos apenas analisando o documento curricular como um produto final, ainda que exerçam de alguma forma influência sobre este documento. Tal documento pode abarcar a concepção dominante, guiada pela vontade de verdade que irá produzir um olhar hegemônico, ou caminhará neste sentido. Devemos buscar a compreensão de quais interesses, concepções, visões de mundo, de escola, de professor, de aluno, enfim, permeiam esta produção, que não é de modo algum, desinteressada.

O que está em jogo no debate em torno da elaboração de um currículo excede os interesses de classes, e relaciona-se a posicionamentos assumidos no que se refere às identidades dos sujeitos envolvidos. Ressaltamos que esta perspectiva é uma característica marcadamente política, que admite um olhar amplo para a complexidade estabelecida nas tensões de uma construção curricular.

Admitindo o currículo como sendo um campo de lutas (SILVA, 1995), visualizamos esta construção como um debate que objetiva a legitimação das concepções que estão em jogo.

Compartilhamos com o autor o entendimento de que o currículo constitui “lutas por hegemonia, por construções identitárias ligadas a visões sociais dominantes, ou por identidades críticas, questionadoras, que busquem novos horizontes sociais”. Sendo assim, entendemos que no currículo existem identidades representadas. Tomando a representação como um sistema de significação, qualquer representação estará sempre envolvida em uma “relação entre significado e significante” (SILVA, 2006, p 35), que a torna um processo social que nos permite compreender o caráter arbitrário da representação, ou como a construção da representação é socialmente elaborada.

O poder curricular é constituído por práticas discursivas, ou seja, “uma prática corporificada em processos técnicos, em instituições, em padrões de comportamento geral, em formas de transmissão e difusão e em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm” (CORAZZA, 1995, p. 212), que contém aspectos regulativos, escapando aos binarismos próprios das metanarrativas.

Por metanarrativas compreendemos as teorias abrangentes que abarcam uma compreensão totalizadora da sociedade em particular, e que se dispõem assim a revelar a “verdade”, assumindo

uma perspectiva própria da modernidade. Agir assim seria desconsiderar as relações de poder que produzem os indivíduos e suas identidades.

Entendemos como relevante perceber quais os discursos excluídos, interditados nesta produção curricular, os discursos que não se articularam com o trabalho coletivo, quais suas interdições e como estas podem ter afetado essa construção. É necessário salientar que a verdade não se situa fora do poder, e dessa forma, o intelectual que procura estabelecer e legitimar a “sua” verdade está, na realidade, estabelecendo um *topos* de poder.

Essa seria uma atuação dos chamados *mecanismos de normalização*, no entendimento de Foucault (2005) que, em consonância com alguns procedimentos técnicos, como o discurso, atingem determinados espaços institucionais – neste caso particularmente os professores e, conseqüentemente, as escolas – e podem inserir-se nos corpos pertencentes a esse espaço.

Para pensar sobre a atuação desses mecanismos, tomemos o discurso como um mecanismo de normalização que busca estabelecer a verdade de acordo com certos procedimentos. O discurso, também um procedimento, toma para si a construção da realidade – a verdade – fornecendo um referencial para subjetivação e cooptação dos indivíduos. Essa verdade construída será o panorama onde o currículo em questão deverá desenvolver-se. No caso investigado, um cenário com objetivos e estratégias pré-determinados, construídos como a verdade para a formação inicial de professores de Educação Física.

Percebemos o currículo como uma construção discursiva que estabelece uma *verdade*, ou um *topos* de poder, que por sua vez, indica uma condição, uma posição que traduz uma realidade, uma verdade construída discursivamente. Ao assumir uma condição pré-estabelecida, o currículo cristaliza uma posição já estabelecida, já reconhecida socialmente ou, neste caso, uma tomada de posição acadêmica em relação ao ideário que permeia a formação de professores de Educação Física.

A partir desses pressupostos elegemos como objeto da presente investigação o processo de construção curricular de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, situada na maior região metropolitana do país, por compreendermos a relevância da rede particular na formação dos docentes do componente curricular Educação Física que atuam na Educação Básica.

Segundo dados do MEC (BRASIL, 2009), os municípios que compõem a Grande São Paulo oferecem mais de 5.000 vagas em cursos de formação de professores em Educação Física

em IES particulares. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que contemplam os dados do Censo da Educação Superior de 2006, divulgados em 2008, nos dão conta que a região Sudeste possuía até 2006 um total de 350 cursos de Educação Física, o que corresponde a praticamente metade dos oferecimentos da área no Brasil. Em 2006, 746 cursos de Educação Física em todo o país estavam credenciados, sendo 274 oferecidos por IES públicas e 472 em IES privadas, 36,7% e 63,3%, respectivamente (COLLET et al, 2009, p. 495-496). Na região Sudeste foram verificados 211 cursos de licenciatura e 139 de bacharelado; destes, 170 cursos de licenciatura e 121 cursos de bacharelado oferecidos por instituições privadas, contando com apenas 41 cursos de licenciatura e 18 de bacharelado oferecidos por instituições públicas. O oferecimento dos cursos de licenciatura em Educação Física pelas instituições particulares chega a ser pouco mais de três quartos do total de cursos oferecidos, enquanto os cursos de bacharelado oferecidos pelas instituições particulares chegam a quase 90% do montante disponibilizado.

Portanto, não há como negar a significativa participação da rede privada na formação de professores de Educação Física. Os dados disponíveis também revelam que a maioria absoluta dos cursos forma professores/profissionais de Educação Física tanto para atuar no espaço escolar quanto no não escolar, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; 2004b) que estabeleceram percursos curriculares distintos para a licenciatura e a graduação em Educação.

Isso significa que possivelmente os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física acabam por exercer influência nas representações da área tanto na docência quanto fora dela, pois suspeitamos que possuam aproximações que objetivem garantir disciplinas comuns para fins de aproveitamento nos casos de transferências de alunos, a bem que se diga, cada vez mais comuns.

Entendemos que a construção dos currículos de formação de professores em Educação Física oferecidos pelas IES privadas devem ser visualizados não apenas na perspectiva da análise das diretrizes que os norteiam, mas também na lógica em que o Ensino Superior privado se constitui atualmente no Brasil, estabelecendo a maneira como se deu sua expansão no período pós-ditadura e seu significado no contexto neoliberal. Mesmo porque as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) atendem a perspectiva de ensino das IES privadas, por terem sido

elaboradas em meio à expansão destas instituições, que foram privilegiadas com financiamentos vantajosos, isenções fiscais e previdenciárias além de outros benefícios como dotação de recursos a fundo perdido (TRINDADE, 2003, s/p), além da criação de processos de avaliação de cursos conforme a Lei 9.113/95, que criou o Conselho Nacional de Educação e o Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como “Provão”.

Ainda podemos citar a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). São processos que dotam a avaliação de um caráter classificatório, estabelecendo *rankings* por meio da atribuição de conceitos que conduzem a uma competição em nível de mercado (JEZINE; BATISTA, 2008). De acordo com os autores:

o Estado torna-se avaliador e controlador, pois fixa os parâmetros da qualidade em um processo de articulação política, utilizando os resultados da avaliação para sanção ou premiação. Como produto deste processo de avaliação e privatização podem-se indicar dois caminhos: a) a expansão das instituições privadas via liberalização dos serviços educacionais, isenção tributária e previdenciária das instituições filantrópicas, do salário educação e bolsa de estudo para alunos carentes através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES); empréstimos a juros baixos pelo Banco de Desenvolvimento Econômico-Social (BNDES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); b) privatização das instituições públicas por meios de mecanismos privatistas como as fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades dos cursos de pós-graduação, corte de verbas para a infraestrutura e cobranças pelas prestações de serviços dentre outros. De modo que o resultado dessa política pode ser expresso através do crescimento das instituições privadas de Ensino Superior, conforme demonstra a análise do Censo da Educação Superior MEC/INEP/DEAES - 1991-2004 (p. 23).

Para exemplificar esta expansão das IES privadas no Brasil, podemos verificar o aumento significativo de professores contratados – em 1980 as IES privadas brasileiras contavam com 49.451 docentes em seus quadros e as IES públicas com 60.037; em 2004 as IES privadas contabilizaram 185.258 docentes contra 93.800, ou seja, um crescimento superior a 270% (BOSI, 2007). Deste contingente de docentes cadastrados, apenas 16,9% trabalham em regime de dedicação exclusiva, cifra que se refere quase exclusivamente às IES públicas.

De acordo com Martins (2008), a atual política de Ensino Superior brasileira tem suas origens em 1968, na reforma que possibilitou, de um lado, alavancar a pesquisa criando uma política educacional de pós-graduação; por outro a criação de faculdades particulares isoladas,

desvinculadas da pesquisa, voltadas tão somente para a transmissão de conteúdos e formação profissionalizante. É um tipo de instituição voltada para atender rapidamente as demandas do mercado, estruturada como uma empresa educacional, voltada para obtenção de lucros.

O autor ainda aponta que as IES privadas caracterizam-se como uma organização típica de empresas lucrativas e de funcionamento relativamente recente beneficiadas por nova moldura normativa, e já adentraram o cenário da educação superior adequadas aos referidos critérios.

Seus fins são funcionais a uma demanda por força de trabalho cada vez mais especializada, que forma o público-alvo preferencial de suas estratégias de *marketing*. Sua participação na criação de conhecimento novo, isto é, na pesquisa, é inexpressiva; pelo contrário, apropria-se do conhecimento existente, que replica. Seus programas de extensão universitária são, não raro, propagandísticos. (MARTINS, 2008, p. 734)

Com tais características, as IES privadas vêm, em especial a partir do final década de 1990 que se caracterizou pela crise do emprego formal, atraindo grandes contingentes em uma busca legítima por um melhor posto de trabalho ou por uma adequação objetivando a empregabilidade. Em 1998 a participação das IES privadas no Brasil beirava os 80% (ibid).

Está em curso um crescente movimento nestas IES que buscam transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado (GENTILI, 1998). Seu corpo docente, em sua quase totalidade, é remunerado por hora/aula e, não raramente, divide-se em duas ou mais instituições para compor seu rendimento mensal. Esta condição remunera o professor quase que exclusivamente por tarefas ligadas ao ensino, deixando a cargo do mesmo o trabalho de pesquisa, “incentivado” apenas para pontuação em planos de carreira instituídos pelas IES, muitas vezes desrespeitando acordos e convenções coletivas. As cobranças por titulações e atualizações são constantes, principalmente em períodos de reconhecimento e avaliação de cursos, e a formação é, invariavelmente, feita pelo professor às suas próprias expensas e em um tempo de dedicação não remunerado, acumulando assim mais tarefas ao seu cotidiano. Somado às atividades como elaboração e correção de provas, lançamentos de notas e frequência dos alunos via sistemas informatizados, o que se encontra é um docente exaurido e desmobilizado em seu trabalho. Importante destacar que em cada IES que o docente trabalha há um sistema, uma plataforma virtual, além dos deslocamentos entre uma e outra, ou mesmo na própria instituição como é o caso das IES que possuem diversos *campi*.

Consideramos ser importante salientar tais condições para apontar a descaracterização profissional que os professores vêm sofrendo através de estratégias reducionistas em sua ação pedagógica (BAZZO; SCHEIBE, 2001).

Entre as diversas características da gestão que vêm sendo comumente adotada pelas IES privadas, procuramos focar neste trabalho aquilo que consideramos altamente influente na constituição do currículo: a relação estabelecida com os docentes que veem, neste avanço, suas condições de trabalho precarizadas, já que esta reestruturação produtiva atingiu o *fazer* docente, com aumento, intensificação e desvalorização do trabalho dos professores do magistério superior (BOSI, 2007). Este fenômeno é compreendido por Enguita (1991) como proletarização docente, uma vez que os saberes necessários ao exercício da docência não são elaborados pelos professores, mas por especialistas. Aos professores fica reservada a tarefa de aplicar estes saberes (COSTA, 2010). A autora também aponta a visão que a sociedade, ao assumir o discurso da qualidade em educação, mantém em relação ao professor enxergando-o como responsável pela falta de qualidade da escola pública, fator que contribui ainda mais para a perda de prestígio e declínio da profissão docente.

De acordo com Tardif (2002) o saber dos professores é um saber social, necessariamente ligado às relações em sala de aula e às situações cotidianas. De acordo com o autor “o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (p. 17)

Concordamos com o autor, para quem a relação entre o saber do professor e as “marcas” de seu trabalho estão inevitavelmente ligadas; ele produz e é produzido como docente em seu trabalho.

Ainda assim, esta compreensão do “macrocosmo” das IES particulares ainda não nos parece suficiente para inferirmos que os currículos são tão somente decorrência de distorções históricas, econômicas, sociais e políticas. Também o são, mas entendê-los exclusivamente por este viés seria estabelecer uma explicação soberana, crendo em uma centralidade do poder, que distorce e oculta uma “verdade” que, quando desnuda, nos traria “uma consciência libertadora”, desconsiderando “o caráter difuso de mecanismos de regulação e controle, dispersos na vida cotidiana” (SILVA, 1994, p. 252).

Buscamos problematizar nesta pesquisa as relações que legitimam conhecimentos, que estabelecem centralidades e periferias no currículo, e utilizamos uma interpretação mais ampla das IES privadas, tal como um cenário em que determinados interesses também estão em jogo, entre eles, o dos próprios docentes em relação à manutenção de seu trabalho, passando necessariamente pela legitimação de sua prática pedagógica consubstanciada pelo currículo proposto.

Outras características que merecem ser destacadas sobre a construção curricular da instituição escolhida para a realização da investigação foram o momento histórico e a elaboração *per si*, ocorrida no segundo semestre do ano de 2003, com o objetivo de adequar o curso às recém-criadas diretrizes das licenciaturas.

Até aquele momento, a IES adotava para o curso o conceito de licenciatura expandida, amparada pela resolução 03/1987 (BRASIL, 1987a) e pelo Parecer 215 de 1987 (BRASIL, 1987b), do Conselho Federal de Educação, que possibilitava a formação tanto para atuação na escola quanto em ambientes não escolares, conforme Artigo 2º, item a: “possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.)”.

Nesse contexto surgiu a necessidade de uma elaboração curricular para atender as Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, prevendo a formação de professores para atuação na Educação Básica em cursos integralizados de 2800 horas, em um mínimo de três anos. Nesse período ainda não haviam sido estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, o que tornava a elaboração do currículo de formação de professores nesta área um desafio, já que havia a necessidade de pensar em núcleos comuns de conhecimento para ambas as formações, por questões mercadológicas, ou seja, quais as possibilidades dos alunos adquirirem dupla formação – Licenciatura e Graduação em Educação Física – respeitando os limites das resoluções? Como ainda havia a incógnita do curso de Graduação em Educação Física, foi necessário o esforço de projetar o curso de Licenciatura com vistas ao de Graduação, fato que também agiu como um vetor de forças na construção curricular.

Para coordenar o processo de construção curricular, a IES investigada contratou um professor com Mestrado em Educação e Doutorado em Pedagogia do Movimento para coordenar o curso, bem como o processo de elaboração curricular.

Apesar do curto prazo de doze meses, ao coordenador parece ter sido dada grande autonomia, já que liderou tal processo sem intervenções aparentes, podendo decidir sobre o que construiria o currículo. Aparentemente, a maior cobrança da direção geral da IES era em relação ao prazo, posto que o novo currículo seria implementado no ano seguinte.

É importante destacar que a forma como se deu esta construção foi colegiada, em reuniões agendadas e lideradas pelo coordenador do curso, com discussões realizadas também em assembleias abertas a todos/as os/as docentes do curso. Aqui, cabe salientar que o coordenador assumia uma posição de defesa pelo currículo ser fruto de uma construção coletiva, esforçando-se para que houvesse a participação não só do colegiado, mas do corpo docente como um todo.

O colegiado do curso, do ponto de vista democrático, era legitimado pela escolha de representantes através do voto secreto de todos/as os/as professores/as que nele atuavam naquele momento, inclusive aqueles/as oriundos/as de outras faculdades, como costumam ser os responsáveis pelas disciplinas conhecidas como “fundamentos” na Educação Física (Anatomia, Biologia, entre outros), cuja área de formação de origem é distinta. Além dos/as docentes, compunham o colegiado dois representantes do corpo discente, eleitos pelos seus pares.

Justificamos a importância de tomar essa experiência como objeto de estudo pelas características que a marcaram. Houve, durante todo o processo de elaboração, a possibilidade de diálogo, de debates e discussões. Foi estabelecido um fórum adequado para tanto, na forma de reuniões de colegiado e assembleias de professores, nas quais a discussão foi estendida a todo o corpo docente, que teve o espaço garantido em pelo menos três encontros, embora o poder de voto em relação aos encaminhamentos pertencesse apenas ao colegiado. É oportuno ressaltar que o voto do coordenador do curso teve o mesmo peso que o voto de qualquer membro.

Os encontros do colegiado também foram constantes, ao ritmo de uma reunião por semana, o que parecia possibilitar uma construção curricular dialogada e democrática, objetivando desta maneira um curso que proporcionasse uma formação inicial de professores de Educação Física que respeitasse e buscasse a convergência de perspectivas distintas, ou que ao menos, comportasse antagonismos, traduzidos em um currículo arrojado.

No entanto, a impressão sobre o currículo elaborado no segundo semestre de 2003 é de uma burocrática e instrumental adequação de um corpo de conhecimentos, que até aquele momento vinham sendo desenvolvidos em um curso de 3.400 horas aula durante quatro anos, para sua alocação em um curso de 2.800 horas, a ser integralizado em três anos. Cabe o questionamento sobre quais relações foram estabelecidas nesse processo que permitiram chegar a tal resultado.

Inicialmente, os procedimentos adotados pareciam garantir que diferentes vozes fossem ouvidas, mas isso parece não ter ocorrido. O que deixou a impressão que diversas relações de poder, agindo sob o manto da burocratização, acomodaram as coisas ao seu modo, sem enfrentar política e cientificamente a problemática da formação de professores de Educação Física. Essa experiência permitiu eleger a questão fundamental da presente investigação. Afinal, quais identidades estavam representadas ali? Seriam estas vozes tão distintas assim? Como se deu a relação entre os docentes envolvidos?

Ainda assim, e apesar de um discurso assumidamente progressista por parte do coordenador, parece-nos que o produto desse trabalho em pouco difere das elaborações da grande maioria das IES particulares. O documento resultante é o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física (PPLEF). Neste documento de 2003, uma afirmação desperta a atenção:

[...] toda sua estrutura curricular baseada na formação e informação de habilidades acadêmicas e profissionais, que preparam seus alunos para atuarem nos mais diversos campos de trabalho da região e abrangências, entendendo-os como agentes conscientes e capazes de provocarem mudanças significativas na sociedade e no quadro atual da Educação Física no Brasil, respaldados por um embasamento sócio-histórico, crítico e reflexivo que pretende contribuir para uma transformação significativa da realidade profissional (p. 9).

Porém, o curso em questão manteve em seu currículo as disciplinas tradicionais como Anatomia, Biomecânica, Vôlei, Futebol, Basquete, Atletismo, entre outras, o que indica certa continuidade em relação ao que vinha sendo feito na área, pois remonta à proposta do decreto-lei nº 1.212 (BRASIL, 1939) diferentemente do que se acreditou que aconteceria a partir da adoção

de um currículo voltado tão somente a formação de professores, indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas (Brasil, 2002).

Desta maneira, esta investigação focaliza a elaboração curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física, desconstruindo e reconstruindo o processo vivido a partir da ótica de seus atores, buscando compreender “o que quer *este* currículo?” (CORAZZA, 2004)

Seguindo o raciocínio da autora, concordamos em atribuir ao currículo a condição de linguagem, no qual “identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...” (p. 9). Assim como, também entendemos que esta pesquisa, ao debruçar-se sobre um currículo específico para analisá-lo, quer compreender sua “linguagem”, entender suas consequências, o que é por ele dito e o que o move, quer entender *o que* determina este currículo e quais sujeitos constituíram a verdade desse currículo e ainda, qual regime de verdade este currículo sustenta e quais condições influíram para que esta verdade tenha se tornado legítima.

Buscamos por meio dos discursos compreender quais concepções de mundo, professor/a, aluno/a, Educação Física e escola são colocados em circulação na elaboração do currículo da IES investigada. Para tanto, nossa tarefa consiste em desnaturalizar o currículo em questão como um instrumento constitutivo da formação de professores; entendê-lo sob a ótica de um instrumento de regulação, controle e normatização; e como um produto e uma produção da biopolítica escolar (CORAZZA, 2004).

Tal tarefa exige uma multiplicidade de leituras ampliando o acesso a outros significantes e significados, bem como a compreensão de suas articulações com o currículo em questão. Para tanto, a investigação emprega a bricolagem de métodos proposta por Kincheloe e Berry (2007), por eles concebida como “discurso crítico, (...) que opera a partir de uma visão acerca das formas dominantes de poder” (p. 17). A bricolagem “busca ampliar os métodos de pesquisa e construir uma modalidade mais rigorosa de conhecimento sobre a educação” (p. 17). A proposta dos autores advoga a importância de manter a característica interdisciplinar, ou seja, um processo no qual o pesquisador lança mão de diversas metodologias de acordo com as necessidades advindas da pesquisa, como também de diversos referenciais teóricos. Os autores propõem que não se reduza o conceito a esta perspectiva mecanicamente, mas que se trabalhe com as possibilidades que se descortinam com esta multiplicidade, possibilitando ao pesquisador:

[...] à medida que trabalha para expor as várias estruturas que moldam de forma dissimulada as nossas narrativas de pesquisas e as de outros estudiosos, a bricolagem destaca o relacionamento entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua história pessoal. Considerando a pesquisa um ato movido a poder, o pesquisador, enquanto *bricoleur*, abandona a busca por algum conceito ingênuo de realismo, concentrando-se, em lugar disso, na elucidação de sua posição na teia de realidade e nos lugares sociais de outros pesquisadores e nas formas como moldam a produção e a interpretação do conhecimento (p. 16).

Kincheloe e Berry (2007) entendem que:

[...] a bricolagem está baseada em uma epistemologia da complexidade. Uma dimensão dessa complexidade pode ser ilustrada pela relação entre a pesquisa e o domínio da teoria social. Todas as observações do mundo são moldadas, consciente ou inconscientemente, pela teoria social a qual proporciona o quadro que destaca ou oculta o que pode ser observado. A teoria, em uma modalidade modernista empiricista, é uma forma de compreensão que opera sem variação em cada contexto. Como a teoria é um artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da dinâmica histórica que o moldou. A tarefa do *bricoleur* é atacar esta complexidade, revelando os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentando a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral. Neste processo os *bricoleurs* atuam a partir de um conceito que a teoria não é uma explicação para o mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo. (p. 16)

Justificamos a escolha pela bricolagem pautados na ideia de que a construção curricular é claramente vinculada a um modo de perceber a sociedade e está envolvida em debates e consensos coletivos motivados por princípios e conceitos elaborados no decorrer de anos, culturalmente concebidos. Portanto, não seria possível uma análise a partir de algumas vozes atuantes em um processo sem considerar o contexto de sua emergência. A bricolagem compreende o contexto como uma das dimensões centrais do ato interpretativo, ao lado do discurso.

Desta maneira, buscamos compreender o contexto no qual o curso de formação de professores de Educação Física investigado se insere, bem como o contexto no qual seus atores estão imersos.

Conforme sugerem Kincheloe e Berry (2007), optamos por um texto como porta de entrada – “Poeta¹” – para entretecer as questões relacionadas ao objeto de estudo. Neste caso, o “Poeta” consiste na transcrição do depoimento do coordenador do curso à época, quando convidado a narrar sua visão sobre o processo. Esse material gerou uma interpretação, que estabelecemos como uma hermenêutica crítica. As interpretações obtidas foram entremeadas com os posicionamentos dos participantes da construção curricular quando confrontados com o “Poeta”.

Para interpretar o material coletado recorremos à teorização pós-crítica. Esta perspectiva trouxe para a discussão as correntes pós-modernas e pós-estruturalistas sintetizadas a partir da chamada “virada linguística” (PARAÍSO, 2004), e que nos possibilitou lançar mão de um amplo mapa conceitual, aberto a diversos sentidos, problematizando o currículo, a produção de identidades e as relações de poder sob várias formas. Como escrito anteriormente, não foi nossa intenção estabelecer uma explicação unívoca para a questão da formação inicial de professores de Educação Física.

As teorias pós-críticas, por constituírem-se em um “campo aberto”, viabilizam a configuração de linhas de pesquisa múltiplas, bem como a criação de outras linhas. De acordo com Paraíso (2004):

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. (p. 284-285, grifos da autora)

Conforme nos aponta Popkewitz (1994, p. 186), o currículo é compreendido como uma invenção da modernidade, um artefato, que envolve formas de conhecimento que se relacionam diretamente com a regulação e disciplinarização do indivíduo, já que a ideia de currículo envolve uma autorregulação, buscando aceitação e participação em uma sociedade dada. É importante

¹ Texto como Porta de Entrada, em inglês, *point of entry text* (POET).

ressaltar que esta regulação acontece pela “inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir” (p. 187).

Porém, enquanto a modernidade enxerga o currículo como um componente a serviço das narrativas mestras, produto do indivíduo e relacionado com a posição que este indivíduo ocupa na sociedade – lembrando a luta de classes como motor da história – os estudos pós-críticos, que adotamos como nosso referencial de análise, entendem o currículo de maneira descentrada, sem as fundações que clarificavam sua origem e seu papel reprodutor ou transformador na sociedade.

Destacamos a importância de compreender o termo “pós” aqui utilizado e, para tanto, utilizamos uma citação bem elucidativa elaborada por Neira e Nunes (2009) com base no trabalho de Homi Bhabha:

Ao contrário do que se afirma “pós” não é aqui entendido como uma localização no tempo, ou seja, pós-crítico não é simplesmente uma concepção que surge após o pensamento crítico; tampouco é entendido como um movimento de oposição, ou seja, pós –crítico, pós-moderno, pós-colonial não é um modo de pensar contrário às concepções do pensamento crítico, do pensamento moderno ou do pensamento colonial. Em vez disso, o termo “pós” expressa uma reflexão sobre o objeto em estudo que amplia o modo de compreendê-lo. “Pós” é ir além. Além significa uma distância espacial que ultrapassa qualquer imposição de limites. É posicionar-se depois, adiante. Neste caso específico, trata-se de uma posição à frente dos limites impostos pelas epistemologias atuais. (p. 136)

Partindo da teorização pós-crítica, consideramos aqui o currículo como um artefato cultural, elaborado em circunstâncias singulares, que é construído a partir dos “discursos, da linguagem e dos processos de subjetivação” (PARAÍSO, 2004, p. 286), e que, por sua vez, também constrói discursos, linguagem, processos de subjetivação e identidades.

Dentre as teorias pós-críticas, adotamos os Estudos Culturais por entendermos que esse campo teórico oferece referências conceituais para explorar diferentes perspectivas de um mesmo processo, percebendo assim sua complexidade; assumindo ainda a limitação de compreender este processo em sua totalidade, denunciando as fragmentações teóricas e simultaneamente anunciando o diálogo entre os distintos pontos de vista dessas fragmentações.

A favor dos Estudos Culturais está o fato de possibilitarem um melhor entendimento da diversidade de formas discursivas que se estabelecem paralelamente à construção curricular

estudada. De acordo com Johnson (2006, p. 26-27), o conceito de subjetividade é fundamental para compreendermos o que ele chama de “ausência de consciências”. O autor refere-se aos elementos subjetivamente ativos que nos mobilizam de forma não consciente, destacando nossas identidades individuais e coletivas. Este posicionamento nos permite compreender a subjetividade não como algo dado, mas produzida, construída.

Assim, é lícito pensarmos em compreender ao menos parcialmente estas formas subjetivas que contribuíram para a elaboração do currículo estudado, visto que se trata de uma produção cultural; portanto, pode ser analisada pelo momento histórico e, principalmente, pela convivência de diferentes perspectivas teóricas nesse processo e pela afirmação discursiva das mesmas.

Nesta perspectiva buscamos avançar em nosso estudo analisando não o produto final ou o texto curricular. Objetivamos entender as condições culturais de sua construção e visualizarmos as relações de poder estabelecidas no processo, levando em conta também as culturas vividas pelos indivíduos envolvidos e as relações sociais que reforçaram ou destituíram os discursos.

Entendemos os Estudos Culturais como um posicionamento não apenas teórico ou intelectual, mas político também, concordando com Martino (2009), para quem este posicionamento coloca os Estudos Culturais em constante processo de construção e autoquestionamento.

O caráter polissêmico dos Estudos Culturais está ligado aos pressupostos que envolvem seu surgimento, a “intelectuais oriundos das classes populares da Inglaterra, para criticar a distorção empreendida pelos membros da denominada alta cultura em relação à cultura popular e à cultura de massa” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 187). O conceito elitista de cultura passa a ser contestado pelos teóricos que compreendem a produção cultural de maneira dinâmica e extensiva a todos os segmentos da sociedade. Os Estudos Culturais incorporam ao debate cultural não só a cultura de massa, mas as construções culturais dos diversos grupos que compõem a sociedade, como as tribos jovens, a cultura esportiva, gay, negra, feminina etc., bem como as relações que acontecem entre estas construções. Relações contraditórias, conciliadoras e convergentes, formadas por constantes deslocamentos.

De acordo com Hall (2001), a identidade centrada, única e indivisível do sujeito iluminista, bem como a identidade de classe, coletiva e impessoal do sujeito moderno são produções discursivas atreladas a posicionamentos que deram sentidos e construíram

representações com as quais os sujeitos se identificaram. A atual globalização tem sido alvo de críticas na medida em que é compreendida em sua vertente homogeneizante, que busca a criação de um mercado global amplo, com as mesmas necessidades e desejos. Porém, Hall (2001, p. 77) ao estabelecer a relação entre identidade e diferença, compreende que o fenômeno da globalização colocou identidades distintas em contato, aproximando-as e possibilitando sua hibridização, produzindo outras identificações tanto locais quanto globais.

Desta forma podemos considerar a sociedade globalizada não como algo homogêneo, mas multifacetado, no qual identidades lutam pelo seu reconhecimento, pelo seu espaço, por seus direitos.

Consideramos esta perspectiva ao discutirmos a construção curricular do curso de formação de professores de Educação Física em questão, já que sua elaboração pode evidenciar a diversidade de conceitos sobre função da Universidade, papel do docente, conteúdos da cultura corporal, papel dos discentes, relação com o conhecimento, pertinência dos conteúdos, entre outros.

Assumimos esta posição por compreendermos o currículo como uma produção cultural que sofre modificações, mas também impõe modos de pensar, agir, trabalhar, conhecer, estudar etc.

Desta forma, ao utilizarmos-nos dos Estudos Culturais, procuraremos atentar ao fato de que um fenômeno tal como a construção de um currículo, está imbricado por diversos fatores distintos, e se nos fixarmos em um ou dois pontos apenas, estaremos reduzindo-o, nos aproximando talvez do *produto*, e nos afastando da complexidade presente nas condições de sua produção.

É intenção desta pesquisa discutir não apenas a construção de um currículo, mas também como se deu sua legitimação, quais discursos que o possibilitaram, a partir de quais concepções, quais sentidos foram dados para o mesmo.

Tendo como objetivo mapear e analisar as relações entre o currículo, poder e identidade, focando a formação inicial de professores de Educação Física, entendemos que, adotando os Estudos Culturais como referencial de análise empreendemos um esforço para distanciar-nos da prescrição, de universalizar uma situação.

Entendemos que esta perspectiva possibilita uma ampliação dos referenciais de análise, já que a naturalização do indivíduo – ou, melhor dizendo, da identidade moderna – desloca-se aí da categoria de essência para ser compreendida como produção, como construção discursiva (SILVA, 1995). Procuraremos desta forma, compreender o currículo inserido nas relações de poder, e em especial compreendê-lo como uma prática discursiva, que o produz, dando significados e sentidos que merecem ser investigados para assim “flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para ‘decifrar’ os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido...” (SILVA, 2006b, p. 18, grifos do autor).

Destacamos que a investigação de um processo de construção de um currículo de formação de professores em Educação Física pode consistir em uma importante contribuição para compreender quais são suas circunstâncias, quais identidades lutam por representação, quais vozes surgem neste processo, como distintos discursos se entrecruzam e quais as relações de poder entre eles que acabam determinando os currículos que construirão as representações de professor para os futuros docentes de Educação Física. Este fato em si nos parece muito importante, já que estabelece modos de construção de identidades e de regulação social.

Face às considerações apresentadas, esta pesquisa pôde ser estruturada conforme demonstramos a seguir. No Capítulo 1 – O ensino superior alinhado à pedagogia neoliberal – trazemos uma discussão sobre as expansões em superior e paralelamente a precarização do trabalho docente nessas instituições. No Capítulo 2 – Metodologia – descrevemos nossa opção metodológica por meio da bricolagem, conforme descrita por Kincheloe e Berry (2007), que não é método em si, mas uma atitude diante da pesquisa, que nos permite recorrer aos diversos métodos que se encontram ao nosso alcance. No Capítulo 3 – Interpretações – apresentamos uma construção hermenêutica a partir das vozes dos/as entrevistados/as de uma Instituição de Ensino Superior – IES – privada da Grande São Paulo que participaram da elaboração curricular de um curso de formação de professores de Educação Física. Nas Considerações Finais, trazemos nossas análises e apontamos caminhos e possibilidades em relação à construção curricular investigada.

1 – O ENSINO SUPERIOR ALINHADO À PEDAGOGIA NEOLIBERAL

Os cursos de formação de professores em Educação Física, ao longo das décadas, objetivando constituir-se como uma área abrangente com intuito de atender às mais diversas demandas, contribuíram para construir entre os/as docentes representações diversas sobre a identidade do professor (NEIRA, 2009).

Essas representações sofreram e ainda sofrem – talvez ainda mais na atualidade – diferentes regimes de verdades em relação às visões de docência, de alunos e de escola por experimentarem construções curriculares em que vários vetores de força – ou de poder – vêm se constituindo e buscando legitimarem-se. De acordo com Costa (2010, p. 31), tal legitimidade advém da contextualização dos fundamentos, concepções e prática pedagógica da área; sendo assim, buscamos compreender o contexto no qual a elaboração curricular focada no desenvolvimento de um perfil docente foi construída.

Utilizando a alegoria de Neira (2008a), o currículo de formação de professores de Educação Física no Brasil por vezes assemelha-se a um *Frankenstein*. Construído com o objetivo de contemplar distintas concepções, com disciplinas que privilegiem ora uma, ora outra, evidenciam a proliferação de discursos epistemológicos na área (idem, 2009).

Sendo que a maioria dos cursos superiores são divididos em disciplinas elencadas por semestres ou anos letivos, formando blocos onde os conhecimentos aparecem fragmentados e, muitas vezes, desconectados, suspeitamos que os conteúdos que figuram nos currículos de formação de professores de Educação Física mostram-se desconexos, sem atender a uma percepção do “corpo” – ou do curso – em sua totalidade, tornando o currículo por vezes contraditório, funcionalista e com pouca clareza acerca do professor que pretende formar. Na visão do autor, esses currículos têm sido “[...] produzidos a partir decisões pessoais e/ou burocráticas. Não raro, procuram atender disponibilidades, idiossincrasias e pressões provenientes daqueles com maior poder de influência ou cedendo a modismos, forças externas, paixões entre outras influências nada pedagógicas.” (SILVA, 2009, p. 122).

Os atuais currículos de formação de professores em Educação Física são, em sua maioria, construídos a partir de múltiplos discursos e visões distintas sobre sociedade, sobre ensino, sobre escola. Para além desta multiplicidade de visões, podemos apontar outros fatos que vêm alterando

o conceito do componente na Educação Básica e possibilitando outras interpretações sobre a formação do docente.

Nas últimas décadas assistiu-se à retirada da Educação Física das escolas do Estado de São Paulo, seu retorno, movimentos de terceirização do componente em escolas particulares, deixando o mesmo a cargo de academias, bem como a facultatividade no último ano do Ensino Médio e no ensino noturno, entre outras.

Estes movimentos também podem ser entendidos em um contexto de lutas históricas para o reconhecimento do curso de Educação Física, e sua legitimação social que, segundo Forquin (1992), se caracteriza pela “existência de imperativos funcionais específicos: conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou hegemonia (...) no que concerne ao controle do currículo” (p. 43-44).

Este é um quadro que se tornou talvez mais agudo em virtude do momento de transição que a Educação Física vive, com as relativamente recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura e Graduação em Educação Física. Porém, é conveniente considerar que foi a construção curricular difusa do curso ao longo do tempo que determinou sua divisão para atender duas áreas de atuação distintas, e não o contrário, como seria esperado.

Esta particularidade da Educação Física em relação a outras áreas de formação docente é citada por Souza Neto e Hunger (2009). De acordo com os autores, após o Parecer CFE nº 215 de 1987, a Educação Física passa a constituir seus currículos, em especial nos cursos oferecidos pelas IES privadas, de modo distinto das demais licenciaturas. É neste momento que se estabelecem dois campos de atuação diferentes para a área: a Licenciatura, que forma o professor que irá atuar na Educação Básica; e o curso de Graduação em Educação Física, que formará o profissional que atuará em ambientes não educacionais, como clubes, academias, entre outros.

A carga horária dos cursos foi ampliada de 1800 para 2880 horas/aula e seu período de integralização passou de 3 para 4 anos (SOUZA NETO; HUNGER; BENITES; 2008). Esta proposta estruturou o curso em dois modelos: o técnico-desportivo, pautado no ensino das práticas desportivas, e o técnico-científico, no qual prevalece a fundamentação dos conhecimentos pertinentes à área. Ainda, os autores acrescentam que a Resolução CFE nº 03/87 possibilitou aos cursos de Educação Física sua organização por áreas de conhecimento, o que traria a possibilidade de “flexibilizar” o currículo.

Dessa forma, principalmente as IES privadas, adotaram o conceito de Licenciatura Ampliada, ou seja, um curso que formava para atuação tanto na Educação Básica quanto em ambientes não educativos, que ficou popularmente conhecido como “2 em 1”, por se tratar de uma formação que habilitava o egresso para dois campos de atuação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a Educação Física passa a ser considerada um componente curricular, e após duas alterações no texto que definiram sua obrigatoriedade, o artigo 26 da LDB, parágrafo terceiro adquiriu a seguinte redação:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-lei número 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – que tenha prole. (BRASIL, 1996).

Somente em 1998, com a criação do sistema CREF/CONFED (Conselho Regional de Educação Física/Conselho Federal de Educação Física) por meio da Lei nº 9.696, que regulamentou o campo de atuação da Educação Física, é que o debate sobre a identidade do profissional de Educação Física ganhou ainda mais vigor, culminando com a resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004c), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, propondo para a área uma formação ampliada (SILVA, 2009, p. 47)

Em meio a este debate, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve uma reorientação na formação de professores, com a aprovação da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) e Resolução nº 02/2002 (BRASIL, 2002b). Estas, obedecendo ao parecer 009/2001 estabeleceram princípios norteadores para a formação docente, centrados, em especial, na noção de desenvolvimento de competências (BRASIL, 2001) explicitada no Artigo 3º, inciso primeiro das Diretrizes Curriculares Nacionais, o qual salienta “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002a, p. 2) e no Artigo 4º, assim redigido:

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (p. 2)

Já o Artigo 5º entende que os cursos de formação de professores deverão garantir o desenvolvimento de competências objetivadas na Educação Básica; e por fim o Artigo 6º indica:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

É possível notar que o ensino pautado no desenvolvimento de competências surge como central em relação à organização das IES, à avaliação dos cursos, e autorização e reconhecimento para funcionamento dos mesmos.

O ideário do Ensino Superior, em pleno século XXI, voltado para o desenvolvimento de competências pode ser entendido como um “otimismo pedagógico tardio”, pois acena com a possibilidade de ascensão social para setores da sociedade que até então estiveram dele excluídos, e veem na certificação superior uma possibilidade de ascensão econômica e social. Como ilustração, basta verificar que o discurso adotado em campanhas publicitárias de diversas IES se reveste de uma promessa de rápida inserção no “mercado de trabalho”, adotando uma perspectiva de formar profissionais “competentes”. Em especial, o Ensino Superior privado, que para expandir-se recebeu setores da sociedade oriundos de famílias que historicamente se encontravam alijadas deste nível de ensino.

Na crítica de Bernstein (1996, p. 105) a “democracia das teorias das competências é uma democracia separada da sociedade”, já que estas desconsideram a “relação entre poder, cultura e competência”.

No mesmo tom, a recente pesquisa de Costa e Nascimento (2009) buscou compreender a percepção de professores de Educação Física paranaenses sobre o que é “ser um bom professor”, para que fosse possível traçar um perfil das competências necessárias ao docente. A investigação baseou-se em observações de aulas e entrevistas semiestruturadas. Na visão dos seus depoentes, os autores identificam diferentes as seguintes características:

o gosto pela profissão, a escolha da profissão docente, a pesquisa da própria prática pedagógica, os bons exemplos de professores que podem servir de modelo, a missão de educar, estar aberto às mudanças, estabelecer metas pessoais a curto e longo prazo, trocar experiências com os pares, planejar adequadamente e trabalhar coletivamente (p. 23).

Analisando os resultados, percebemos respostas que apontam para um sujeito centrado em seu papel, desconsiderando as relações que a profissão docente estabelece com a especificidade da área, os conteúdos da cultura corporal, os saberes pedagógicos, bem como com as relações com a escola, alunos e sociedade. Qualquer mérito ou demérito está relacionado à instância

pessoal, o professor aparece como único ator e responsável pela sua prática pedagógica. O quadro é de um professor universal, descontextualizado.

Nesta perspectiva, busca-se um modelo de qualidade planejado, como é a característica atual do mercado. Assim, justificam-se as avaliações nacionais ranqueando o ensino, os currículos centralizados e a expansão dos programas de formação à atualização docente, trazendo a Educação a Distância (EAD) como uma ferramenta que irá ampliar e planejar de maneira mais intensa a formação de professores.

A recente reestruturação da economia mundial e a busca por um mercado planetário planejado tem pautado as atuais políticas neoliberais, mesmo durante o período de crise econômica presenciado ao final da década de 2000. Uma das consequências desse processo de globalização tem sido a construção de um projeto social neoliberal que afeta profundamente a educação (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Se a década de 1980 foi pródiga em debates educacionais a partir do conceito de democratização do ensino, a década seguinte seria marcada pelo discurso da qualidade de ensino. Em seu trabalho *O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional*, Gentili (2001) busca analisar a implementação das políticas neoliberais e neoconservadoras em educação desde o final da década de 1980, movimento que utilizou o discurso da qualidade em oposição ao discurso da democratização da escola. Este último surge ao final do recente regime ditatorial brasileiro, como uma aparente volta aos princípios democráticos esmagados após o golpe de 1964. Porém, como ressalta o autor, é fundamental lembrar que a sociedade pós-ditadura é essencialmente outra, que havia sido preparada durante os anos de repressão para uma *democracia controlada*, ou uma *democracia da derrota*. Convém lembrar que o regime militar afastou-se atingindo seus intentos de mudança do quadro da sociedade brasileira, criando condições para assegurar o capitalismo.

Para que se tenha uma visão mais nítida do quadro social do momento, some-se tudo o que foi dito ao alijamento da sociedade de organizações de diversas tendências que fossem dissonantes, restringindo o debate democrático e distanciando-o das classes populares, impossibilitando assim uma construção democrática sólida naquele momento, além de construir neste processo uma sociedade marcada por brutais diferenças econômicas e pela restrição dos espaços públicos que foram por ela herdadas.

Por estes motivos, a democracia no período pós-ditadura não se mostrava com estrutura suficiente, e a democratização da escola tampouco. Daí que, neste contexto inicial, a proposta democrática para o ensino acabou deixando muito a desejar, principalmente se imaginarmos os anseios de uma sociedade que está emergindo de um período de duas décadas de regime ditatorial.

Esta perspectiva alimenta uma ideia de que a escola seria um espaço com virtudes naturais, que precisam ser preservadas e estimuladas para garantir a ascensão que a Nação necessita segundo a qual os ideais que sustentam a Educação no Brasil necessitam passar por uma revisão para formar o “humano-cidadão” pleno. É um olhar que se alinha ao contexto neoliberal, que entende a sociedade do capital como a única possível, na qual a única ação cabível será somente seu próprio aperfeiçoamento.

Esta proposta, pautada no receituário neoliberal, traz a concepção de “fim da história” quando conclama os setores bem intencionados da sociedade a unirem-se em torno da mesma, utilizando um binarismo no qual a única reflexão que cabe é discutir se realmente está se fazendo o melhor em termos administrativos. As críticas adviriam dos “mal-intencionados”.

O que se vislumbra é uma ideologia neoliberal que pretende desqualificar outras concepções de mundo, de sociedade, de homem, de produção e, principalmente, de educação. Concepções que compreendem que a educação formal deve se alinhar aos diferentes contextos socioculturais; que compreendem a sociedade em sua diversidade e entendem que o verdadeiro sentido da democracia está em um ensino público voltado para a grande massa de excluídos, que busque justiça social, além de igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, contrariando o atual discurso mercadológico da educação.

Tal ideário foi amplamente discutido e severamente criticado durante os anos 1990 por autores como Gentili (2001) e Silva (2001), segundo os quais o neoliberalismo traz uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica mercadológica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos “produtivos” se aplicam à educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional. Os autores ainda apontam que além das mudanças nas relações escolares essa lógica de mercado agravou a desigualdade na educação, pois seguindo a regra do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabilizara a concorrência da educação pública e reforça o discurso privativista de entregá-la às IES privadas

pelo sistema de subvenção. A exemplo disso o aumento progressivo de programas de bolsas subvencionadas pelo Estado, que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação.

Silva (2001) entende que o discurso da qualidade total converge com o indivíduo subjacente às propostas do construtivismo pedagógico, no que tange à noção de um cidadão autônomo que “empregue suas habilidades para resolução de problemas” (p. 19). Esta convergência propicia a produção de “identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo” (p. 19).

O autor compreende o discurso da qualidade total e das competências como uma estratégia que determina um campo – o da qualidade total – no qual a discussão sobre educação está encerrada, criando uma falsa democracia, já que este discurso apregoa a liberdade de escolha enquanto encerra as possibilidades de escolhas em um campo específico, que se torna um campo hegemônico e legitima as discussões sobre educação que se dão a partir de seus conceitos e categorias, enquanto “desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas” (ibid., p. 21).

Assim, “o referente qualidade manteve-se como eixo das formas híbridas de organização escolar e possibilitou a introdução de políticas educativas baseadas na qualidade, na competência e nos resultados” (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102).

2 – METODOLOGIA

Buscamos neste trabalho não apenas um método de pesquisa que compreendesse determinados aspectos do currículo. Na verdade, orientamo-nos pela pergunta que intitula a obra da autora Sandra Mara Corazza (2001): “O que quer este currículo?”

Pensamos que o fundamental neste estudo não seria procurar evidências para validar ou não as características de um currículo, mas sim compreender em parte a complexidade dos fatores que foram determinantes em sua elaboração.

Esta pesquisa, neste sentido, ancorou-se na perspectiva da bricolagem, conforme proposta por Kincheloe e Berry (2007), por compreendermos nesta proposta uma possibilidade de ruptura com o conceito positivista de pesquisa que procura fazer emergir a “verdade” a ser desvelada e compartimentalizada de acordo com a racionalidade cartesiana. Tal ato “limita nossa investigação e solapa nossa capacidade de usufruir os benefícios de múltiplas perspectivas” (p. 58). Entendemos que a bricolagem está baseada em uma epistemologia da complexidade, e uma pesquisa deve considerar tal complexidade. Pesquisas são elaboradas a partir de uma observação do mundo, e toda observação está delineada por uma teoria social que molda o olhar do observador e sua interpretação dos fenômenos, incluindo aí a pesquisa que ora apresentamos.

Considerando a teoria como um “artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da teoria que o criou” (p. 16), a proposta da bricolagem não parte da teoria para explicar o fenômeno, mas para compreender a relação que se estabelece do mundo para com o fenômeno estudado, discutindo assim as relações de poder e cultura. Concordamos com os autores, para quem as formas de ser são formas *interpretadas* de ser, entendendo que todo o conhecimento se estabelece a partir da interpretação que fazemos dos fenômenos que analisamos (ibid., p. 101). Tais interpretações não são, de modo algum, neutras. Elas constroem-se a partir de perspectivas de mundo, de sociedade, de pessoas e, em nosso caso particular, de escola, de professor, de disciplinas, entre outros olhares. Estas perspectivas se estabelecem politicamente, já que a compreensão de mundo e o conseqüente posicionamento diante dele implicam em dimensões políticas que irão estabelecer um *lócus* de poder.

Neste sentido, os métodos de pesquisa são vistos de maneira ativa, ao contrário da pesquisa monológica, que se submete passivamente a um método universal e aos roteiros advindos dos métodos escolhidos.

A bricolagem não se ilude na busca por verdades absolutas, mas procura dialogar com a complexidade, que entende qualquer fenômeno como passível de ser estudado, analisado e compreendido nas diversas possibilidades de sua interpretação. Assim, a bricolagem pede que os métodos sejam construídos ativamente, de acordo com as ferramentas ao alcance, procurando desta maneira rejeitar visões deterministas da realidade.

Quando o entendimento de um fenômeno dado é atingido apenas por um procedimento metodológico, este entendimento acaba por refletir uma postura reducionista, já que limita o olhar a uma perspectiva apenas, fortalecendo um posicionamento em detrimento de outros. Por essa razão, reconhecemos a importância da subjetividade no processo investigativo.

É pertinente esclarecer desde agora que a bricolagem não é de forma alguma um método de pesquisa. Concordamos com a afirmação de Lippi (2009), para quem a bricolagem “configura-se como uma nova atitude, um sentido que busca romper com a lógica dominante de produzir conhecimentos” (p. 14).

Para a bricolagem, método de pesquisa não é um meio de certificar uma verdade já conhecida, ou comprovar uma suspeita. Os *bricoleurs* procuram distanciar-se conceitualmente dos métodos para que possa gerar uma consciência crítica em relação a eles e estabelecer uma relação ativa com a pesquisa.

Esta atitude exige maior rigor na pesquisa, compreendendo e registrando as contradições e os conflitos inerentes às pesquisas qualitativas. A bricolagem propõe o entrelaçamento de diversos métodos, desde que adequados às situações encontradas na pesquisa, a fim de possibilitar uma leitura mais ampla do objeto de estudo. Kincheloe e Berry (2007) ressaltam a importância da aprendizagem para os *bricoleurs*, visto que têm de “negociar com situações que surgem, processos complexos, contextos múltiplos e transformações sociais aceleradas” (p. 64). Importante ressaltar que não se trata de um “vale-tudo” metodológico, e sim uma ampliação do olhar, o que permite enxergar a multiplicidade na qual um fenômeno está engendrado. Ao contrário, tal atitude em relação à pesquisa exige do *bricoleur* um rigor maior no que tange aos

diversos métodos, já que para escolher os mais adequados às necessidades do pesquisador, é fundamental conhecê-los e estudá-los com rigor.

De fato, o *bricoleur* está ciente de estruturas sociais profundas e das formas complexas com que se manifestam na vida cotidiana, da importância da análise social, cultural e histórica, das maneiras como as práticas discursivas influenciam o que acontece no processo de pesquisa e a consciência do pesquisador, das dimensões complexas daquilo que temos em mente quando falamos da “concepção” (p. 18, grifo dos autores).

A atitude do *bricoleur* estará apoiada na dialeticidade. Neste entendimento do fenômeno a partir de diferentes caminhos, torna-se necessário estabelecer um ponto de partida ou, como sugerem Kincheloe e Berry (2007), estabelecer uma porta de entrada: uma fala, um depoimento, uma imagem, uma vivência ou qualquer outro texto que se abra a infinitas interpretações. Doravante chamado de “Poeta”, o texto como porta de entrada pode ser compreendido como um marco pelo qual entretecemos a pesquisa. O conceito de entretecer apontado pelos autores indica o ato de tecer conjuntamente, em uma clara referência aos diversos fios que compõem uma trama, que individualmente não nos dariam a ideia adequada da complexidade de um fenômeno.

Os diferentes caminhos que uma pesquisa pode tomar têm como referência o “Poeta”. Neste constante retorno ao “Poeta”, a bricolagem possibilita, ao contrário da pesquisa monológica, o emprego de diversos instrumentos e técnicas, assim como a diversidade de olhares e a multiplicidade de vozes acerca do fenômeno analisado.

Esta perspectiva não é uma somatória de distintos pontos de vista para compor um quadro completo sobre o fenômeno analisado. Ao contrário, a bricolagem entende que não há um quadro completo a partir de diversas peças dadas, o que existem são representações e interpretações que em última análise constituem formas reducionistas de compreender a realidade e os fenômenos. Portanto, para a bricolagem é fundamental aceitar que os fenômenos sociais estão em constante mudança e jamais podem ser vistos como acabados, completos; diferentemente da pesquisa monológica, que traça um caminho para constituir uma verdade a partir dele. Os *bricoleurs* arriscam-se a caminhar pelo terreno desconhecido e inacabado do conhecimento, sempre reavaliando este terreno de diversas maneiras, todas as que se encontram ao seu alcance. Suas pesquisas têm como maior contribuição não determinar o que é verdadeiro ou falso, mas sim

refletir como o conhecimento de um fenômeno analisado faz sentido no mundo. Desta maneira, a compreensão de uma ação social deve estar interligada com a compreensão do investigador sobre os significados desta ação ou compreender em quais contextos os significados de uma ação ocorrem e como podem ser interpretados. Compreender também é interpretar, conforme nos explica Gadamer (*apud* Schwandt, 2006): “A compreensão não é uma atividade isolada executada pelos seres humanos, mas uma estrutura básica de nossa experiência de vida. Estamos sempre tomando algo *por* algo. Esta é a determinação primordial de nossa orientação mundial e não podemos reduzi-la a nada mais simples e imediato.” (p. 198).

A compreensão é entendida de maneira engajada com as experiências, os pontos de vista, os prejulgamentos e os preconceitos do indivíduo, porém não é de forma alguma determinada a partir destes, e sim negociada, dialogada, consensual.

Nesta pesquisa optamos por compreender a construção do currículo do curso de licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na Grande São Paulo, a partir das vozes de seus autores, ou seja, dos membros do colegiado de curso no período em que o currículo foi elaborado. Consideramos, obviamente, aspectos determinantes como a legislação e o regimento da instituição, entre outros. Contudo, procuramos compreender quais concepções estavam em jogo nesta elaboração, quais prevaleceram e quais ficaram silenciadas e por que motivos.

Para tanto, a transcrição da fala do coordenador do curso à época foi estabelecida como “Poeta”. Este material foi obtido a partir de uma entrevista gravada, na qual o coordenador apresentou sua interpretação sobre o momento histórico do curso de Licenciatura em Educação Física naquela IES em particular, e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a estruturação administrativa e pedagógica do referido curso, o perfil de egresso pretendido e o processo de elaboração do currículo, como se deram as discussões, os debates e as decisões e o papel exercido pelos atores envolvidos.

Dela, por meio da interpretação, extraímos os elementos que acabaram por orientar a elaboração das entrevistas com os demais participantes da construção curricular, entretecendo assim as diversas falas a partir do “Poeta”.

Para tal compreensão, entendemos ser necessária a utilização da hermenêutica crítica, conforme sugerido por Kincheloe e Berry (2007) como possibilidade de análise, interpretando

assim as diferentes visões sobre docência e suas relações com a sociedade, com a escola e com a formação dos indivíduos enfim, para compreendermos melhor quais foram as representações que influíram a construção curricular.

De acordo com os autores, a bricolagem baseia-se em uma “noção crítica de hermenêutica” (p.101), e por sua vez, a hermenêutica concentra-se na “natureza cultural, social, política e histórica da pesquisa” (p. 101). Assim, destacamos que para a interpretação produzir sentido nas falas dos atores envolvidos na pesquisa não poderia ser dissociada de sua relação com o momento histórico e com a perspectiva de sociedade, de Educação, de Educação Física desses atores. Concordamos com os autores, para quem a interpretação na pesquisa e o entendimento do fenômeno envolvem necessariamente:

- Conectar o objeto de investigação aos muitos contextos em que ele está inserido.
- Apreciar o relacionamento entre pesquisador e o que está sendo pesquisado.
- Conectar a produção de sentido à experiência humana.
- Usar formas textuais de análise ao mesmo tempo em que não se perde de vista que seres humanos que vivem e respiram são entidades em torno das quais e com as quais o sentido está sendo produzido.
- Construir uma ponte entre essas formas de visão e ação informadas. (p. 102)

Esta é uma forma de hermenêutica entendida como crítica por relacionar-se à tradição da teórica crítica, no sentido de compreender como o poder age, como molda comportamentos, exerce domínio, estabelece conceitos e determina interesses. Considerando que um currículo é um artefato cultural, este contexto de interpretação possibilita a ação social “pela descrição densa e por uma rigorosa visão de uma circunstância social e política” (p. 103).

Procuramos dialogar não apenas com as perspectivas dos envolvidos em relação à Educação Física, mas compreender as interpretações acerca do conceito de um curso de formação de professores, e a partir deste ponto, vislumbrar quais conhecimentos foram considerados relevantes e quais foram entendidos como descartáveis e relegados ao segundo plano.

Com a coleta desse material, retornamos ao “Poeta” a fim de realimentá-lo com outros posicionamentos. Novamente, utilizamos a hermenêutica crítica para analisar as representações veiculadas, uma vez que os indivíduos são vistos como sujeitos históricos, imersos em um contexto específico no qual seus discursos abrem possibilidades de reinterpretar a realidade

percebida. Uma interpretação da realidade está ligada a tradições, crenças, cultura, posicionamentos político e social. A compreensão da subjetividade no processo de construção curricular torna-se fundamental para a investigação, pois buscamos entender o devir histórico (RICOUER, 1983) no qual os indivíduos estão engendrados, e posteriormente estabelecer a crítica à situação de dominação do discurso proferido, analisando as noções veiculadas pelos entrevistados em relação à formação de professores de Educação Física.

Partimos do princípio de que a visão sobre o perfil de professor de Educação Física a ser analisado está estabelecida pelos participantes do estudo, pois lidamos com a ideia de que não há isenção para interpretação, o mesmo acontecendo com o pesquisador. As representações não estão dissociadas da razão, pois são parte da compreensão de uma realidade histórica constitutiva do indivíduo. Desta maneira, torna-se, em nossa perspectiva, extremamente enriquecedora a análise que objetiva discutir como as representações se realimentam e reabilitam mantendo o poder pela tradição.

As pesquisas monológicas contribuem para uma certa reabilitação das representações, uma vez que desprezam as subjetividades mantendo a fusão entre tradição e pesquisa científica e estabelecem como conhecimento científico um falso consenso sobre o fenômeno analisado (RICOUER, 1983) desconsiderando as condições que submeteram este conhecimento. A opção bricolagem também se justifica pelo entendimento de que as verdades decorrem de um processo discursivo que estabelece um sentido para um fenômeno a partir de uma concepção objetiva de mundo, sendo este discurso a forma através da qual os sujeitos se organizam, referenciam-se e se manifestam.

Entendemos quão necessário é reconhecer a importância da subjetividade neste processo, pois compreendendo a organização discursiva e a lógica que sustenta tal discurso, abre-se a possibilidade de redimensioná-las alavancando um processo que restabelece o diálogo a partir da superação dos limites de conceitos preestabelecidos, redimensionando assim a construção idealizada do papel do professor de Educação Física, bem como quais conhecimentos garantem objetivamente sua execução.

Superando a idealização, podemos lidar com a reinterpretção que nos permite, em diversos sentidos, romper com o caráter preconceituoso da tradição e compreender as heranças culturais que no presente caso manifestam-se por meio do currículo da Educação Física,

permitindo redimensioná-lo, tornando-o uma possibilidade de questionamento e superação de um contexto dado. Desta forma, passamos a entender “a investigação qualitativa como um terreno ou uma arena para a crítica científica social”, ao invés de um “tipo específico de teoria social, metodologia ou filosofia” (SCHWANDT, 2006, p. 194).

Em consonância com a bricolagem, procuramos utilizar os métodos que mais se aproximaram para auxiliar nossa tarefa. Iniciamos nosso trabalho com a análise de discurso, uma vez que as entrevistas foram registradas em áudio, o que possibilitou uma aproximação através do diálogo com os entrevistados; também com a fenomenologia, pois pretendemos incorrer em questões de significados e experiências dos envolvidos.

Após interpretar a transcrição da entrevista realizada com o coordenador do curso à época, o “Poeta”, retiraremos alguns fragmentos sobre os pontos considerados fundamentais tais como os antecedentes; os procedimentos adotados; seu contexto sócio-histórico; a percepção dos atores em relação às suas perspectivas das propostas consideradas na elaboração curricular; as atribuições feitas; os chamados Núcleos de Ensino e Prática Profissional (NEPP); os estágios; a pesquisa e a relação dos docentes com o curso de Educação Física.

Considerando a interpretação dos posicionamentos do coordenador, os demais participantes do processo foram interpelados. Para entretecer as representações acerca do processo de construção curricular objeto de estudo, procuramos ouvir os sujeitos para conhecer suas visões acerca da experiência vivida e compreender os pressupostos que sustentam seus argumentos. A partir das múltiplas vozes, buscamos compreender de quais locais estas vozes falavam, que valores e que perspectiva de formação de professores de Educação Física foram defendidas em seus discursos.

A partir daí pensamos ser possível entender mais profundamente quais condições propiciaram as diferentes interpretações a respeito do currículo elaborado, bem como os referenciais que possibilitaram o processo de compreensão deste currículo.

A interpretação do material coletado é um dos aspectos mais relevantes de uma pesquisa qualitativa. A dimensão hermenêutica é de considerável importância em nosso trabalho, visto que em consonância com nossa opção pela bricolagem, entendemos que os fatos não se traduzem em verdades. Na realidade, nem são fatos, e sim interpretações que partem de uma observação, gerando assim uma compreensão sobre um fenômeno. A necessidade de compreender, de buscar

um sentido para algo é “um aspecto fundamental da existência humana, pois o encontro com o não-familiar sempre exige a tentativa de fazer sentido, de compreender (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 287). Porém, a compreensão gerada pela interpretação também ocorre com o que nos é familiar, justificando a atitude de deslocamento e estranhamento perante o fenômeno pesquisado. Devemos considerar que não há uma compreensão privilegiada, que produza um conhecimento autorizado e “desfamiliarizar também as desfamiliarizações convencionais, para chegar a níveis mais profundos de compreensão” (BERGER, 1995; STEINBERG, 1998, apud KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 289). Tal atitude procura viabilizar a elaboração de um círculo hermenêutico que constrói “pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade e uma determinada circunstância social e outra” (ibid., p. 288).

O círculo hermenêutico estabelece uma dinâmica de interpretações entre o todo e as partes e as partes e o todo, visando interpretações das relações de formas sociais amplas, coletivas e formas singulares, individuais. Neste processo buscamos ampliar nosso leque de interpretações, uma vez que as respostas obtidas são importantes na medida em que geram novas perguntas, ampliando o círculo, e também porque consideramos o olhar interpretativo como um resultado de diversos vetores que atuam em diferentes instâncias, determinando o que é importante e o que não é; o que é válido e o que deve ser descartado.

Concatenada com a bricolagem, a hermenêutica crítica não se propõe a revelar a verdade, nem estabelecer a essência de um fenômeno estudado, pois as interpretações não se constituem como representações diretas, apontando assim as formas que as pesquisas monológicas e as práticas discursivas atuam para manter as relações de poder existentes (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Estas dinâmicas estão relacionadas com a busca pela compreensão de um fenômeno.

Conforme apresentado anteriormente, recorreremos aos Estudos Culturais como referencial de análise, pois estes compõem um campo “interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contra disciplinar” (ibid., p. 296). Os Estudos Culturais vão ao encontro de nosso entendimento do currículo como um artefato cultural e defendem a ideia de que “as expressões da produção cultural devem ser analisadas em relação a outras dinâmicas culturais e estruturas sociais e históricas” (p. 297), e que “as dinâmicas culturais posicionam (as pessoas) politicamente em

aspectos que não apenas influenciam suas crenças políticas como também formulam suas identidades” (STEINBERG E KINCHELOE, apud KINCHELOE e MCLAREN, 2006, p. 291).

Este entendimento torna o referencial dos Estudos Culturais amplo e possibilita interpretar as relações que orientam e constroem a produção do conhecimento, inclusive no âmbito do ambiente acadêmico, permitindo a discussão sobre a forma com que estas relações de poder estruturam e moldam a construção do currículo. O entendimento de poder aparece aí não como um aspecto destacado na elaboração do currículo, mas como a própria base das relações sociais, estando, portanto, na base das relações do grupo que elaborou o currículo em questão. Assim, o currículo não é determinado por um ou outro grupo que detém ou conquista o poder; na verdade o poder invade todos os aspectos da construção curricular por estar na base das relações entre os atores envolvidos nesta construção. Compreender aqui quais discursos foram legitimados e quais foram interditados nesta relação pode trazer um deslocamento para discutirmos alternativas de resistência, de mudanças e de reinterpretação do currículo de formação de professores de Educação Física, objetivando assim sentidos que caminhem ao encontro de perspectivas sintonizadas com justiça e igualdade social.

3 – INTERPRETAÇÕES²

Como já explicitado, denominamos de “Poeta” a fala do coordenador ao se referir à época da construção curricular. A partir dessa fala foram elaborados os questionamentos para os demais membros³ do colegiado de então, envolvidos nesta construção, e para a qual retornamos variadas vezes para alimentá-la e entretecê-la com as diversas interpretações acerca do currículo proposto.

Entendemos que a partir do “Poeta” seria interessante elencar o contexto no qual este currículo foi elaborado, que envolve a legislação e as questões relacionadas ao exercício do poder. Questões que surgem tanto na forma de embate direto quanto na relação de atribuição de aulas, criação de espaços na grade curricular, como é o caso do NEPP – Núcleo de Estudo e Prática Profissional – proposição do formato do estágio curricular, e demissões ou admissões que possam ter ocorrido.

Desta maneira, procuramos neste entretecimento compreender melhor “o que quer este currículo” (CORAZZA, 2004, p. 9), pois buscamos a decodificação da interpretação e formulação do mundo nele presentes, uma vez que o currículo também é compreendido como uma “prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (p. 10).

Tal prática social se constrói nas relações entre os sujeitos que vivem, que possuem um passado de experiências admiradas e/ou rejeitadas, que se insurgem diante de problemas presentes ou simplesmente os evitam, que projetam o futuro como ruptura ou continuação. Uma prática social que remete simultaneamente aos “eus” e “outros” presentes neste contexto, que remete às vozes que sobressaem, e também às vozes que silenciaram ou foram silenciadas. Os sujeitos do currículo e os sujeitados ao currículo (CORAZZA, 2004, p. 15) parecem não ter um local definido, já que o currículo, ao mesmo tempo que é construído, também constrói.

Em consonância com estas concepções Silva (2008) descreve que:

² As entrevistas presentes neste capítulo foram revisadas com vistas a atender às normas da língua culta. No entanto, buscamos fidelidade no sentido de manter todos os aspectos evidenciados pelos/as participantes da pesquisa. Vale ressaltar que os depoimentos, na íntegra, encontram-se em anexo neste trabalho.

³ Os nomes dos/as entrevistados/as foram omitidos objetivando preservar suas identidades. Neste estudo são denominados de Coordenador, P1 (professor 1), P2, P3, P4, P5 e RD (representante discente).

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também de vê-lo “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (p. 194, grifos e parênteses do autor).

Compreendendo a produção curricular como uma via de mão dupla, na qual se torna uma produção, um artefato que também produz, defendemos que a elaboração curricular encontra-se inegavelmente envolvida em relações de poder; pois ao dar corpo às concepções, às narrativas discursivas, o currículo constitui os sujeitos, assim como seus diversos posicionamentos sociais. Ao tratar de uma área e uma formação específica, que é a formação inicial do professor de Educação Física, e concordamos com Silva (2008):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (p. 195).

O discurso curricular tece desta maneira uma rede de poder, legitimada através da constituição e validação de formas de agir e pensar; formas que irão produzir determinadas identidades. Foucault (1995b) nos ensina que as relações entre o saber e o poder se dão implicados um ao outro.

Silva (2008) ainda destaca que “a regulação da conduta, o governo dos indivíduos – e, portanto, o poder – pressupõe seu conhecimento. Inversamente, o saber não está isento de intenções e efeitos de poder. Saber implica necessariamente dominação. É nessa relação de mão-dupla que saber e poder não podem ser separados” (p. 197).

Podemos assim compreender a relação entre o currículo e o poder pois, como afirmamos anteriormente, o currículo é uma relação social, que resulta de processos de seleção, exclusão, inclusão, ou seja, por meio do exercício do poder. Buscamos examinar o processo de construção do currículo a partir das divisões provocadas pelas relações exercidas, e como estas divisões estão

imbricadas com o poder; quais identidades reforçam e quais negam, quais grupos sociais privilegiam e quais rejeitam, quais conhecimentos legítimos e quais desconsideram.

Nosso foco também é discutir como a identidade do professor de Educação Física é pensada pelos docentes que buscam viabilizar a formação inicial de professores nesta área. Quais seriam para estes docentes os saberes necessários ao futuro professor de Educação Física? E pautados em quais justificativas estes professores assumem posições em relação a estes saberes?

Tal compreensão do currículo apoia-se, pensa e age inspirada nas teorias pós-críticas, sobretudo nas contribuições advindas dos Estudos Culturais e sua relação com a Educação. Age ainda, de acordo com Corazza (2002):

Por meio de temáticas culturais, estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força de mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e diferença, estética e disciplinaridade, cultura juvenil e infantil, história e cultura global (p.103).

Este entendimento nos permite enxergar as diversas formas de lutas sociais presentes no currículo, ou ainda, *curricularizadas* (p. 103). Assim, deparamo-nos com a “urgência em discutir e produzir práticas curriculares contra-hegemônicas às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal” (p. 107), o que nos leva a procurar desvelar, a partir das interpretações, quais conflitos estiveram presentes na construção curricular analisada, “historicizando, politizando e culturalizando” (p. 107) tais conflitos, já que entendemos o currículo como uma forma de resistência e combate não apenas às práticas hegemônicas oficializadas pela política educacional, mas também àquelas sedimentadas pela tradição.

3.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CURRICULAR

Inicialmente, o coordenador buscou estabelecer as condições encontradas em sua chegada ao curso de Educação Física da IES que acolheu a investigação. O termo “sua chegada” é aqui

utilizado pelo fato de o coordenador ter sido contratado com a incumbência principal de elaboração do novo projeto pedagógico, já que o referido curso encontrava-se sob diligência do MEC, por ter sido mal avaliado durante a visita de reconhecimento da Comissão de Especialistas do INEP ao final do ano de 2002, tendo o recebido o prazo limite de dois anos para efetivar os ajustes necessários. Simultaneamente, as licenciaturas de modo geral e a Educação Física particularmente, estavam em um momento de transição, contexto lembrado pelo entrevistado.

Ao remeter-se à época da elaboração do currículo, o coordenador deixou transparecer a preocupação com o momento político que a área de Educação Física atravessava, já que haviam sido promulgadas as Resoluções nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) e nº 02/2002 (BRASIL, 2002b), que determinam a formação do Licenciado em Educação Física, mas ainda aguardavam-se as DCNs que determinariam a formação do Graduado em Educação Física, chamado popularmente de Bacharel em Educação Física, nomenclatura utilizada também por ele.

Assim, a opção que garantiu maior segurança foi elaborar o currículo de formação de professores em Educação Física, a Licenciatura, pois na ocasião haviam sido publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.

Esta elaboração foi feita contando com a possibilidade da participação coletiva, que aparenta ter sido uma preocupação do coordenador:

É... a tentativa também que eu acho importante foi de fazer uma discussão mais coletivamente possível, dentro da instituição. Na época tinha a opção de, ao invés de chamar só o colegiado para discutir, chamar a assembleia docente, apesar de que elas não tinham caráter deliberativo, mas de indicar para o colegiado as suas decisões; então nós tentamos fazer isso sempre em assembleia (COORDENADOR).

Vale destacar que o colegiado, de acordo com o Estatuto e o Regimento Interno da IES, era uma instância tanto deliberativa quanto propositiva, partilhando com o coordenador a gestão do curso de Educação Física.

O Curso de Educação Física é gerido pelo Coordenador do Curso e pelo Colegiado do Curso, que é composto pelo Coordenador do Curso que o preside, mais 12 Professores do curso, eleitos pelos seus pares, e dois Representantes do Corpo Discente do curso, também eleito pelos seus colegas. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA IES, 2003, p. 103).

Como salienta o coordenador, esta elaboração coletiva, parece ter tido repercussão distinta no corpo docente. Tomando como exemplo de divergência, o professor 01 evoca suas lembranças:

[...] aconteceu que a coordenação pediu aos membros do colegiado que nós fizéssemos uma reunião estendida, com todos os docentes, para que houvesse uma discussão detalhada sobre essa mudança curricular....Então, nós convocamos...convidamos todos os professores, a participar de uma reunião com todos os presentes e a partir desta reunião foram criadas subcomissões. Uma para discutir a área da saúde, ciências biológicas, uma para discutir a área de esportes e outra para discutir a área mais voltada para a Pedagogia, didática etc. (P1)

A estratégia utilizada pelo coordenador para elaboração das áreas que comporiam o curso de Educação Física relaciona-se diretamente com a perspectiva de criação de eixos temáticos, fato destacado também pelo coordenador.

[...] (seriam) dois eixos norteadores mais específicos da área, que ficou definido um, que seria pedagogia do movimento e lazer, mais voltado para uma discussão e para uma intervenção na escola, especificamente na escola, e um outro que é chamado de esporte e qualidade de vida, que discutia um pouco as questões do esporte, e das ações ligadas à esse tema amplo, da qualidade de vida. (COORDENADOR)

Ao analisarmos tal postura diante da construção curricular, podemos, à primeira vista, entender como um posicionamento democrático, situado na perspectiva educacional conhecida como progressista, visão partilhada pelo professor 02.

[...] era um colegiado expandido. Ou seja, era uma convocação para o colegiado e um convite aos outros professores. Então era como um colegiado expandido. Os professores que podiam participavam de todo o processo. Tanto que aí eu também vejo uma abertura ética nestes sentido, é uma questão democrática, você chama todo mundo para fazer... (P2)

É... a tentativa também que eu acho importante foi de fazer uma discussão mais coletivamente possível, dentro da instituição. Na época tinha a opção de, ao invés de chamar só o colegiado para discutir, chamar assembleia docente, apesar que elas não tinham caráter deliberativo, mas de indicar para o colegiado as suas decisões; então nós tentamos fazer isso sempre em assembleia. (COORDENADOR)

Vale observar que, mesmo exaltando a ética e o processo democrático, o professor 02 deixou claro que “os professores *que podiam* participavam do processo”.

Consideramos dois pontos a partir deste ponto. Salientamos inicialmente que um docente de uma IES privada, como é o caso, tem sua jornada de trabalho atribuída em horas (horista) e a maioria destes docentes atuam em mais de uma instituição, já que são raros os casos de professores vinculados às IES privadas com dedicação integral, e quando acontece, em geral, significam 40 horas trabalhadas em sala de aula, ou com uma parcela máxima de 20 horas empregadas para atendimento aos alunos em supervisão de estágios e orientações de projetos. Portanto, a discussão relacionada ao currículo fica relegada ao tempo livre, o que significa a ocupação de períodos não remunerados.

Houve casos de docentes que acabaram sacrificando seu horário de aula em outra instituição para dedicar-se a uma discussão mais urgente. Esta noção de democracia liberal, de direitos iguais, mas de condições extremamente diferentes, acabou norteando o confronto de forças. Com base em Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), entendemos que se trata de uma situação bastante comum nas IES privadas.

Outro fato a ser destacado é a característica do trabalho designado aos docentes quando solicitado que os mesmos se distribuíssem em subcomissões e estruturassem suas áreas tendo em vista o diálogo com os eixos que compunham o currículo. Torres Santomé (2008) caracterizaria o procedimento como trabalho alienado, já que pressupunha uma “recompensa extrínseca ao trabalho” (p. 160).

Trabalhar coletivamente não implica que o resultado seja fruto do envolvimento e interesse pelo currículo. Em diversos momentos pode ser um caminho oposto, já que o debate foi aliado da perspectiva emancipatória, conforme vimos nas declarações apresentadas.

Um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processo de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos. (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 160)

Os docentes envolvidos na construção deste currículo são oriundos de formações que os isolam continuamente em suas especificidades, fato que dificultava tremendamente a reflexão sobre como ocorreria a integralização de uma proposta curricular em ação, afastando-os dos conteúdos culturais e acomodando-os em áreas do conhecimento específicas e cristalizadas.

O fato reportado pelo P1 sobre a criação de subcomissões para discussão do currículo a partir da articulação das áreas do conhecimento subjacentes a um curso de Educação Física, estabelecendo grupos por área de conhecimento (biológicas, esportes, saúde, pedagógicas etc.) aponta para uma concepção de Educação Física dada, já que estabelece quais saberes dizem ou não respeito à formação do professor de Educação Física. Quando se estabelece que as temáticas alusivas ao corpo humano serão discutidas pelas ciências biológicas, tornam-se explícitas as concepções de ser humano, Educação e Educação Física que fundam a proposta. Ou seja, concepções pautadas numa determinada tradição da Educação Física estabelecida em um espaço já legitimado, portanto, que confere poder a quem nele se integra.

Outro aspecto é entregar os docentes à própria sorte ao permitir que ocorram debates desiguais. Como já mencionamos, fatores como as atribuições, o tempo de casa, a relação com a coordenação ou com outras instâncias da instituição investirão de maior ou menor poder alguns docentes. Para citar um exemplo, o professor 02 leciona Anatomia Humana, uma das disciplinas básicas para diversos cursos da área da Saúde presentes na IES, como Fisioterapia, Odontologia, Fonoaudiologia e Nutrição. Os docentes pertencentes que atuam na disciplina trabalham como uma equipe autônoma, e possuem em sua maioria uma atribuição que gira entre 30 a 40 horas/aula semanais, além de possuírem grande prestígio na instituição. Para se ter uma ideia, o horário dos cursos da Saúde, à qual a Educação Física estava ligada naquele momento, deveriam ser elaborados após a definição dos horários da Anatomia Humana.

Assim, a alentada “democracia” é vantajosa para estes docentes, já que se posicionam à frente das decisões, mantendo seu *status*, diferentemente dos docentes que, mesmo atuando em disciplinas próximas, como o caso do P1, responsável por Cinesiologia e Biomecânica, não possuíam disponibilidade ou prestígio político para defender seus interesses.

Por fim, vale lembrar que a elaboração do desenho curricular a partir de subcomissões acabou por construir um diálogo costurado, já que cada subárea emergia com características próprias, “pronta”, e a partir deste ponto, tentava-se uma aproximação que permitisse

minimamente construir alguma coesão ao curso. Por esta via, já se notam as profundas marcas do currículo “Frankenstein” (NEIRA, 2009).

Pelo que eu pude perceber, em um primeiro momento houve uma resistência muito grande, devido a cada professor querer defender sua disciplina, defender suas horas/aula. Cada professor enxergava com muita resistência qualquer mudança porque achava que ele ficaria com menos aulas do que tinha naquele momento. Então foi difícil convencer a todos de que era uma nova construção e de que a finalidade era fazer um currículo melhor para o aluno, para que o aluno pudesse ter uma formação melhor na área da Educação Física (P1).

[...] na verdade foi uma experiência importante para mim, porque como eu era da área básica, ou seja, da Anatomia Humana, nós criamos lá algumas disciplinas e conseguimos permear outras, para tentar fazer uma integração, por exemplo, com a Cinesiologia, junto com o pessoal de Treinamento. Estas reuniões foram importantes para trabalhar realmente com equipes integradas efetivamente na prática de como dar subsídios para estas disciplinas. Então o que a Anatomia podia fazer para dar subsídio para a Cinesiologia, para Treinamento, para Educação Física Adaptada etc. (P2)

É importante observar que apesar de pertencerem ao mesmo grupo, trabalhando na mesma sub-área, estes dois docentes possuem interpretações completamente distintas sobre o momento em que se reuniram para constituir a área da Saúde e Qualidade de Vida. Enquanto o professor 01 considerou aquele momento como tenso, de preocupação e resistência dos docentes com receio de sofrerem prejuízos reais, o professor 02 insere-se na discussão tendo como princípio que a disciplina em que atua, Anatomia Humana, é imprescindível, e o maior problema a ser enfrentado seria encontrar a forma de subsidiar os componentes específicos da Educação Física. Portanto, a discussão sobre o currículo já partiu de alguns pressupostos que acabaram por determiná-lo. Não surgiu em momento algum a discussão sobre qual a real função da disciplina Anatomia Humana para a formação de professores de Educação Física. Sua importância já estava dada. Assim, repetimos, temos o retrato de uma perspectiva liberal de democracia, cujos efeitos são perceptíveis num debate coletivo no qual forças antagônicas operam. Onde existe poder existe resistência ao poder: “Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais.” (FOUCAULT, 1985, p. 92).

A P3 recorda-se do processo de elaboração curricular pontuando envolvimento distintos dos demais docentes.

Na época foram divididos grupos de pessoas para discutir algumas partes específicas do projeto político pedagógico, e na realidade este grupo ia discutindo e sendo responsável por formar partes deste PPP, por estruturar mesmo, seja a parte da grade curricular, seja a bibliografia necessária para formar os eixos que articulavam este projeto. Foi uma participação ativa do colegiado, embora nem todo mundo tivesse o mesmo engajamento ou conhecimento mesmo do que estava acontecendo. Mas sempre foi boa a participação. (P3)

Ela atribuiu a participação ao engajamento individual. Mas engajamento com o quê? Com a área? Com a IES? Com o grupo? Não ficou claro. De certa maneira, em sua fala surge a figura do docente militante, que haveria de trabalhar por mudanças. Concordamos com sua visão que a participação em si não garante voz na elaboração de um projeto. Porém, um professor cuja perspectiva rompesse com a tradicional divisão entre as áreas que há muito assombra o currículo da Licenciatura em Educação Física (área da Saúde, Pedagógica e Técnica), poderia ser considerado como alguém que não fosse aliado ao grupo, à IES, ou alguém que não tivesse “conhecimento” adequado para aquela situação. Assim, legitima-se um tipo de participação como adequado ou conveniente enquanto outros são excluídos.

O P4 mostrou-se mais sensível à questão da participação dos seus pares, talvez mais próximo em virtude de sua atribuição também fosse pequena, embora contasse com o privilégio de possuir funções administrativas na mesma IES, fato que possibilitava sua participação integral na construção curricular.

Não vou lembrar exatamente, mas eu calculo que tivemos uns oito encontros para discutir a questão da elaboração do projeto pedagógico. O coordenador que esteve à frente do grupo à época conduziu a discussão de uma maneira bem interessante, abrindo a discussão, dando oportunidade de diálogo para os professores. Claro que em alguns momentos a questão de estar à frente da coordenação do curso fazia com que ele levasse até o grupo propostas; até porque uma boa parte dos professores não tinha tempo integral na casa, é claro que a gente escorregava em alguns momentos... (P4)

Esse professor, que possuía a possibilidade de ficar próximo às discussões da elaboração do currículo, lembrou-se de aproximadamente oito encontros para discussão do projeto, enquanto que o P1 recorda-se de “umas 3 reuniões, uma com o pessoal de minha área e depois uma final com todos”. Creditamos este descompasso ao formato da participação docente no processo, e salientamos a relevância das condições que permitiram um envolvimento maior de alguns e o alheamento de outros.

[...] você percebia que colegas não tinham este envolvimento por conta de ter uma carga horária pequena e não estar na instituição muitas vezes. Quando digo sobre envolvimento é o de você receber sugestões e situações que poderia levar novas ideias e contribuições para constituir o projeto pedagógico. [...] tinha um grupo de professores, um núcleo duro de três, quatro, no máximo cinco que conduziam as propostas. Os demais participavam mais é... mais opinando, criticando do que propriamente elaborando (P4).

Mesmo reconhecendo a participação desigual, em nenhum momento apareceu na fala do P4 uma crítica à estrutura da IES a respeito das condições proporcionadas para elaboração de um projeto importante como o investigado. Pelo contrário, considerou que durante esta construção, a condução do trabalho “realmente abria espaço para o professor se colocar. Isso eu entendo como a parte democrática do processo” (P 4).

Observe-se que o entrevistado conferiu ares democráticos à simples abertura para o docente expressar sua opinião perante uma construção curricular que iria afetar a vida profissional e pessoal dos envolvidos, muitas vezes, de maneira contundente. Afinal, a atribuição de aulas interfere diretamente nos vencimentos dos docentes, e quando é significativa, pode trazer tranquilidade para que eles possam dedicar-se a uma ou duas instituições no máximo, o que garante mais tempo para capacitações, preparo de aulas, elaboração de atividades avaliativas, orientações de trabalhos acadêmicos dos estudantes, bem como disponibilidade para estudos e pesquisas.

O professor mantém a posição mesmo reconhecendo as condições adversas enfrentadas por colegas. Consequentemente, a participação coletiva acabava por transformar-se em uma falácia. Apesar das constatações, apontou o processo de elaboração curricular como fruto de trabalho coletivo sem qualquer questionamento sobre a possibilidade de uma participação mais

efetiva dos demais colegas. Estranhamente, não se trata de um posicionamento individual, conforme o depoimento da P5.

Eu acho que foi um processo na medida do possível, porque nós tínhamos prazos, tínhamos uma série de necessidades e pouca disponibilidade dos professores. Foi um processo democrático, porque ofereceram-se oportunidades de todos os professores participarem das construções, das discussões, elaboração das ementas, construção do perfil do aluno, do referencial bibliográfico. [...] Nunca há uma concordância geral. Houve muitas discussões, houve necessidade de um direcionamento maior em muitos momentos por parte da coordenação do curso, mas acho que o processo possibilitou pelo menos a participação de todos em algum momento (P5).

De modo explícito, esta professora relativiza a pouca participação docente, relacionando-a aos prazos exíguos e à dificuldade de disponibilidade dos colegas, sugerindo que a responsabilidade pela participação deve ser atribuída aos docentes, já que foram *oferecidas* oportunidades para que todos/as participassem do processo de elaboração do projeto. Assim, justifica a necessidade do coordenador ser mais diretivo em determinados momentos, tomando decisões pelo coletivo.

Se considerarmos a exaustiva maratona de reuniões que as entrevistas relataram – uma reunião semanal durante todo o segundo semestre de 2003 – entenderemos que para um docente com uma pequena jornada de trabalho na IES, a participação torna-se inviável, e com o decorrer do tempo, aqueles que, em alguma medida percebem-se alijados de parte de sua atribuição didática no novo projeto, saíram em busca de novos espaços para trabalhar, a fim de evitar uma redução salarial drástica. Verifica-se a existência de uma certa relação entre maior jornada e maior possibilidade de atuar na construção curricular, já que a P5 teve atuação destacada na construção e, ao ser indagada sobre suas atribuições, comentou que, ao contrário da maioria dos docentes do curso, sua carga horária aumentou significativamente.

Esta informação reforça a colocação do professor 04, para quem, construiu-se um “núcleo duro” – composto de três ou quatro docentes – que acabou por tomar a frente dos trabalhos relacionados à elaboração curricular. Sobre o fato, o representante discente (aqui denominado RD), ao mesmo tempo em que afirmou sua crença em ter participado de todas as reuniões que envolveram a elaboração curricular, mostrou certo distanciamento das decisões.

Eu tenho quase que certeza em todas as reuniões eu estava presente. Lembro que em algumas delas, a maioria delas, na verdade, os professores já vinham com um projeto mais ou menos escrito e aí discutiam se era legal ou não, o que era bom, o que não era. Mas efetivamente redigir alguma coisa, trazer uma ideia minha no papel, ou da sala... isso eu não fiz. (RD)

É importante discutir aqui qual a posição que o grupo assumiu com relação à representação discente. Notamos que a mesma não é destacada pelos professores entrevistados, e o representante colocou-se na situação de mero espectador dos acontecimentos. Consideramos a sistemática das discussões a responsável pela minoração da atuação do graduando. A constituição de subcomissões, conforme denunciado pelo P1, ou de grupos por área de conhecimento, ocasionou o fortalecimento de alguns setores. A repartição parece ter criado obstáculos para o engajamento do membro iniciante na comunidade da Educação Física, sendo-lhe difícil articular as perspectivas do alunado com a agenda de interesses dos docentes. Entendemos que não houve uma grande preocupação em relação ao posicionamento dos alunos. Apenas procurou-se atender o regimento da IES que determinava a constituição do colegiado. Parece-nos que as representações sobre os papéis docente e discente, ou a hierarquização que permeia a relação professor/aluno acabou interferindo.

É importante salientar que uma proposta que objetive a construção coletiva do currículo deve considerar as condições para que a participação de todos os segmentos seja garantida. Lima (2007) nos ensina que um projeto pedagógico disposto a superar a tendência tecnicista, deve possibilitar não só a participação do professor, mas sua atuação dialógica com os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar, em nosso caso, os envolvidos com a formação de professores em Educação Física da IES. De acordo com a autora, “um olhar ‘apurado’ deve ser direcionado sobre a sala de aula, vista como espaço de construção cotidiana, revelador de acertos e conflitos” (p. 57, grifo da autora).

Conforme as informações fornecidas pelo representante discente, entendemos que tal cuidado não existiu. Afinal, como uma relação dialógica poderia ocorrer em uma situação em que grupos formados por docentes de áreas consideradas afins estruturavam uma proposta e o representante dos estudantes permanecia à deriva, ocupando papel de mero espectador diante dos debates? Some-se a isso o delineamento de princípios para a condução das discussões:

[...] um princípio didático-pedagógico que tentaria dar conta de discutir todo o processo de metodologia de ensino dos temas centrais da Educação Física e que se colocava na perspectiva de formar o professor educador; um princípio chamado acadêmico-científico, que tentaria dar conta de fazer com o aluno se despertasse para a necessidade de produção de conhecimento [...] e um princípio de inserção regional que também é um dos pilares da instituição, que tinha uma perspectiva de ter sempre uma inserção regional, e que se colocava na perspectiva de formação do cidadão, do professor voltado para a cidadania (COORDENADOR).

Sob influência dos princípios arrolados, estabeleceu-se uma construção curricular atrelada às perspectivas já consagradas sobre a Educação Física, estreitando as discussões sobre a função social do componente na Educação Básica. Sem que houvesse uma discussão mais profunda a respeito de quais são os “temas centrais”, ou mesmo sobre a necessidade da centralidade de alguns temas, decidiu-se pelo seu enquadramento no princípio didático-pedagógico. Também a perspectiva da formação cidadã, assim como a discussão sobre Educação, Educação Física e sociedade ficou submetida à concepção de educação cidadã da IES, conforme indicou o coordenador.

Deste modo, é possível observar que a estruturação desta construção curricular vai sendo feita a partir de concepções arraigadas na área, não aprofundando ou nem mesmo pautando debates que seriam anteriores ao que se estabeleceu como ponto de partida. Nem mesmo necessidades pontuais parecem ter afastado o pragmatismo que cercou esta elaboração.

Chama a atenção no decorrer das entrevistas a ausência de menções ao fato que originou a construção curricular objeto desta análise: que o curso estava sob diligência do MEC. O tema foi praticamente ignorado por todos os participantes do estudo. O silêncio é no mínimo estranho, pois o currículo a ser elaborado deveria atentar para as observações da Comissão de Especialistas que fez a avaliação. Mais surpreendente ainda, é o prestígio que o antigo currículo possuía entre os entrevistados.

Sim, o currículo que estava em vigor era muito bom, o de 4 anos. Acho que ele poderia ter sido ajustado para 3 anos, mantendo sua característica de disciplinas, com alguns ajustes de carga horária e continuaríamos com o padrão de excelência que já tínhamos, um reconhecimento do MEC com nota muito boa, nota 4, o reconhecimento de nossos egressos que já estavam se formando muito bem e com prejuízos menores do que a tentativa de inovação (P1).

Este professor aparentemente teve contato superficial com a documentação elaborada pelo grupo que fez a avaliação. A análise dos relatórios explicitou que a nota 4, citada pelo P1, foi atribuída ao curso de licenciatura construído após o ano de 2003. O currículo que o entrevistado elogia obteve nota inferior a 3. Sua concepção sobre a situação em que se encontrava o curso de Educação Física talvez se deva ao conturbado contexto provocado pela modificação da legislação. Embora não se possa deixar de considerar a hipótese de que, em casos assim, a proliferação de discursos legalistas colabora para confundir e diminuir os impactos negativos da situação. Afinal, a ninguém interessava a circulação da informação de que o curso se encontra sob ameaça. Nesse sentido, ao ser questionado sobre o fato de o curso estar sob diligência do MEC, após uma grande pausa respondeu:

A diligência foi porque nós tínhamos um único curso que habilitava duas graduações. O curso tinha 4 anos e habilitava para Licenciatura e/ou Bacharelado. Era essa dicotomia o problema encontrado. De acordo com a resolução de 2002 o curso não poderia mais ter estas características, ele tinha que ter uma característica ou de licenciatura ou de bacharelado. (P1)

A despeito deste fato, este professor disse que considera o curso, da maneira que vinha sendo oferecido, como a melhor alternativa para a formação de professores em Educação Física. Exemplificou os prejuízos sofridos pela diminuição da carga horária em disciplinas ligadas aos esportes, enfatizando uma visão dicotômica com a prevalência da “teoria” sobre a “prática”

Eu acredito que a instituição tem formado bons profissionais. Tem formado bons professores de Educação Física. Eu tenho contato com alguns egressos nos cursos de pós que ministro, uns seis ou oito. E professores assim, que vemos que têm domínio, que têm conhecimento, mas vemos que falta um pouquinho de prática. São professores com uma boa base teórica, mas com pouca vivência prática de quadra, de contato com bola. (P1).

É possível observar aqui que o entrevistado manifestou sua concepção de formação de professores de Educação Física, posto que, na grade reformulada, o curso manteve disciplinas ligadas aos esportes coletivos e individuais hegemônicos com idêntica carga horária, excluindo apenas Ginástica Olímpica. No restante, as disciplinas Voleibol, Basquetebol, Handebol, Futebol,

Natação e Atletismo mantiveram suas anteriores 80 horas/aula, divididas em dois semestres, conforme projeto pedagógico da IES.

Surge o que entendemos como um debate recorrente na Educação Física, que é a relação entre teoria e prática, consubstanciado no confronto disciplinas teóricas *versus* disciplinas práticas. Bracht (2003) aponta o que chama de despedagogização da Educação Física como consequência do crescimento do fenômeno esportivo no período pós Segunda Guerra Mundial. O autor revela que no Brasil, ao final da década de 1960 e início da década de 1970, o discurso humanista da Educação Física é substituído por outro, o cientificista. Tal movimento é influenciado pelos países chamados desenvolvidos, os quais privilegiam a pedagogia desportiva em detrimento “do conceito de teoria da Educação Física, com suas concepções orientadas nas teorias da Educação” (p. 19).

Assim, a produção acadêmica vai se voltar para o fenômeno esportivo em busca de reconhecimento e legitimação, pois nas palavras do autor, o tema esporte oferece possibilidade de “acumulação de capital simbólico” (p. 20). Sendo assim, a Educação Física adentrou os anos 1970 a serviço do sistema esportivo, tendo como modelo o desempenho desportivo. Este movimento deslocou o discurso pedagógico para um plano inferior e determinou o esporte e a performance esportiva como conteúdos e objetivos da Educação Física escolar, além de trazer consigo diversas disciplinas oriundas de outras áreas, que darão suporte ao modelo esportivo, como a Fisiologia, a Anatomia e a Biomecânica, por exemplo.

Já nos anos 1980, ressurgiu o discurso pedagógico na Educação Física a partir do diálogo de professores de Educação Física com as ciências humanas, principalmente através da realização de cursos de pós-graduação. Tal fato originou um debate entre concepções de Educação Física que, apesar de diferenças insuperáveis, convive nos currículos de formação inicial de professores da área, conforme nos atesta Neira (2009) em recente pesquisa:

Os depoentes relataram o desenvolvimento de atividades de ensino junto aos seus alunos, objetivando, simultaneamente, a melhoria de funções psicomotoras, capacidades físicas, socialização infantil e aquisição de inúmeros aspectos da cultura corporal. Nos planos de ensino e registros das aulas, foi possível notar a emergência de práticas assemelhadas àquelas esperadas em escolinhas de esportes, centros recreativos e academias de ginástica.(p. 120)

Percebemos que a fala do P1 é construída a partir de uma perspectiva em Educação Física que não dialoga com a vertente que busca a pedagogização do componente, mas que ainda assim convive em um mesmo currículo.

Já o P2, que lecionava Anatomia Humana, disciplina enquadrada no momento como sendo uma disciplina da mesma subárea da lecionada pelo P1, responsável por Cinesiologia e Biomecânica, admitiu que sua disciplina sofreu uma redução de carga horária em virtude da necessidade de, nas suas palavras, “cortar as gorduras do curso”. Todavia, entende que foi necessário e que, ao contrário do P1, a redução tornou sua disciplina mais dinâmica, no sentido de ser pontual e caracterizar sua aplicabilidade. Na sua visão, as modificações permitiram potencializar o diálogo com outras disciplinas.

[...] nas turmas, no final do semestre, em anatomia funcional do aparelho locomotor, nós dávamos um trabalho para os alunos, para o grupo de alunos, ligado ao esporte, sobre o gesto esportivo. Nós pedíamos ao aluno, depois de ele ter conhecido toda a estrutura microscópica e macroscópica do aparelho locomotor, para apresentar isso na prática. Então nós dividíamos a sala em grupos e selecionávamos esportes – vôlei, basquete, futebol etc. Daquele esporte ele ia designar um movimento. Por exemplo, o arremesso no basquete, a cortada no vôlei, o chute no futebol, e tinham que nos mostrar quais eram os ossos envolvidos, os ligamentos, os músculos, o que estava envolvido naquele movimento. Foi uma experiência absolutamente fantástica! Alunos apresentando sites que nós nem conhecíamos sobre movimento humano, ou seja, eles já estavam antecipando a disciplina de Cinesiologia, que vinha lá na frente, que era exatamente este mote que nós tínhamos feito para fazer este link. Concluímos que tínhamos dado conta do recado e o objetivo tinha sido cumprido no final da disciplina, e isso foi muito legal. (P2)

Há claramente um descompasso entre as perspectivas dos professores 01 e 02 em relação ao modo de interpretar a licenciatura em Educação Física. A distinção evidencia-se na fala do professor 01 sobre sua situação:

[...] a atribuição do horista tem um caráter bem pessoal do coordenador, de montar o time que ele acaba encampando e trazendo, e acaba privilegiando um grupo em detrimento de outros professores que tinham mais tempo, mais titulação. Eu, no caso, sou um deles. Único doutor do curso, com espaço, com tempo para dedicação e sempre fui relegado, com carga horária pequena, e eles acabavam atribuindo horas para alguns colegas, colegas no sentido de amizade, não de profissão. (P1)

Não é possível dizer se este seria o caso do P2, já que atuava em uma disciplina que atendia diversos cursos na área da Saúde e era o responsável pela atribuição das aulas dos colegas, O que, no limite, trazia certo conforto com relação à própria distribuição didática.

A P3, que possui uma formação mais próxima da docência e atuava na área Pedagógica, também se queixou da redução da carga horária sofrida nas disciplinas mais ligadas a questões do ensino e aprendizagem, tais como a Prática de Ensino e Didática. Sobre o currículo a ser elaborado no ano de 2003, lembrou que não havia sequer um projeto anterior, apenas uma intenção de projeto.

O projeto anterior de 4 anos era um projeto bem incipiente também, com uma base estruturada, uma grade... mas não era um projeto de fato. E teve a necessidade de construir o projeto com base na nova legislação. Fomos conversando e até as pessoas que participavam do colegiado, mas não tinham muito conhecimento sobre a legislação, tiveram que se inteirar a respeito. (P3)

A entrevistada também apontou o despreparo dos docentes, considerando que os membros do colegiado – instância deliberativa no curso – não possuíam conhecimento da legislação em vigor, a respeito da formação do professor de Educação Física. Não à toa, seu posicionamento traz indícios de desconfiança do trabalho de elaboração curricular como um todo.

Na realidade, no início nós pensamos em perfil de egresso. Quando sentamos para conversar sobre isso, buscamos textos anteriores, pensamos em frases bonitas que levassem em consideração a filosofia, a educação, tudo o que se espera da formação de um professor. Era tudo isso que estávamos tentando implementar, a relação do perfil do egresso, com o profissional que está ali, com os objetivos do curso, com os eixos estruturantes... (P5)

Mais que desconfiança, sugeriu também uma desilusão. Aparentemente a docente demonstrou não acreditar muito na possibilidade transformadora do currículo. Sobre a relação com o currículo anterior, ela é enfática: “Mas a própria relação de carga horária e disciplina, quais disciplinas, disciplinas específicas, isso não mudou muito, não alterou muito. Acho que manteve muito da estrutura anterior.” (P3)

E apontou uma possível explicação para a manutenção de carga horária e, portanto, do *status* de diversas disciplinas do currículo anterior, confirmando a perspectiva do P2 que entendeu a mudança como um “corte de gorduras”.

Acredito... não via este discurso, mas a questão econômica acaba sendo um foco, acaba tendo uma consequência em relação a manter as atribuições, manter os professores e suas especificidades... de não perder a condição do professor. É em função deste critério que eu falo da questão econômica. (P2)

Já o depoimento do P4 apontou para um novo elemento, interpretado como um conflito, decorrente de uma questão política no curso:

Eu acho que existia um conflito entre alguns professores. Quando digo conflito, porque o curso estava, a meu ver, muito mais com o viés biológico do que pedagógico, e com a chegada do coordenador veio uma ideia de Educação Física que, obviamente parte do corpo docente compartilhava e parte não. E como era um momento novo, acho que as relações de poder, o que é normal dentro do grupo, fizeram com que as pessoas que não tinham compatibilidade de ideias com o coordenador se mantivessem sem querer questionar muito. Na época nós estávamos transitando em uma crise política interna e acho que isso fez com que as pessoas ficassem um pouquinho receosas de se colocarem em um debate mais profundo. (P4)

O participante do processo verbalizou o que estava em questão na construção do novo currículo: as relações de poder que se modificaram com a chegada do coordenador. Mudança que pode ser vista como uma reestrutura da ordem que o curso mantinha até o momento, no sentido de reordenar as relações entre os docentes.

O P1 abordou o fato ao expor que a atribuição de aulas aos horistas forneceu os meios para que o coordenador organizasse tanto o colegiado quanto o corpo docente a seu favor. Como a elaboração do horário ficava a cargo do coordenador e a atribuição das disciplinas também, este detinha uma enorme possibilidade de ampliar ou reduzir cargas horárias, entenda-se vencimentos, uma vez que é comum nas IES privadas que os docentes atuem em mais de uma disciplina e tenham atribuições para supervisão de estágios ou em projetos de extensão. Daí que há um grande *topos* de poder na figura do coordenador do curso. Mas também havia resistência como nos relatou o P4.

Na época em que o coordenador assumiu houve uma desavença com algumas pessoas dentro da universidade, mais especificamente na coordenação de esportes e estas pessoas tinham uma participação muito intensa no curso de Educação Física. Havia vários professores... teve assim, um “racha”! Alguns professores que tinham uma relação mais íntima com a coordenação de esportes ficaram de um lado e outros que não tinham esta proximidade e perceberam no novo coordenador uma possibilidade de mudar para melhor o curso, optaram por ficar com ele. Foi nesse sentido que houve a crise. (P4)

O posicionamento do entrevistado denuncia o descontentamento de parte do corpo docente, que viu na mudança tanto a possibilidade de alterar o foco do curso quanto modificar o “jogo de poder”. Vale salientar que o professor emitiu um juízo de valor, quando disse que outros docentes perceberam uma “possibilidade de mudar para melhor o curso”. Entendemos que mesmo em sua ligação com o currículo anterior e com os docentes ligados à coordenação de esportes, o professor, de certa maneira, admite a necessidade de melhorar o curso. Nota-se que a questão política tomou um vulto que ultrapassava a elaboração do Projeto Pedagógico pura e simplesmente. O que se percebe é uma disputa pelo domínio do currículo.

De acordo com Silva (2008) o currículo “está envolvido com a produção de sujeitos particulares e a teoria do currículo na busca da melhor forma de produzi-los” (p. 192). Encontramos nessa situação este duplo movimento: a busca de um currículo que pressupõe determinadas identidades e as posições antagônicas que procuram impor-se, legitimando assim sua compreensão de quem é o professor de Educação Física, sua identidade e seus saberes. Nesta perspectiva, concordamos com o autor, para quem “uma concepção de currículo destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidades diferentes e divergentes construções e produções” (p. 194).

Seguindo o raciocínio, é lícito dizer que o currículo torna-se um processo constitutivo do sujeito, mas também traz em si marcas particulares sobre o conhecimento, sociedade, sobre diferentes grupos e sobre o que é ser professor de Educação Física, por exemplo. Ou autor nos adverte que tais marcas acabam nos fixando em posições particulares de sujeitos, vinculando-nos a grupos sociais específicos.

Admitindo que o poder inscreve-se no currículo através do que o currículo admite como legítimo e do que ele exclui, compreendemos em parte o debate ocorrido entre membros do colegiado do curso analisado, a partir das diferentes representações de Educação Física e de

professor de Educação Física. Dizemos “em parte”, em função de outros fatores levantados pelos entrevistados, como o P1, para quem as alianças que possibilitavam a maioria no colegiado, ou seja, o fisiologismo, foi fundamental neste processo.

O P4 pareceu concordar com seu colega (P1), acerca da ocupação de espaços mais em função de alianças do que propriamente convicções acadêmicas:

Eu não sei se o antagonismo entre pessoas do grupo era de ideias. Eu acho que não. O que eu sentia nos colegas na época foi para mim uma situação muito inusitada, porque apesar de militar no esporte de alto rendimento há muito tempo, e no esporte competitivo, a ideia que o novo coordenador trouxe de Educação Física não era tão diferente daquilo que eu pensava. De uma forma geral eu concordava, e muito, com aquela concepção, aquela forma de olhar a Educação Física mais ligada às Humanidades do que à Biologia. Mas o que eu percebi é que não era exatamente uma questão ideológica, uma questão do que era a Educação Física. Acho que era mais uma questão de poder mesmo, de insegurança pelo novo momento. Eu acho que pairou mais isso. Até porque, se houvesse – isso acabou não acontecendo – um espaço para que tivesse um diálogo, acho que as pessoas iriam ver que muito do que era feito não estava em desconformidade com a ideia que o coordenador trouxe. Acho que isso foi um equívoco muito grande que nós cometemos. Houve um momento em que não havia mais espaço para dialogar e essas coisas passaram. Mas o tempo se encarregou... É, com o tempo o grupo dividiu de vez. (P4)

Este trecho nos traz elementos que possibilitam compreender que a construção curricular pautou-se em diversos critérios e muitos deles pouco vinculados às concepções de Educação ou de Educação Física. Ao mesmo tempo nos permite enxergar que a mudança curricular não modificou tanto assim a estrutura do curso, ou seja, a grade de disciplinas. O P4 deixou escapar que outras preocupações afligiam os docentes. É importante frisar que apesar de distantes de qualquer questão pedagógica, não deixavam de ser legítimas: “Eu não sei se porque na época eu não dependia muito financeiramente da instituição, para mim, se na época alguns tinham a insegurança – ‘Será que eu vou ser mandado embora?’ – essa insegurança, que é comum termos, eu não tinha.” (P4)

A influência de questões que em nada contribuem para a construção de um currículo compromissado com a formação de professores de Educação Física sintonizados com as atuais demandas da sociedade contemporânea também transpareceram na fala do representante discente.

Mesmo participando das reuniões de colegiado, ele apontou desconhecer o projeto pedagógico, afirmando que nunca teve acesso ao mesmo, exceto por ocasião da elaboração.

[...] era muito trabalho, tinha muita apresentação de trabalhos, muito artigo para ler, e isso incomodava os alunos. Eu não sei falar se o curso era bem estruturado, se estava de acordo... De acordo acredito que estava, senão não teria sido aprovado, mas se realmente era o ideal, eu não sei falar, não tenho essa clareza se era o ideal. (RD)

O tom de queixa com relação ao aspecto acadêmico do qual o novo currículo foi investido pode ser creditado à prevalência de uma visão da atuação profissional centrada no mero fazer. O entendimento que a pesquisa e a produção de conhecimentos está dissociada da praticidade ainda é muito forte dentre os profissionais, quiçá em grande parte da sociedade. Tal percepção é reforçada através do apelo das IES privadas ao chamado mercado de trabalho, que consolida uma ideia de preparação para atuação mediante um treinamento de mão de obra em sintonia com os apelos mercadológicos.

A Instituição, as faculdades de Educação Física e Fisioterapia perderam muitos professores que davam uma “cara” diferente para quem estudava aqui. Então quem estudou aqui no currículo de quatro anos tinha uns professores muito mais práticos, que tinham muito mais nome no mercado, que era aquilo que o aluno buscava, do que estes que ficaram no curso de três anos. Os alunos perderam mercado pelos professores que ficaram. “Quem dá aula para você de tal disciplina?” – “Ah, é o Zezinho!” Mas ninguém conhecia o Zezinho! Isso era ruim lá fora.

[...]

E havia alunos que levavam o currículo, estando aqui no segundo ano, por exemplo, que a escola não queria ler. “Ah, mas aqui só tá licenciatura! Eu quero um ‘cara’ para trabalhar com treinamento, com alguma coisa... Quem que deu aula de futebol, de futsal?” – “Ah, eu não sei” – “Foi jogador, foi técnico, trabalhou onde?” Então, isso era muito ruim e é até hoje para falar a verdade.

[...]

Nós tínhamos estágio na prefeitura, e 90% dos estagiários eram nossos. Com a mudança do currículo nós fomos perdendo... baixou para 80, depois para 70, 60, e em menos de um ano nós não tínhamos mais nada. Aí ficou pior ainda para os alunos correrem atrás de fazer estágio. (RD)

O representante discente faz referência ao estágio remunerado não relacionado com a Licenciatura. Uma vez que a atuação dos estudantes junto à prefeitura se dava no âmbito esportivo ou da atividade física voltada para a qualidade de vida, o novo currículo, por tratar-se de um curso de licenciatura deixou de corresponder às expectativas da municipalidade, ao menos naquele âmbito. Mesmo que o projeto pedagógico do curso, ao nosso entender, permitisse este tipo de estágio a partir de uma interpretação equivocada da LDB vigente.

A concepção aqui apresentada foi formulada a partir do reconhecimento de que a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) são inequívocas. A LDB possibilita às instituições demonstrarem competência para elaboração do currículo de seus cursos, com ampla liberdade para interagir com as peculiaridades regionais, com o contexto institucional, com as demandas do mundo do trabalho e com as características, interesses e necessidades da comunidade (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, 2003, p. 12).

Tal justificativa encontra eco em autores como Taffarel (1998), para quem a formação em Educação Física deve “superar a fragmentação e a divisão das habilitações, entre formação acadêmica e formação profissional” (p. 22). Para a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais equivalem à centralização curricular, tal qual os Parâmetros Curriculares Nacionais o são para a Educação Básica. Assim, o direcionamento da formação humana alinha-se com as políticas neoliberais em Educação, que, simultaneamente a tais propostas, “implementam a redução dos gastos públicos para a Educação e mantém-se indiferentes à carreira e ao salário do magistério” (p. 18).

David (2002) compartilha desta perspectiva ao entender que:

No campo específico da graduação em Educação Física, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais defendam a necessidade de se construir um perfil bem delineado para a intervenção educativa e pedagógica na escola, entendemos que tal preocupação deve ser extensiva às demais intervenções da docência na sociedade. As razões disto estão justamente no desenvolvimento histórico, científico, cultural e social desta área de conhecimento que aponta para um tratamento diferenciado na formação acadêmica e profissional em especial por se tratar de uma área visivelmente demarcada por uma prática pedagógica, científica e social de natureza interdisciplinar. A título de exemplo, pode-se observar que a própria sociedade reconhece que as intervenções profissionais ocorrem historicamente, sob a forma de docência, em diversos lugares e tempos sociais específicos. (p. 126-127)

Porém, o próprio autor evidencia que as Diretrizes Curriculares Nacionais não deixam dúvidas em relação à intervenção educativa e pedagógica dar-se na escola.

Partindo deste pressuposto, o projeto defende ser possível ao licenciado atuar em qualquer ambiente considerado educativo, o que acaba sendo um conceito extremamente vago.

O Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física da IES, num diálogo profícuo com este contexto, pretende não dicotomizar educação formal versus não-formal, entendendo ser possível estabelecer uma inter-relação entre o mundo escolar e a comunidade que o cerca. Daí a explicitação, em nossa proposta curricular, de conteúdos, estudos e metodologias, que contemplem a ação educativa em locais fora da escola. [...] Vale deixar claro que temos consciência de que a essência da atuação do profissional de Educação Física é o ato educativo, mas entendemos a necessidade contemporânea de que esta atuação hoje seja vivenciada tanto no interior da escola, quanto em clubes, academias, parques, praças, logradouros públicos e outros locais. (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, 2003, p. 13)

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) também alertam para o que chamam de “razão instrumental” na formação de professores, que seria a estruturação dos currículos a partir de um “rol de competências”, aproximando a legislação com a concepção tecnicista de formação docente. Porém, citando Rios (2001), os autores consideram fundamental aprofundar o assunto, fugir do pragmatismo superficial, visto que a competência não significa enrijecimento, mas a “impossibilidade de se mencionar uma competência parcial”. Compreendendo os saberes como plurais, os autores admitem a articulação dos conteúdos pertinentes à área da Educação Física para elaboração da “identidade profissional”. (p. 356) Embora considerem um avanço as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, revelam preocupação em relação ao destaque dado ao saber fazer, ou seja, às competências técnicas presentes no texto.

As informações fornecidas pelo representante discente permitem inferir que a formação à qual os alunos estavam submetidos no novo currículo contribuiu para o declínio da quantidade de estudantes envolvidos com o estágio da prefeitura. Para tanto, corrobora o fato de que o entendimento da atuação do graduando em Licenciatura presente no Projeto Pedagógico não é compartilhado por parcela da comunidade acadêmica.

Parece-nos importante também buscar compreender que conceito de estágio está presente nessa fala. Há um entendimento do estágio como uma possibilidade de renda para o/a estudante, óbvio, mas a instrumentalização dos saberes pode levar à ideia equivocada que o papel docente resume-se na aplicação do conhecimento obtido nos cursos superiores.

Se assumirmos que os professores devem ser atores competentes e sujeitos ativos, **deveremos admitir que a prática deles não é somente um lugar de aplicação de saberes provenientes da teoria**, mas também um espaço de produção de conhecimentos específicos oriundos da mesma prática (TARDIFF, 2002, p. 234-235, grifo nosso).

A partir da fala do representante discente depreende-se um entendimento de estágio como preparação para o trabalho, dando pouca relevância ao local que acolherá essa que deveria ser uma experiência formativa da maior relevância. Ao desconsiderar a instituição escolar como o local a ser conhecido com a maior profundidade possível pelos estudantes do curso de formação inicial em Educação Física, e através do estágio vivenciá-la, como etapa fundamental de sua formação acadêmica, o participante do estudo sinalizou um distanciamento entre a formação docente e a Educação Básica.

As concepções de estágio curricular manifestadas tanto pelo representante discente quanto pelo coordenador vão na contramão da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 1 e 2 de 2002.

O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico- profissional em diferentes campos da intervenção, sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. [Sendo assim], representa um momento da formação em que o graduando deveria vivenciar e consolidar as competências exigidas para o seu exercício acadêmico profissional. (BRASIL, 2004, p. 4)

Em nossa interpretação, o texto oficial atribui ao estágio a condição de *locus* privilegiado para a formação docente, devendo, o futuro professor inserir-se diretamente no cotidiano da atividade escolar.

Os posicionamentos do representante discente também deixam transparecer os embates entre coordenação, direção e alunos, reportados em sua fala como decorrentes de um processo de mudanças violentas que trouxeram instabilidade em relação à qual professor de Educação Física seria formado pelo currículo novo.

Além de reforçar o discurso dicotomizante entre teoria e prática, notamos claramente a perspectiva do representante discente quanto à identidade do professor de Educação Física. Em sua longa fala, ponderou sobre qual é o profissional que legitima um currículo, apontando o mercado como referência para formação de professores em Educação Física, e indicando a pesquisa como uma possibilidade, mas sugeriu que o pesquisador em Educação Física é alguém dissociado da prática, ou em suas palavras, alguém que vive “dentro de um laboratório”. Ou seja, o graduando compreende a pesquisa como algo menor, por perceber a Educação Física como uma área voltada à prática.

Na visão do coordenador, conforme já mencionado, o papel da pesquisa no novo currículo era outro em relação aos três princípios do currículo: didático pedagógico, acadêmico-científico e de inserção regional.

Corroborando o posicionamento do entrevistado, a análise do Projeto Pedagógico revela que a pesquisa tem um papel de destaque no perfil profissional almejado para o egresso do novo currículo.

Estimular a iniciação científica e a pesquisa sobre novas propostas do movimento humano e suas diversas manifestações na Pedagogia do Movimento, Lazer Esporte e qualidade de Vida, divulgando os resultados através de monografias, textos publicados em revistas científicas, trabalhos apresentados em eventos científicos e acadêmicos, colaborando desta forma para o desenvolvimento da Educação Física. (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, p. 20)

[...]

Ser profissional egresso de uma formação abrangente, adquirindo conhecimentos científicos da área, bem como possuir o hábito da intervenção, do estudo e da pesquisa de forma sistemática; (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, p. 23)

O P1 reconhece que a pesquisa esteve no centro das discussões, mas quando indagado sobre a efetivação desse procedimento mediante a garantia de algum tipo de incentivo ou cuidado especial, o entrevistado tergiversa:

[...] acho que a pesquisa foi encarada como sempre foi... o fato de ser uma universidade dá espaço para a pesquisa, mas não foi a alteração do sistema que fomentou ou que promoveu grandes alterações. Eu acredito que o grande foco que faz a incubação de ideias, de pesquisas no nosso curso é o TCC. Os alunos partindo das orientações do trabalho de conclusão de curso, partindo da elaboração de uma monografia, eles acabavam fazendo uma aprendizagem científica para poder transformar este trabalho em um artigo, para publicar em revista ou até mesmo participar de algum congresso científico. (P1)

Por outro lado, o coordenador informa que a pesquisa ficaria sediada nos NEPPs, por se tratar de um espaço articulador entre ensino, pesquisa e extensão, que permitiria tanto a elaboração dos TCCs quanto discussões advindas das experiências dos alunos com os estágios.

Com relação especificamente à questão da licenciatura, eu acredito que o Núcleo, que a gente chamou de Núcleo de Estudo e Prática Profissional em pedagogia do movimento e lazer, significou um espaço novo, talvez porque foi criado, e que, no meu entendimento, acabou gerando bons frutos, principalmente a parte de convênio que se fez com escolas públicas da região, e da inserção que esses núcleos, coordenados por professores e com a participação dos alunos, tiveram nessas escolas. Acho que foi um certo diferencial esse espaço dentro do currículo, que nós chamamos de NEPP. (COORDENADOR)

Notamos aqui uma aproximação com a educação formal através dos NEPPs, citados pelo entrevistado como um diferencial curricular, bem como a estruturação dos estágios do curso de Licenciatura levam em conta uma formação desatrelada ao ensino básico, quando se permitiu o cumprimento dos estágios em “ambientes não escolares”, ou como consta no projeto “ambientes educativos”, fortalecendo o aspecto “Frankenstein” (NEIRA, 2009) do currículo, visto que, ao buscar em brechas da lei possibilidades para manutenção do *status* de professor de Educação Física que mantivesse seu campo de atuação tanto na Educação Básica quanto em clubes, academias, escolinhas de esporte etc., como ocorria antes da reformulação. Portanto, se a tentativa era a manutenção da identidade do professor de Educação Física de então, a lógica esperada era a permanência do corpo disciplinar anterior, o que contribuiria para deslegitimar a formação de professores de Educação Física proposta pelo novo currículo. Estamos falando de uma promessa não efetivada.

Desta forma, levando em consideração o entendimento do currículo como um artefato cultural, como uma “zona de produtividade” (SILVA, 2006, p. 21), e entendendo que este artefato é construído a partir das relações sociais, e carrega consigo marcas de poder e hegemonia, observamos que houve uma preocupação em manter características daquilo que é reconhecido socialmente como adequado a um curso de Educação Física. Trata-se de uma questão relevante, já que vem atrelada à interdição, explicada por Foucault (2005, p. 9-10) como um *direito privilegiado* ou *exclusivo* de quem fala, pois determinados discursos só podem ser proferidos por determinados sujeitos, a partir de determinadas verdades estabelecidas, pois os discursos proferidos determinam o que é verdadeiro e o que não é. Havendo um distanciamento desta verdade reconhecida como tal, o discurso corre o risco de exclusão, de ser destituído da verdade, o que significa ser destituído de poder. Ao citar o poder disciplinar, o filósofo sugere que os campos dos saberes possuem regras às quais os discursos devem se adaptar para obter validade e/ou credibilidade.

Compreendemos que parte do momento político mencionado por mais de um entrevistado tem seu cerne no entendimento e na concepção de professor de Educação Física, o que transforma a construção do currículo que objetiva a formação desse profissional em palco de uma disputa por poder, por hegemonia. Mesmo a busca por uma coletivização dos trabalhos de elaboração curricular pode ser interpretada como uma busca por legitimar este processo e fortalecer uma determinada visão acerca do licenciado ideal.

Existe ainda a possibilidade de entender a construção coletiva tantas vezes defendida pelos entrevistados como a necessidade política de exercício do poder pela legitimação do grupo, sem esquecer, a necessidade da própria legitimação perante a instituição, o que foi tentado mediante a adoção dos pilares da IES como eixos norteadores do processo de construção curricular. Se estes pilares estão explicitados no Projeto Pedagógico da IES, há outras concepções institucionais em relação ao entendimento do curso de Educação Física que são subjacentes, como o fato do curso pertencer à Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, o que denota uma compreensão de pertencimento à área da Saúde ou das Ciências Biológicas, sugerindo articulações curriculares que possibilitassem a manutenção do poder nas mãos de determinadas pessoas.

Estamos assim compreendendo que, na busca da legitimação de uma posição e da manutenção das rédeas do curso, foi necessário que o coordenador barganhasse com a instituição e com os professores. Isso implicou passar tanto pelo entendimento explícito e implícito sobre o que é um curso de Educação Física, quanto pela aceitação da proposta pelos corpos docente e discente do curso, que vinham de uma experiência, segundo o entrevistado, de um curso com o viés tecnicista e desportivo

Nós tentamos discutir a questão da licenciatura, mas não é muito simples não, porque essa visão mais técnica, essa visão mais de inserção que se chamou de bacharelado, ainda é muito forte, histórica.. Além disto, era fundamental não perder de vista as DCNs.

[...]

Existem algumas instituições em que o curso de Educação Física está em institutos de Educação, ou às vezes em faculdade isoladas, tem uma discussão que diz, por exemplo, que seria até, também, um pouco arbitrário no atual estado de discussão da área, colocar que a Educação Física deva estar nas ciências biológicas, mas também seria arbitrário colocar que ela deveria estar nas ciências humanas, uma vez que existem interfaces. Eu acho que o curso tem um pouco esta característica. (COORDENADOR)

No percurso da entrevista sobre a disputa ocorrida, o coordenador pouco colocou sobre *sua concepção* de curso, mas procurou creditar o processo de coletivização da construção curricular como responsável pela proposta. Realmente o é, mas a deflagração deste processo possibilitou a reestruturação do curso a partir dos espaços de atuação dos professores, da aceitação destes espaços, legitimando-os e garantindo aos professores tranquilidade em relação à sua atuação. Não estamos nos referindo ao fisiologismo pura e simplesmente, mas à necessidade de estabelecer um ambiente de relativa tranquilidade em relação aos docentes para que estes aceitassem e legitimassem a posição da coordenação.

Na minha experiência específica, num primeiro momento, por conta das relações que se estabeleciam entre as coordenações de Educação Física e de Fisioterapia, e também até entre membros do corpo docente, tivemos um bom relacionamento, nesta situação específica. Mas existem situações em que acaba prevalecendo muito mais o viés biológico, tecnicista, que eu acho que deve ser repensado dentro da Educação Física. (COORDENADOR)

O próprio coordenador admite que o “currículo [...] tem uma certa característica de ser um pouco híbrido no sentido de que viveu um momento histórico de definição de diretrizes específicas da licenciatura e depois do bacharelado.”

Compreendemos que este momento histórico foi palco de uma disputa por poder refletida nesta construção curricular, admitida no reconhecimento de que existiam grupos distintos que buscavam a hegemonia em relação à concepção de curso e da área de Educação Física.

Percebemos o que pode ser entendido como tendência a uma maior aproximação em relação às ciências humanas, mas não há o foco na formação de um professor, como podemos verificar no currículo.

3.2 CAMINHANDO NO ESCURO

No que diz respeito ao debate entre a construção de um currículo de Licenciatura em Educação Física e uma eventual formação para atuar também no campo do Graduado em Educação Física, o posicionamento do coordenador evidencia a ocorrência de uma divisão desnecessária, ou mesmo, mal estabelecida. O entendimento surge quando são evocados os eixos norteadores da área adotados para a nova proposta: “Pedagogia do Movimento e Lazer” e “Esporte e Qualidade de Vida”. No primeiro, há uma interpretação de que se trata de uma tema “mais voltado para uma discussão e intervenção na escola” e o segundo “mais voltado às questões do esporte e ao tema amplo da qualidade de vida”.

Desta maneira, podemos inferir uma predisposição da parte do coordenador em defender uma estrutura curricular que minimizasse aquilo que entendia como um equívoco em relação à divisão que foi estabelecida na área. Posição que angariou adeptos entre os participantes do colegiado. A fala do P1, por exemplo, enaltece o currículo anterior à modificação – 4 anos com dupla habilitação, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Para o entrevistado, se tratava de um currículo muito bom, e que poderia ser feito apenas um ajuste para um curso de licenciatura, enxugando algumas disciplinas ou cargas horárias, permitindo assim a adequação exigida por lei.

Quando questionado sobre a construção curricular ter sido feita pensando em uma eventual formação para o bacharelado, o P1 afirma que no início não se pensou no bacharel, isto ficou para uma etapa posterior.

No primeiro momento acho que ele foi pensado apenas na licenciatura. Nós tínhamos já naquela época a licenciatura de 4 anos, que era equivalente aos dois cursos e que já tinha o reconhecimento do MEC, e foi pensada a licenciatura pura, só de 3 anos como um novo curso. O bacharelado na época, que eu me lembre, na foi muito discutido, não foi detalhado...ficou para uma etapa posterior. (P1)

A seguir, a fala do entrevistado aponta para a resistência dos docentes envolvidos no processo, nas comissões, e indica que a grande preocupação seriam as atribuições, e esta preocupação concorreu diretamente com a discussão sobre um currículo que objetivasse uma melhor formação para o aluno, mesmo sendo esta idéia – melhor formação – extremamente subjetiva. Percebemos então dois fatores que, entrecruzados, apontam um foco de resistência: de um lado, a necessidade de manter um salário equivalente ao que o docente vinha recebendo, ou até mesmo a legítima busca por uma melhora em seu orçamento, estabelece uma perspectiva nada pedagógica, para que os docentes lutassem pela manutenção do currículo, ou que sua mudança não ocorresse de fato, mas que se estabelecessem saídas para manutenção das atribuições docentes. Por outro lado, imersos em suas áreas de atuação, e dialogando a partir da própria perspectiva sobre a área, os docentes envolvidos explicitaram o entendimento de que uma boa formação em Educação Física deveria passar, necessariamente, pelos conhecimentos das disciplinas por eles ministradas. Provavelmente esta perspectiva sobre a construção curricular do curso de Graduação em Educação Física surgisse como uma possibilidade de contemplar estas atribuições, e este seria um dos motivos pelo qual a discussão sobre o curso de Graduação em Educação Física surgisse sempre como pano de fundo.

Posição diferente mantém o professor 02, embora sem muita convicção.

[...] o 3 mais 1 era uma ideia....então sim, se pensou no bacharelado, que inclusive, não sei se estou errado, mas penso que o que falta para a Educação Física deslançar no sentido de graduação é se ter uma proposta unificada e integrada destes dois currículos. Acho que a solução da Educação Física está

nisso, a escola que sair na frente com um currículo – não sei se legalmente pode fazer isso – que mescle licenciatura e bacharelado. (P2).

Ao que tudo indica, o P2 estava em descompasso com a proposta das DCN, já que acena com a construção de um currículo de dupla formação, algo que a Resolução CNE nº 02/2002 procurou eliminar dos cursos de formação de professores.

É interessante notar que alguém que compôs um colegiado responsável pela elaboração de um currículo de licenciatura pense dessa forma, já que além de revelar seu desconhecimento dos debates ao redor da formação de professores de Educação Física, a ideia que defende é exatamente aquela que estava sendo substituída. O curso anterior, pautado na Resolução MEC/CFE nº 03/87, possibilitava a dupla habilitação. Em sua defesa, é importante destacar que a formação inicial do entrevistado é em Fisioterapia e sua atuação no curso restrita à docência nas disciplinas da área da Saúde. A menção ao fato é importante para elucidar o nível de tensão que permeou o processo de construção curricular investigado. Afinal, o posicionamento deste membro do colegiado denotou certa falta de compreensão das circunstâncias que envolvem a formação de um professor de Educação Física.

Para a P3 a questão do Bacharelado não foi de grande relevância, resumindo-se a discussões sobre as disciplinas que, ao constarem em ambos os currículos – licenciatura e bacharelado – poderiam compor uma equivalência, ou seja, após tais disciplinas serem cumpridas no curso de Licenciatura, por exemplo, o aluno poderia eliminá-las ao cursar o Bacharelado, levando em conta o conteúdo ministrado.

O professor 04 aparentemente comentou que vê a relação entre o curso de Licenciatura em Educação Física construído e o aceno com a possibilidade de criação de um curso de Bacharelado que promovesse a equivalência de diversas disciplinas, buscando reduzir o tempo que o aluno levaria para obter ambas as formações. Lembrou que chegou a ser cogitada uma formação com os percursos “sobrepostos”, entendendo que pequenos acertos poderiam adequar o formando para atuar em duas áreas distintas, o que pode ser entendido como uma perspectiva “frankesnteiniana” do currículo, dado que apontava para duas direções simultaneamente.

Nós observamos, por exemplo, que muito do que foi desenvolvido na licenciatura, devido às equivalências nos períodos, que eram interessantes

para o Bacharelado também. Então, acho que também foi contemplado sim, eu me lembro que nas reuniões que o coordenador conduziu, em determinados momentos a gente tocava nesta questão do Bacharelado. Ou seja, nós víamos lá na frente um curso de Bacharel que iria ter sua complementação no 7º e 8º semestres com pequenos ajustes entre o 4º e o 5º semestres. (P4)

O professor fez esta constatação após uma breve reflexão durante a entrevista, e concluiu que foi benéfico ao curso pensar em dois percursos sobrepostos. Na sua opinião, isso significaria evitar um choque diante mudança proposta. Por outro lado, esqueceu-se que o choque estaria reservado por ocasião da inserção dos egressos na realidade escolar (TARDIF, 2005), em virtude da confusão estabelecida em termos de especificidade da atuação.

A ideia que no momento se discutia a sobreposição de percursos ou dupla habilitação é compartilhada pela P5, que chega a referendar seu posicionamento com base na legislação e no fato do curso encontrar-se sob diligência por ocasião da chegada do coordenador. Outra vez fica evidente o desconhecimento dos participantes do processo daquilo que estava em xeque naquele momento. É importante frisar que foi a única entrevistada a abordar o assunto, mesmo que superficialmente.

No ano de 2003 o currículo que foi submetido ao MEC – que não era o 01/02, ainda era o 03/87 – não foi aprovado e o curso ficou sob diligência, passou por uma mudança na gestão e o coordenador que entrou, já entrou com esta intenção de mudança, com a necessidade de reestruturação do currículo. Nós tínhamos apenas as diretrizes da 01/02, e mais nada que desse um direcionamento para os cursos de bacharelado. Como a gente não tinha nenhuma ideia naquele momento do que seria a proposta para o bacharelado, o curso foi construído com uma perspectiva de uma educação um pouco mais generalista. (P5)

Esta posição surgiu pautada na necessidade de atender à legislação, mas posteriormente a professora afirmou que interpreta o currículo como dividido, ou nas palavras dela, *rachado*.

[...] eu acho que o nosso curso ficou com uma cara de um curso meio costurado. É, costurado mesmo, por que nós tínhamos a abordagem da licenciatura, nós tínhamos um corpo docente que tinha uma característica... Mas, por outro lado, nós tínhamos professores com uma formação dessa área

mais técnica e dessa concepção de uma formação mais na área do bacharelado. Então o curso ficou com essa cara, meio “rachado”. (P5).

A professora justificou algumas disciplinas que “às cegas” foram mantidas no novo currículo tendo em vista a formação para a atuação profissional na esfera não formal, mesmo correndo o risco de não atender às expectativas das DCNs dos cursos de Graduação em Educação Física, popularmente conhecido com Bacharelado em Educação Física.

[...] como nós não tínhamos as diretrizes do bacharelado, não sabíamos direito o que viria dali pra frente, então algumas disciplinas como Musculação, Treinamento, Cineantropometria e essas das áreas mais biológicas, acabaram fazendo parte do currículo também, porque não se sabia exatamente o tipo de profissional que o mercado estava necessitando no momento em que estes alunos fossem formados. Era um momento de transição e de muita confusão na elaboração dos projetos, então acabamos pendendo para um meio termo que acabou não dando uma “cara” muito de licenciatura para o curso, ficou meio entre os dois (P5).

Porém, ao ser indagada, se no caso de já existirem as DCNs dos cursos de graduação em Educação Física, se o currículo seria diferente, a entrevistada nos disse que:

Não sei, acho que não, porque a característica do corpo docente não permitiria que fosse tão diferente assim. Acho que, na verdade, quando estamos construindo um currículo, estamos de olho em duas coisas: o que imaginamos, o que gostaríamos de fazer, a expectativa, e o corpo docente com o qual contamos. Isso às vezes inviabiliza uma transformação muito grande. (PROFESSORA 05)

Aqui a professora apontou a manutenção de características e de disciplinas do currículo anterior como consequência do perfil do corpo docente, concluindo que uma mudança ou, como ela mesma relatou, uma transformação do curso, ficou inviabilizada em virtude da atuação disciplinar de cada docente. Observe-se que houve preocupação em acomodar os docentes que estavam na instituição de acordo com suas especializações:

[...] há contradições grandes dentro desse currículo. Um exemplo é a disciplina de Musculação, que consta no currículo muito mais por uma questão de manutenção do grupo, das pessoas que estavam ali no grupo, para

não haver um rompimento muito grande. Mais por isso do que necessariamente numa perspectiva de formação. (P5)

No momento da construção do currículo, o rompimento pode ser entendido como a perda do exercício do poder por parte da coordenação que aparentemente já havia estruturado um grupo com força política. É importante destacar que esta posição em prol da manutenção do corpo docente, articulada de modo a evitar rupturas tanto no grupo quanto na especificidade disciplinar de cada docente, trouxe consequências ao curso, de acordo com a percepção da P5.

Entre muitas, a falta de clareza por parte dos alunos sobre o que diferenciava um curso de Licenciatura em Educação Física de um curso de Graduação em Educação Física, é apontada pela docente. Ela deixou claro que “um mínimo de 10% tem esta clareza”. Indagada se o percentual poderia aumentar ao final do curso, respondeu da seguinte maneira:

Também acho que não, o que eles têm clareza num determinado momento é que eles não estão a fim de fazer nada que seja referente à escola, eles reclamam de Didática, reclamam de Prática de Ensino, porque o perfil deles é mais para trabalhar com Musculação. [...] Nós temos uma grande maioria de alunos que pensa em trabalhar com Musculação. Isso é verdade, então quando você se depara com uma disciplina de Educação Física na Educação Infantil, Didática da Educação Física e estágio, é claro que temos um conflito muito grande e eu não sei se eles saem(do curso) com essa clareza, do que seja uma coisa ou outra. (P5)

Assim, podemos inicialmente inferir que o currículo “rachado” ou “híbrido”, como as professoras 03 e 05 denominaram a conciliação entre elementos do antigo currículo de 04 anos com dupla habilitação e o currículo de formação de professores, trouxe uma grande indefinição em relação à formação. Tal situação aparentemente foi sentida pelos discentes no decorrer do curso e, de forma mais perversa, na concepção da docente, o alunado ficou abandonado à própria sorte até compreenderem que “não tinham perfil para trabalhar com determinada área de atuação”. Desta maneira, os discentes entravam para um curso que os habilitava para um campo de trabalho em que muitos deles não queriam atuar, a Educação Básica. E continuavam no curso apenas pela perspectiva de eliminarem disciplinas para conquistarem a formação de Graduado em Educação Física ou Bacharel, e assim atuar na área que lhes interessava.

O representante discente participante do colegiado à época da construção curricular pôde, de certa forma, confirmar este cenário de pouco esclarecimento por parte da comunidade estudantil. Sua fala inicial apontou uma reação negativa quanto à construção do currículo de formação de professores em Educação Física. Mesmo tendo se formado em 2005 e participado das reuniões de colegiado que discutiram e elaboraram o currículo da licenciatura, o entrevistado parece ter pouca familiaridade com as especificidades de formação da área.

A reação é pelo fato que nem todos os alunos estão fazendo Educação Física para trabalhar em escola. Que é o que hoje... bem, eu não sei da legislação, mas é o que naquela época era divulgado para nós é que quem fazia licenciatura trabalha em escola, não em academia, não como técnico. Desde aquela época, e hoje mais forte ainda, trabalhar em academia é o que quase noventa por cento (dos alunos) pensam porque é assim que o mercado é. Tem academia em tudo que é lugar. (RD)

É importante ter em conta que atualmente este entrevistado trabalha na coordenação de esportes da mesma instituição, atividade que vinha exercendo desde o período da formação inicial. Portanto, atua na área, dentro da universidade e com certa proximidade do campo pedagógico. É digno de nota o fato de que passados oito anos da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e seis anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, alguém que atua tão proximamente à formação profissional da área não possua discernimento suficiente a respeito da legislação em vigor.

Sobre tal fenômeno, em estudo recente, Santos e Simões (2008) entendem que:

Muitas instituições de ensino superior restringem ao mínimo o número de professores com titulação por questões econômicas que envolvem remuneração e plano de carreira. Professores com titulação em outras áreas que lecionam disciplinas comuns como anatomia, fisiologia entre outras, são contabilizados como professores do curso de Educação Física com titulação. Isto causa um impacto direto na formação dos alunos, em especial no que diz respeito à orientação de trabalhos de conclusão de curso e, no caso das universidades, na própria adequação da relação entre ensino, pesquisa e extensão (p. 270).

Para os autores, o descompasso dos docentes em relação ao curso também encontra explicação no fato da diversidade presente no seu interior.

Os professores que hoje atuam no ensino superior tiveram sua formação acadêmica em um currículo que abarcava todas as formas de atuação profissional em Educação Física, o que dificulta em alguns casos a distinção dos conteúdos próprios e específicos da licenciatura e dos conteúdos próprios e específicos do bacharelado. (SANTOS e SIMÕES, 2008, p. 270)

Ainda neste estudo, os autores entendem que a pequena oferta de cursos de Mestrado e Doutorado voltados para a Educação Física em relação ao número de graduações – em 2008 seriam 20 programas de mestrado e 9 de Doutorado para 1031 cursos de Educação Física em todo o país – fato que motiva o docente do ensino superior a buscar titular-se em programas de Mestrados e Doutorados com proximidade à sua área de estudos, causando um distanciamento da formação inicial em Educação Física.

3.3 DIFERENTES OLHARES PARA OS NEPPs: PONTOS E CONTRAPONTOS

Neste tópico procuramos dialogar mais profundamente com um dos elementos que mais suscitaram conflitos nas reuniões que precederam a elaboração do currículo da IES, os NEPPs – Núcleos de Estudos e Prática Profissional.

Importante salientar que ao serem indagados sobre os NEPPs, tanto os docentes quanto o coordenador fizeram referências diretas ao currículo em ação, ou seja, relataram os acontecimentos após a implementação da proposta elaborada, deixando um pouco de lado o processo de construção propriamente dito. Entendemos que este movimento acaba ocorrendo por ser impossível desvincular o momento da entrevista das experiências acumuladas pelos docentes no período. Seguimos o mesmo rastro e, em alguns momentos, nos permitimos também interpretar a compreensão que os entrevistados possuem do currículo em curso.

Para o coordenador, os NEPPs, ou os núcleos, simplesmente foram concebidos como o aspecto diferencial do novo currículo que acabou por “gerar bons frutos”. Estes núcleos aparecem vinculados mais à pesquisa do que à prática profissional quando analisadas as vozes dos demais componentes do colegiado. O coordenador disse que entende que seria importante dar conta de um “princípio acadêmico-científico” presente no projeto pedagógico, e ressaltou que o perfil do egresso pretendido perspectiva a formação de um profissional com o hábito de pesquisar, de

produzir conhecimento. Entretanto, seria ingenuidade não considerar as influências do entorno, do ambiente que cerca a construção curricular objeto de análise, dos alunos que este currículo se propõe atender e, também, a relação dos docentes com a instituição.

Não se trata simplesmente de construir um “hábito de pesquisar”, um curso universitário comprometido com a produção de conhecimentos deveriam também prever condições necessárias para pesquisa. Para isso, é fundamental que o docente possua uma dedicação ampliada e suporte institucional, como fomento à composição de grupos de estudos, qualificação acadêmica, o incentivo à participação docente e discente em eventos científicos, programas de bolsas e a perspectiva de criação de um programa de pós-graduação, para dizer o mínimo. Sem tais condições, falar em pesquisa resume-se a leituras de artigos e escrita de Trabalhos de Conclusão de Curso, que, sem um projeto de iniciação científica consistente e mecanismos de orientação sistematizada, os trabalhos produzidos tornam-se superficiais, colagens ou, até mesmo, plágios. As universidades privadas, ao incitarem à pesquisa por obrigação legal sem proporcionarem condições mínimas, obrigam discentes e docentes a enfrentar obstáculos intransponíveis. Em geral, a contribuição efetiva do processo e dos produtos resultantes é bastante limitada.

O P1 confirmou parcialmente essa tese quando admitiu que, se dependesse dele, não implantaria os NEPPs no curso. Voltando a citar o currículo anterior, chegou a afirmar que “os Núcleos abaixaram um pouco o nível de formação de nosso curso”. Para justificar sua fala, citou a falta de preparo dos docentes para lidar com a proposta, o que fazia com que retomassem discussões das disciplinas que ministravam no interior dos NEPPs, o que contribuía para desinteressar os alunos. Ele afirmou que acredita que não houve uma melhora em relação à pesquisa e que o seu catalisador continuou sendo o TCC.

De certa forma, o participante do estudo retoma a ideia de que não é possível mudar a concepção de pesquisa sem mudar a concepção de docência e de ensino, o que implica em condições diferenciadas para tal empreitada.

O P2 já apresenta uma visão mais pragmática em relação aos NEPPs e à pesquisa de uma forma geral. Em seu depoimento, admitiu ter tido pouco contato com a proposta efetivamente, mas recorda-se de que os NEPPs pretendiam fazer a relação teoria/prática, problematizando trabalhos feitos com a comunidade que possibilitassem o desenvolvimento de pesquisas. Ele

entende que havia resistência por parte dos alunos em relação aos NEPPs, mas a atribui ao fato de que, se os alunos não tiverem “o tempero, o gosto da coisa para fazer, alguns repudiam mesmo...”

Este participante do estudo também recorda que o nível dos TCCs melhorou entre as turmas que passaram pelos NEPPs, mesmo com a pesquisa sendo mostrada rapidamente, como ele relatou, e associada à atividades de extensão, conforme recorda. Some-se o fato de que o tempo de permanência institucional dos alunos foi reduzido em um ano.

Não há dúvida sobre a importância das atividades sob a tutela dos NEPPs, mas entre o debruçar-se detidamente sobre um objeto de interesse científico e a produção em larga escala de TCCs, atividades comunitárias e a burocracia que envolve a supervisão de estágios, é fácil concluir que as exigências requisitadas pelos procedimentos de pesquisa ficaram para segundo plano.

Interessante apontar a conclusão do professor.

Acho que na somatória geral de tudo isso, essa mudança estrutural na Educação Física trouxe ganhos para todo mundo, mesmo na primeira instância em que o professor achava que estava perdendo no bolso, mas ele estava ganhando em aplicabilidade, em trabalho de pesquisa, tudo isso... mas isso é uma opinião de quem acompanha o primeiro ano. É claro que a gente conversava com os alunos depois, mas na visão aérea, acho que foi positiva em todos os sentidos. (P2)

Ao referir-se aos ganhos em termos de aplicabilidade, apesar das perdas salariais, o entrevistado explicitou uma visão profundamente amparada na ideologia neoliberal, que promete a qualidade em serviços e simultaneamente enxuga salários, vendendo assim a ideia de educação de qualidade e ampliando as funções do trabalhador. O que chama a atenção é que vista em termos pragmáticos, a instalação dos NEPPs fez acompanhar da redução de salários, o aumento de funções, visto que além das orientações de TCC expandiu-se também para as atividades de extensão e de estágio.

A proposta dos Núcleos é a de construir no curso um instrumento de formação que, fugindo do padrão tradicional de disciplina, seja um elemento dinamizador da formação do licenciado pleno em educação física. A perspectiva é oferecer ao aluno oportunidades concretas de realizar trabalhos de iniciação científica, extensão universitária e outras atividades

complementares que ampliem e fortaleçam sua formação, tais como participação em congressos científicos, elaboração e publicação de trabalhos acadêmicos, assessorias à comunidade. Ademais, nas reuniões semanais de cada núcleo, serão realizadas as orientações/supervisão de estágio e no último semestre a orientação dos TCC's. (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, 2003, p. 14-15).

Além da ampliação da carga de trabalho docente para atender às diferentes frentes de atuação, não se pode deixar de considerar que nem todos os docentes possuíam formação adequada ou mesmo exerciam atividades de pesquisa regularmente ou dispunham de meios para promover atividades de inserção dos estudantes na realidade local.

Esta é uma articulação que cai por terra ao confrontar com a realidade docente de trabalhador, uma vez que, reduzida sua atribuição, surge a necessidade deste buscar outras fontes para compensar esta perda, e manter seu trabalho na IES. Assim, este docente buscará exercer suas atividades no limite do possível, uma perspectiva incompatível com a busca de melhor formação.

Bosi (2007) denuncia a existência de um processo de “precarização do trabalho docente” (p.1504), provocado pela crescente mercantilização do Ensino Superior no Brasil. Historicamente, o país é marcado pela flexibilização de leis trabalhistas, pela precarização de mão de obra e intensificação do trabalho visando o aumento da produtividade e das taxas de lucros. Em especial na década de 1970, o capital buscou como solução para garantir as taxas de lucratividade uma combinação de fatores: desde o barateamento da mão de obra até a transferência de serviços públicos para a esfera privada.

Este último elemento tem definido a sorte do trabalho docente no Brasil, uma vez que estabeleceu a expansão da educação superior pela via privada e introduziu, nas IES públicas, uma tendência – cada vez mais predominante – de mercantilização do trabalho docente materializada, por exemplo, no crescimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos (p. 1507).

Martins (2002) apresenta uma relação que demonstra o incrível crescimento das IES privadas no Brasil no período de 1960 a 1980.

Num intervalo de vinte anos, ou seja, entre 1960 e 1980, o número total de matrículas de graduação passou de cerca de 200 mil para 1,4 milhão de estudantes. Apenas para se ter uma referência do aumento da dimensão do setor privado, deve-se mencionar que na metade da década de 1960 suas instituições eram responsáveis por 43% do total das matrículas e, no início dos anos de 1980, já absorviam 63% do alunado. Nesse período, os grupos laicos, que dividiam com as instituições confessionais a oferta privada do ensino superior desde a década de 1950, tornaram-se predominantes. (p. 200)

Em consonância com este autor, Martins (2008) considera que o crescimento das IES privadas foi possibilitado pela Reforma Universitária de 1968, cujas modificações implementadas não possibilitaram ampliar as vagas do setor público de forma a atender a demanda.

O “novo” ensino superior privado emergiu de uma constelação de fatores complexos, entre os quais se destacam, num primeiro momento, as modificações ocorridas no campo político nacional em 1964 e seu impacto na formulação da política educacional. Com a instauração do regime militar, as medidas repressivas desencadeadas pelos novos governantes, com relação ao movimento estudantil, e a estrita vigilância dos docentes se combinaram com propostas de modernização e de expansão do ensino superior. (p. 18)

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 possibilitou às IES privadas a criação e extinção de cursos sem submissão à burocracia dos órgãos oficiais. A década de 1990 assistiu ao crescimento das IES privadas, período no qual:

O CNE adotou uma política de flexibilização diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares. Tudo leva a crer que a lógica subjacente a essa postura repousava na crença de que o próprio mercado acadêmico regularia o desempenho das instituições, mediante o sistema de avaliação do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), introduzido em 1996 (MARTINS, 2008, p. 25).

Tal lógica compreendia que, na posição de “consumidores”, os estudantes buscariam os resultados dos sistemas de avaliação para pautarem suas escolhas, o que consolidaria uma “lógica de mercado” para que as IES privadas elevassem a “qualidade” dos cursos oferecidos. O autor revela que neste mesmo período houve uma redução de verba para as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES – de R\$ 150 milhões para menos de R\$ 50 milhões, além da suspensão

de concursos para admissão de novos docentes. Some-se a isso as recomendações das agências internacionais para redução de gastos neste nível de ensino.

De 1990 a 2002, a demanda por educação superior, expressa através do número de inscrições no vestibular, cresceu aproximadamente em 160% e a oferta de vagas aumentou para 252%. Devido à retração das vagas na rede federal, a absorção dessa demanda foi realizada em larga medida pelas instituições privadas (MARTINS, 2008, p. 26).

A consolidação do Ensino Superior Privado no Brasil trouxe mudanças substanciais na rotina do trabalho docente. Retornando às considerações de Bosi (2007), verificamos que “o crescimento da força de trabalho empregada nas IES públicas, registrado entre 1980 e 2004, foi de 53%, nas IES privadas foi superior a 270%” (p. 1508). Deste total, somados os docentes das IES públicas e privadas, em 2007, apenas 16% trabalhavam em regime de dedicação exclusiva, o que indica uma enorme flexibilização da atividade docente. Nas IES privadas constatou-se que 70% dos docentes são contratados como horistas, contabilizando um total superior à 118 mil. É um movimento do capital que busca “aumentar o trabalho docente em extensão e intensidade” (p. 1511). A investigação empreendida por Bosi também constatou um significativo aumento de alunos em relação aos docentes, o que via de regra amplia sua jornada em leituras e correções de trabalhos e avaliações.

Assim, enquanto os docentes buscam compor um salário que lhes garanta a subsistência, recorrendo a duas, três ou até mais IES para isso, a absoluta maioria, para atender as exigências do MEC, ainda tem que arcar com as expensas de cursos de Mestrado e Doutorado ou, quando realizados em Universidades públicas, abrir mão de horários remunerados. Sua produção científica também acaba por realizar-se voluntariamente, já que não há, na grande maioria das IES privadas, a atribuição de horas/aula para pesquisa, e o envolvimento com essa atividade é ponto fundamental para o exercício da docência no Ensino Superior.

Podemos entender que nestes aspectos, os docentes ficam “entregues à própria sorte”, já que, por um lado tem que cumprir com as atividades pertinentes à docência – planejamento, elaboração de aulas, orientações, elaboração e correção de trabalhos e provas – e por outro, manter a participação em congressos, simpósios, cursos – os quais são feitos na maioria das vezes sem apoio das IES às quais os docentes estão vinculados. Some-se a isso o aumento das

tecnologias, que impingem aos professores o trabalho paralelo com ambientes virtuais de aprendizagem, o que contribui para ampliar significativamente sua jornada.

A P3 participou de um dos NEPPs por um semestre, queixando-se da pouca relação da pesquisa proposta com o estágio curricular. Sobre as possíveis razões da falta de articulação, comentou:

Não sei se são horas (atribuição docente) dos supervisores, ou falta de... não é experiência, acho que é um compromisso em relação a isso, de tentar mesmo, de ter iniciativa neste sentido. Eu ainda vejo que o estágio, a experiência de estágio dos alunos ainda está desvinculado das outras... dos conteúdos de ensino propriamente ditos numa sala de aula. Não se fazem as pontes, não se articula, então tudo que está no projeto nas diretrizes fica mais no papel... (P3).

A professora apontou a falta de compromisso e de iniciativa como razões para ausência de articulação entre a pesquisa e as vivências acumuladas durante o curso, tal como o estágio. Ela ponderou sobre as atribuições docentes para a supervisão de estágio, sugerindo que seriam insuficientes para um trabalho de maior porte, mas em seguida aponta para um caminho que responsabiliza individualmente o docente pela falta de aplicabilidade das diretrizes.

A distribuição das atividades nos NEPPs também indicia a perspectiva de um futuro curso de bacharelado, pois um deles concentrava as atividades relacionadas às práticas pedagógicas (NEPP de Pedagogia do Movimento e Lazer) e outro à qualidade de vida (NEPP de Esportes e Qualidade de Vida). Estes contemplariam os eixos do curso, conforme o Projeto Pedagógico do curso estabelece.

Neste processo, na perspectiva de avançar na superação da dicotomia entre teoria e prática, serão criados **Núcleos de Estudo e Prática Profissional** para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como para o planejamento e execução de outras atividades complementares à formação profissional. (...). Articulam-se, pois, aos referidos núcleos duas grandes áreas de estudo e intervenção profissional: **a da Pedagogia do Movimento e Lazer e o do Esporte e Qualidade de Vida** (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, 2003, p. 14).

Confirma-se, portanto, a sobrecarga de atividades nos chamados NEPPs, uma vez que, com o pressuposto de romper com a característica disciplinar, elaborou-se este espaço na grade

curricular, revestido de avanço. Ao fundar-se no pressuposto da superação da dicotomia teoria/prática, descortinava a possibilidade de atuação com dois docentes em sala.

Aparentemente, trata-se de uma proposta que agrada os setores chamados progressistas da Educação Física, pois propõe uma reflexão crítica a partir da pesquisa e intervenção, e o *rompimento com o dualismo cartesiano* (HUNGER et al, 2009).

Simultaneamente, atende às perspectivas de uma proposta educacional ancorada em pressupostos neoliberais, já que, efetivamente, retirou do docente boa parcela de seu espaço de trabalho em sala de aula, pois anteriormente, as orientações de TCCs e dos estágios eram feitas no interior de uma disciplina.

Como se pode notar, sobram razões para desconfiar da iniciativa de criação dos NEPPs, uma vez que o espaço agregou um acúmulo de funções e uma perspectiva de trabalho alienado. Nos parece impossível que, mesmo com dois docentes atuando nestes núcleos, este espaço dê conta de articular diversas perspectivas de Educação Física e discutir concepções de lazer competentemente a ponto de propor análises que ultrapassem minimamente a superficialidade, e proporcione as condições para estágios significativos ou iniciações científicas consistentes, mesmo em se tratando de um curso de formação inicial.

Sob esta perspectiva de análise, a proposta soa conservadora, já que apresenta uma solução baseada na precarização do trabalho docente, pois, se lembrarmos que os professores designados para atuar nos NEPPs atuavam também em outra(s) disciplina(s), teremos uma ideia aproximada do quanto lhes foi retirado da possibilidade de aprofundarem-se em termos de conhecimento, e aprofundar-se, não significa ser um especialista que desconsidera o mundo ao seu redor, ao contrário, entendemos aprofundar aqui como ampliar a perspectiva de uma área do conhecimento. A proposta dos NEPPs, travestida de avanços, na realidade impede que se amplie a visão sobre qualquer aspecto discutido, visto que há uma gama tão ampla de perspectivas a serem trabalhadas que ficaria difícil ir além de definições prontas e exemplos sobre cada uma delas.

O P4, por outro lado, mostrou-se um entusiasta da adoção dos NEPPs.

A concepção eu acho fantástica. Lembro que quando foi discutida a concepção dos NEPPs nas reuniões pedagógicas, eu me recordo bem que eu sempre fui

favorável [...] Eu vejo que [...] houve uma distância muito grande daquilo que era possível fazer e daquilo que era proposto no NEPP. Então eu percebia nos docentes o desejo de fazer, mas não existia possibilidade de fazer, ou seja, o NEPP tinha uma conotação de intervenção, mas isso acabou não se efetivando, [...] eu lembro que houve uma crítica muito grande dos alunos, e acho que foi face aos professores não estarem acostumados, talvez não tenha havido um tempo satisfatório para que os docentes pudessem construir o NEPP [...], talvez o nosso aluno não estivesse preparado para algo diferente. (P4)

Neste depoimento também notamos o entendimento que a proposta dos NEPPs era interessante, arrojada, mas não foi alcançada. O entrevistado chegou a apontar o pouco tempo para elaboração dos NEPPs, relacionando-o à “pouca energia” depositada por parte dos docentes, que em sua visão não elaboraram um plano de ensino adequado.

Pensamos que, relacionando com o explanado sobre a precarização do trabalho docente, os professores adequaram as atividades no interior dos NEPPs às suas possibilidades, uma vez que a proposta, de acordo com os entrevistados, se realizada a contento, demandaria uma dedicação imensa por parte destes docentes. Ao contrário do entrevistado, entendemos que os docentes envolvidos encontraram formas de resistência com relação aos NEPPs, conforme ele próprio sugere .

Existia um vício no modelo disciplinar e o NEPP foi uma ruptura. Então acho que houve uma somatória disso tudo e nós tivemos um problema muito sério com os NEPPs, que depois foi se amenizando até por conta das reivindicações que foram acontecendo, dos alunos. Os próprios professores foram fazendo algumas adaptações... Houve um momento até em que os professores usaram o NEPP como um espaço para não só desenvolver trabalhos de intervenção, mas também para dar, vamos chamar assim, aquilo que a gente chama de aula clássica. Eu me recordo que a primeira turma que começou a trabalhar com o NEPP, no ano seguinte, teriam outro NEPP, e criticaram muito, diziam que não era nada, não era aula. (P4)

O processo de adaptação descrito pelo P4 envolvia docentes e discentes e tencionava amenizar e reduzir os atritos e reclamações que surgiram de ambos os lados. Porém, isso também sugere a citada resistência, com os docentes retomando neste espaço as aulas disciplinares, e os alunos reconhecendo este espaço como um espaço de “aula”, de acordo com a concepção hegemônica. Aqui vemos indícios das representações de aula que os alunos veiculavam. Concebiam a aula a partir de uma estruturação reconhecida como adequada para transmissão de conhecimentos.

A acomodação, entendemos, provém de um movimento de resistência por parte dos professores que estavam acumulando tarefas nos NEPPs, sem as condições adequadas. Condições estas que incluíam tempo e remuneração.

Nós tivemos críticas, por exemplo, de alunos que diziam “mas afinal o NEPP o que é? É orientação de TCC?” Não que fosse, mas havia momentos que os professores tinham que reunir com os alunos e comentar sobre a pesquisa que estava lá, dar orientações mesmo, trabalhar metodologia da pesquisa mesmo (P4).

Em conversa com outra participante inicial dos NEPPs, observamos que a proposta surgiu como algo envolta no discurso da inovação, porém, com pouca ou nenhuma concretude na sua realização. Ela ressaltou as dificuldades iniciais encontradas tanto por ela quanto pelos demais professores envolvidos.

O grupo entendeu o NEPP como se fosse como a panaceia do curso. Deveria resolver todos os problemas em relação à teoria e prática. Então, quem começou este processo apanhou muito. Eu me lembro desse início que nem nós sabíamos o que queríamos, não sabíamos muito bem como íamos fazer isso acontecer. Então houve muitos momentos de tentativa e erro, de reflexão, de percepção de equívoco... (P5).

A professora apontou como um dos pontos que os NEPPs deixou a desejar exatamente a pesquisa. Na visão dela houve um espaço de aproximação com a realidade através de um contato efetivo dos alunos com uma escola da região, mais efetivamente com relação à vivência da prática profissional.

Note-se que o fluxo de trabalho nos NEPPs aparentemente era intenso, contudo, as atribuições dos docentes ativeram-se tão somente às horas de dedicação em sala, o que já caracteriza dificuldade para desenvolver um trabalho que desse conta dos encaminhamentos presentes no projeto pedagógico.

Núcleo de Pedagogia do Movimento e Lazer: A Educação Física tradicionalmente enfrentou, e ainda enfrenta, dificuldades em se estabelecer como uma área do conhecimento científico. Apesar disto, ou melhor dizendo, mesmo se considerarmos as propostas das teorias contemporâneas como

Psicomotricidade, Ação Motora, Motricidade Humana, Desenvolvimentista, Crítico-superadora, Sistêmica, Construtivista dentre outras, todas revelam a preocupação com a elaboração de uma Pedagogia do Movimento, na tentativa de interpretar, entender, analisar, explicar e intervir socialmente na perspectiva de contribuir com o ser humano que se movimenta em busca de sua superação. Este Núcleo se propõe a desenvolver e pesquisar a Educação Física do ponto de vista de propostas pedagógicas do movimento e das manifestações corporais no tempo do lazer. (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, 2003, p. 12)

Da mesma forma, o Projeto Pedagógico assim descrevia o NEPP voltado ao Esporte e à Qualidade de Vida:

Núcleo de Esporte e Qualidade de Vida: A sociedade ocidental no século XX viu aparecer um fenômeno social de grande abrangência e significado, que foi o homem se dedicar ao esporte e às atividades que buscam a qualidade de vida, seja como integrantes de um processo de conquista da performance e do alto rendimento seja como fator de integração social e educacional ou como ocupação de um tempo disponível para o lazer, conquistado ao longo dos anos pelos diversos movimentos sociais organizados ou pelo próprio desenvolvimento tecnológico. Neste contexto, vemos nas cidades de todo o país, homens, mulheres, jovens, idosos, crianças e adolescentes praticando atividades físico-esportivas, que podem ser desde caminhadas e corridas, até exercícios esportivos realizados em setores demarcados em praças e diversos outros espaços públicos, onde as práticas corporais possibilitam encontros, troca de informações, formação de novos grupos sociais, emergindo como decorrência disto, um novo estilo de vida social e de cidadania. (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, 2003, p. 15)

A proposta do NEPP ligado ao Esporte e Qualidade de vida nos chama a atenção pela ausência de relação com o curso de licenciatura. Levando em conta que este projeto foi construído para atender às Resoluções nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) e 02/2002 (BRASIL, 2002b), estabelece-se aqui o paradoxo de reforçar a concepção do currículo anterior focado em uma formação profissional voltada para atuação nos âmbitos formal e não formal da Educação Física, justamente aquele que precisava ser transformado.

A relação “promíscua” entre a licenciatura e o bacharelado constatada pela interpretação dos dados é explicada pelo coordenador:

Bem, o curso de Educação Física, e talvez o perfil do professor de Educação Física no Brasil é marcado pelas contradições da área. Então, por conta de todo o processo histórico de constituição da Educação Física no Brasil, nós

ainda temos um viés bem mais tecnicista, bem mais ligado às ciências biológicas. Mas nós tentamos discutir a questão da licenciatura, mas não é muito simples não, porque essa visão mais técnica, essa visão mais de inserção que se chamou de bacharelado, ela ainda é muito forte, histórica.

[...]

O curso tinha claramente uma tradição mais ligada à questão do que nós chamamos de bacharelado. Na época não totalmente configurada, mas claramente... Apesar de ser um curso no formato do chamado dois em um, o perfil que prevaleceu era bem ligado ao treinamento esportivo e essas práticas ligadas ao bacharelado. [...] havia uma situação política dentro da instituição que influenciou com certeza a definição desse currículo que nós temos, que acho que é um currículo que tem uma certa característica de ser um pouco híbrido. Foi neste sentido que vivemos um momento histórico de definição de diretrizes específicas da licenciatura e depois do bacharelado.
(COORDENADOR)

Na interpretação de um dos protagonistas da elaboração do currículo, a construção histórica da identidade do professor de Educação Física e de sua área de atuação são pontos relevantes, a serem considerados. Parece desconsiderar que o trabalho docente na Educação Básica tem especificidades muito distintas da atuação do profissional de Educação Física que atua com treinamento, por exemplo.

Sobre este ponto, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) observam que no ano de 1987, de acordo com o parecer do Conselho Federal de Educação nº 215, a Educação Física teve uma reestruturação em seu corpo de conhecimentos, e ampliou sua carga horária para 2880 horas-aula, passando assim de 3 para 4 anos de tempo para integralização do curso. A resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação possibilitou às IES adotarem o conceito de Licenciatura ampliada, em virtude da grande flexibilização que os cursos de licenciatura e bacharelado obtiveram em função da nova legislação. A licenciatura ampliada buscou contemplar a diversidade de atuação do egresso dos cursos de Educação Física, que não se restringia à escola, possibilitando assim a compreensão de duas formações distintas, compreensão esta que se notabilizou através de um amplo debate ocorrido na área.

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, os autores identificam a centralidade do discurso das competências: “As últimas diretrizes aprovadas – anos de 2002 e 2004 – trazem traços particulares pautados nas competências e na visão de articulação por eixos nucleares, na qual a formação do docente estaria ocorrendo na união da relação teoria-prática, contemplando as necessidades sociais.” (p. 354).

Os autores esclarecem que a formação pautada em competências insere-se na lógica neoliberal, mas também entendem que é necessário aprofundar o conceito e compreender que a competência se faz na ação docente.

Outra perspectiva podemos encontrar em Borges (2005), para quem a divisão entre licenciatura e bacharelado persiste, “um fenômeno que podemos considerar [...] equivocado e artificial em relação à realidade profissional dos docentes físicos do Brasil. De fato, esta divisão é somente uma panaceia para os problemas da profissionalização da Educação Física e dos Esportes” (p. 160). Apoiada em estudos de Faria Jr., a autora concorda com a ideia de que determinar uma profissão somente pelo local de trabalho é uma posição reducionista.

Sem dúvida, a Educação Física ainda abriga um debate intenso sobre o campo de atuação profissional, e entendemos tal debate como salutar, no sentido de participação dialógica, que permita o questionamento constante das propostas curriculares para formação docente na área.

O mesmo pode ser dito com relação à perspectiva pedagógica mobilizada pelo graduado durante a atuação profissional. Sobre a sobreposição das duas áreas de formação, além das condições históricas, o coordenador aponta novamente as relações políticas do próprio curso.

E aí, talvez, valha a pena deixar claro que havia toda uma situação política dentro do curso, onde de certa forma havia grupos que pendiam mais a essa, essa questão do bacharelado e também grupos mais ligados à licenciatura. Então de certa maneira o currículo acaba refletindo essa correlação de forças, de política nesta discussão. Então realmente foi um pouco isso sim, nós tivemos que acabar contemplando as perspectivas que já se apresentavam para a formação do bacharel. O núcleo de esporte e qualidade de vida representa um pouco esta situação. (COORDENADOR)

É necessário destacar que, apesar de aparentemente o currículo ser fruto de uma ação coletiva, o que se percebe é o seu surgimento a partir de acordos velados, os quais se prestam a legitimar e manter cargos, funções e atribuições, ou seja, trata-se de uma construção desprovida de critérios pedagógicos e envolvida em necessidades políticas pontuais para manutenção do *status quo* do curso. Elaborado assim, o currículo despe-se de uma visão de mundo, de sociedade, de humanidade, e investe em uma caminhada de alto risco, pois deixa de refletir sobre seus objetivos e atos.

Não desconsideramos as dificuldades e as duras decisões pelas quais certamente todo o colegiado e o corpo docente passaram. Evidentemente que, em tais condições, sob a pressão de manterem-se enquanto grupo, manter a própria subsistência e dar conta de resgatar um curso sob diligência, há obviamente tanto em jogo para todos e todas os/as envolvidos/as, que pode significar impossibilitar este grupo de enxergar e aprofundar questões fundamentais na construção de um currículo, de analisar o campo de atuação do profissional com propriedade.

Some-se a esta situação a necessidade de contemplar a concepção de cidadão e cidadania presentes no projeto da IES, e encontraremos um currículo que, esvaziado de qualquer reflexão, procura atender desesperadamente aos ditames externos.

Segundo Neira (2009), quando o currículo da formação de professores de Educação Física busca atrelar-se...

[...] a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexão mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluir certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciar outros, torna-se possível recorrer à alegoria do Frankenstein para ilustrar as identidades dos docentes que estão formando (p. 124).

Neira e Nunes (2009) advertem que os currículos esvaziam-se de sentido enquanto política cultural quando elaborados a partir de competências e técnicas, quando determinam que seus egressos sejam meros reprodutores de conhecimentos acabados. No caso analisado, ao buscar a acomodação entre diversos setores representados pelos diferentes docentes que atuaram na confecção do mesmo e que compunham o quadro disponível na instituição, o caminho encontrado baseou-se em decisões de cunho pessoal que assegurassem a manutenção da maioria do grupo de maneira a evitar novas divergências, além das já detectadas e citadas pelos entrevistados, garantindo assim a estabilidade dos docentes, mesmo com a redução da carga horária total do curso.

É a explicação possível para que um currículo voltado exclusivamente à formação de professores em Educação Física mantenha uma maioria de disciplinas técnico-esportivas e anátomo-fisiológicas, em detrimento daquelas que dialoguem com a Educação Básica. Este necessário diálogo acaba por ocorrer de modo distorcido.

[...] a distorção ocorre quando, por exemplo, o docente da disciplina que aborda a temática “Recreação” elege como um dos tópicos de ensino a “Recreação Escolar” ou, na disciplina Medidas e Avaliação, o professor sugere alternativas para emprego dos testes físico-motores na escola. [...] Imagine-se o que acontece quando a disciplina que tematiza o esporte (se desenvolvida por alguém afastado da escola) propõe a elaboração de planos de aula ou o professor da área de Lutas faz o mesmo, sem qualquer relação com o que é discutido nas disciplinas pedagógicas. (NEIRA, 2009, p. 130, parênteses do autor)

Tal situação é bastante comum nos cursos de Educação Física oferecidos nas IES privadas, já que os processos de elaboração dos currículos de Licenciatura e Graduação em Educação Física provavelmente viveram momentos políticos semelhantes. Afinal, os antigos cursos que forneciam a dupla formação também possibilitavam o convívio entre docentes que atuavam e mantinham seu foco de estudos na Educação Básica com seus colegas oriundos das áreas de conhecimento ligadas ao treinamento desportivo, iniciação esportiva, atividades de academia, entre outras possibilidades. Podemos presumir que estes grupos, no momento de construção dos novos currículos quer seja pelo colegiado institucional ou por determinadas pessoas, iniciaram disputas políticas semelhantes aos relatos que obtivemos.

O discurso posto em circulação sobre a formação do docente em Educação Física parece objetivar uma coesão artificial entre diversas áreas desconexas, e que se mantém apenas pela tradição arraigada, muitas vezes justificada em abordagens superficiais. O posicionamento do coordenador, por exemplo, alinha-se àquele proposto pela IES quando visa a formação generalista e um educando que possa atribuir significados e agir com autonomia, em sintonia com as teorizações educacionais contemporâneas de concepção neoliberal.

Um perfil de um profissional que vá construindo o hábito de pesquisar, da curiosidade científica, de entender que isso é fundamental para nossa área, no Brasil. Que o profissional seja formado também para produzir conhecimento, não apenas reproduzir conhecimento, e também um egresso que tenha minimamente consciência da dimensão social da Educação Física né, que a Educação Física possa, de alguma maneira, contribuir para construção de outras relações sociais, uma sociedade que seja mais humana, mais solidária, mais coletiva. (COORDENADOR)

O graduado em Educação Física, com habilitação em Licenciatura Plena, formado pela IES, deverá ser um profissional capaz de atuar de maneira

coerente na realidade sócio, cultural e política a que estiver inserido trabalhando numa perspectiva de prática reflexiva (Schön, 1992) a fim de que sua intervenção possa resultar positiva no intuito de solucionar os problemas encontrados e decidir autonomamente sua atuação. (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, 2003, p. 22)

O que se pode deduzir do discurso “oficial” é uma perspectiva ligada a uma concepção de identidade global hegemônica, que idealiza um sujeito dotado de habilidades e competências como adequado a um mundo culturalmente globalizado, em que se desconsideram as diferenças, as hibridizações ocasionadas, entre outros fatores, pela transnacionalização e pela reafirmação das identidades locais (MOREIRA, 2008).

As distintas falas recolhidas encaixotam o professor de Educação Física em contextos estanques, em uma identidade cristalizada, e analisam o egresso pretendido pelo currículo a partir desta concepção identitária. A despeito da formação de um professor/educador crítico em relação à realidade que o cerca constar explicitamente no currículo como desejável no perfil do egresso – “Ser um profissional consciente e competente, no sentido de exercitar sua cidadania e profissionalismo através de uma visão crítica da história e das questões sociais brasileiras” (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, 2003, p. 23).

Entendemos que a busca, por parte dos docentes, pela manutenção das condições vigentes, as quais garantiriam a preservação de seu “espaço” acadêmico, esvaziam qualquer tentativa de construir ao longo do curso um debate profícuo que aprofunde as análises sobre o contexto educacional brasileiro e o papel do componente curricular.

Neste contexto, trabalhar a criticidade do educador em sua formação inicial torna-se uma falácia, já que, como sugerem Nunes e Neira (2009) “a ideia de criticidade é obscurecida pela ênfase no discurso das competências” (p. 3).

[...] professores assim, que nós vemos que têm domínio, que têm conhecimento, mas que vemos que falta um pouquinho de prática. São professores, vamos dizer, com uma boa base teórica, mas com pouca vivência prática de quadra, de contato com bola (P1).

[...] nós conseguimos passar para o aluno aquilo que efetivamente ele iria usar em sua vida como professor; ou seja, não ficou nem nada a mais, nem nada a menos, acho que ficou no ponto (...). Sabe quando você faz uma...

receita e que você segue uma certa receita, mas pode errar um pouco aqui, ali... o gás está acabando, o fermento... foi exatamente a medida certa, eu percebi isso do aluno. (P2)

Os participantes do processo compreendem a construção do professor de Educação Física a partir de um rol de habilidades e competências que devem ser utilizadas instrumentalmente para resolução de problemas advindos do cotidiano da profissão. Apesar disso, notam-se representações divergentes quanto ao projeto formativo: uma noção de docência relacionada à imprescindibilidade da vivência da prática e uma preparação na “medida certa”, a partir de uma visão instrumental que mobiliza competências quando necessário.

Na realidade, no início nós pensamos em perfil de egresso, quando sentamos para conversar sobre isso buscamos textos, pensamos em frases bonitas, que levassem em consideração a filosofia, educação, tudo o que se espera da formação de um professor. Eu tinha uma preocupação com uma formação profissional, generalista também, com um egresso que tivesse um compromisso ético, mas também profissional, atrelado a uma percepção de mundo, de sociedade, de educação, condizente com a necessidade também de formação de um cidadão comprometido com a sociedade em que vive, que pode ser crítico, criativo, que pode mudar sua realidade...ou pelo menos, já que mudar é tão difícil, não se conformar com ela. Um profissional autor de sua realidade, não tão conformado, mas disposto a mudar. (P3)

Simultaneamente ao flerte com um discurso crítico, percebe-se certo esvaziamento pela recorrência a frases feitas e conceitualmente sem sentido. Embora advogue a necessidade da relação ética no trabalho docente para “transformar a realidade”, não esclarece sobre qual realidade está a se referir. Também se contradiz ao afirmar que o projeto do curso objetivava um docente “autor de sua realidade” e capaz de mudanças, mas, por que mudar algo de sua autoria?

Paradoxalmente, também é possível observar alguns posicionamentos influenciados pela tradição da pedagogia crítica, que procura “conectar educação, política e sociedade com a ação prática que visa a transformação social” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 98). Ao menos em tese, era esta a concepção pretendida pelo grupo que obteve a hegemonia na elaboração do curso.

Nas discussões, e mesmo nos trabalhos que eram apresentados, nos Trabalhos de Conclusão de Curso nós conseguíamos por um lado, ver uma clareza do

aluno que estávamos formando, aquela questão da criticidade, da reflexão, da importância da formação quando ele estiver dentro da escola, ou qualquer outro ambiente, mas que ele busque formar seu aluno. Mas eu acho que ficaram à mercê disso, coisas importantes que, por exemplo, não podemos negar a importância do esporte competitivo na sociedade. Os professores ainda utilizam muito o método tecnicista de trabalho, um método que na gestão 2003-2007 era abominado, nas falas de nossos professores nas aulas que nós tínhamos. Acho que isso cria de certa forma alguns rótulos, e então eu acho que é essa a pluralidade que nós não respeitamos. E eu falo isso abertamente, porque agora há confiança, amizade, mas na época não me sentia nem um pouco à vontade para falar isso. Acho que era algo meio doutrinário, uma doutrina... (P4)

Nós conseguimos refletir neste currículo uma preocupação de uma formação mais humanística, uma formação mais reflexiva, uma formação menos pragmática; uma formação assim, que trouxesse para o aluno um instrumental maior de possibilidade crítica em relação à qualidade da Educação Física no Brasil, e uma possibilidade de mudança. (P5)

Em síntese, a análise das falas docentes permite identificar dois posicionamentos: um mais alinhado à tradição técnico-esportiva da Educação Física e outro comprometido com a perspectiva crítica. Ambas são posições estanques e compreendidas aqui de modo naturalizado, ausentes, a nosso ver, da fundamentação que subsidiaria qualquer uma das vertentes.

Este fato nos leva a buscar o questionamento sobre o lugar dos olhares diversificados em relação a tais posições, olhares que podem reproduzir, renovar, hibridizar tanto identidades quanto diferenças. Assim, entendemos que o estranhamento dessas posições seria fundamental para qualquer construção curricular, fato que não ocorreu na experiência que pesquisamos. Ao contrário, o Projeto Pedagógico elaborado após o processo defende a mistura de diversas vertentes a partir de apenas um ponto comum: o movimento.

A Educação Física tradicionalmente enfrentou, e ainda enfrenta, dificuldades em se estabelecer como uma área do conhecimento científico. Apesar disto, ou melhor dizendo, mesmo se considerarmos as propostas das teorias contemporâneas como Psicomotricidade, Ação Motora, Motricidade Humana, Desenvolvimentista, Crítico Superadora, Sistêmica, Construtivista dentre outras, todas revelam a preocupação com a elaboração de uma Pedagogia do Movimento, na tentativa de interpretar, entender, analisar, explicar e intervir socialmente na perspectiva de contribuir com o ser humano que se movimenta em busca de sua superação. (PROJETO PEDAGÓGICO da IES, 2003, p. 12)

Tal elaboração parte da premissa de que, as diversas vertentes poderiam ser aceitas e trabalhadas sem considerar que cada uma delas envolve uma perspectiva de sociedade, de escola, de ser humano, de Educação Física e até mesmo de movimento (BRACHT, 1999). Estamos assim diante de uma proposta de descontextualização social e política do componente. A proposta ainda pretende arcar com a discussão acerca do lazer, o que a torna ainda mais esquizofrênica.

A partir das entrevistas analisadas, é possível entender que a discussão sobre a identidade do professor a ser formado não permeou a elaboração do currículo, posto que, como colocado anteriormente, ela surge como dada a partir da visão de mundo, de sociedade, de indivíduo, de Educação e de Educação Física dos/as docentes, adquiridas mediante experiências curriculares anteriores. Mesmo a defesa da “pluralização” de perspectivas, parte de um discurso em que as concepções em relação à Educação Física e ao professor surgem também como dadas, já que o pressuposto se ancora em classificações acadêmicas para justificar a pluralidade.

Assim, torna-se difícil estabelecer qualquer discussão mais profícua sobre a identidade e sua relação com o docente e a área, estabelecendo uma tendência à polarização, estimulando disputas entre grupos distintos ou divergentes, como aparenta ter sido o caso. O que se percebe é que o processo de construção curricular, mesmo em pleno século XXI, estava mergulhado em “concepções modernas e na identidade fixa, unificada e coerente” (MOREIRA, 2008, p. 05). A fala do representante discente confirma nossas suspeitas.

Os alunos perderam mercado pelos professores que ficaram. “Eu quero um cara para trabalhar com treinamento, com alguma coisa. Quem que deu aula de futebol, de futsal? Ah, eu não sei... foi jogador, foi técnico, trabalhou onde?” Então, sabe isso era muito ruim; é ruim até hoje. Para falar a verdade é ruim isso até hoje lá fora.

[...]

Hoje é mais fácil colocar um aluno de outra faculdade, o currículo é mais aceito, porque isso pega no mercado. Nós escutamos isso. Podemos até continuar com o currículo de três anos como está, precisamos dar uma mexida. E acho legal ainda ter a filosofia, a linha, uma ideia, uma vertente de formar cientistas. (...) a Educação Física precisa disso, tem poucos pesquisadores. Só que não podemos nos esquecer que a Educação Física é muito mais para o lado prático de lidar com pessoas do que viver dentro de um laboratório. (RD)

Este posicionamento do representante discente é extremamente significativo pois denota claramente as identidades que permeiam a profissão de professor de Educação Física. Primeiro,

por estabelecer uma dicotomia já clássica entre teoria e prática, e depois, por compreender o apelo do esporte na Educação Física com tal força que a área, na concepção do entrevistado, aparece subordinada ao alto rendimento em sua totalidade.

Podemos ainda entender tal posicionamento como decorrente de uma compreensão utilitarista da Educação Física, vista como uma área de conhecimentos cristalizados, que devem ser “adquiridos” através de experimentações, de vivências. Não negaremos a importância das múltiplas experiências motoras para a formação de professores de Educação Física, nem a importância de uma postura crítica, porém notamos que não há, entre os entrevistados, perspectivas de diálogo entre as diferentes maneiras de entender a Educação Física. Assim, percebemos visões distintas, mas que não dialogam entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos elaborar nossas considerações a partir dos três eixos que sustentaram nossas interpretações: O processo de elaboração curricular e as questões de poder que a envolveram, as consequências da relação entre a formação do graduado e do licenciado em Educação Física na elaboração do currículo e o currículo em curso. Posteriormente, utilizamos nossas análises para discutir e propor alternativas para a construção de currículos da formação inicial de professores de Educação Física.

Foi amplamente destacado pelo coordenador e pela maioria dos entrevistados o aspecto coletivo da elaboração do currículo, com ênfase na possibilidade do colegiado e do corpo docente discutirem e decidirem sobre a proposta que seria implementada. Entretanto, como já observamos, a participação coletiva, ou a possibilidade de participação coletiva, não garantiu uma construção curricular diferenciada em relação a outras IES privadas. Ao contrário, há uma aproximação grande da grade curricular e do ementário das disciplinas (PROJETO PEDAGÓGICO da IES) de outros cursos de formação de professores de Educação Física que não experimentaram a construção coletiva do currículo.

Entendemos que tal fato deve-se à instrumentalidade que caracterizou a participação dos diversos membros, sem perder de vista as condições proporcionadas para tanto. Afinal, conforme atestamos, o trabalho de elaboração partiu de um pressuposto, do entendimento do Curso de Formação de Professores de Educação Física como algo dado. Entre as entrevistas colhidas, observamos que o ponto de partida para a construção curricular foi a divisão de grupos pertencentes às subáreas que compõem o curso de Licenciatura em Educação Física e que faziam parte do currículo anterior.

A configuração do início implica na consideração de que o curso que seria construído tinha como dadas, determinadas áreas de conhecimento, e que a questão em si era apenas a sua inter-relação e a importância que lhes seria atribuída no currículo novo, “dosando” qual subárea teria maior relevância. “O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão” (SILVA, 2008, p. 195). Desta forma, inferimos a inexistência de ocasiões em que o egresso foi projetado por membros do colegiado despidos de conceitos preestabelecidos. Ao contrário, as concepções

preexistentes foram reforçadas. O estabelecimento de uma posição inicial de currículo configurada em subáreas, carregando uma ou mais representações de docência em Educação Física socialmente legitimadas, buscou adequar a formação do professor a partir destas representações. Além destas, o currículo também traz representações sociais de classe, gênero, cultura etc. que termina por influenciar decisivamente a constituição da subjetividade dos formados. “O currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos” (SILVA, 2008, p. 203).

Afinal, quem seria este egresso? Ao compreendê-lo como um sujeito crítico, dotado de competências e habilidades para solucionar problemas, encontramos um discurso que subjetiva os estudantes como um “cidadão” de uma natureza moral dada e detentor de um conjunto de “práticas de si” (CORAZZA, 2001, p. 95).

Nas palavras da autora, percebemos certa sintonia com a representação de estudante de Educação Física almejada pelo Projeto Pedagógico da IES investigada. Trata-se de um olhar que nivela todos/as os/as estudantes da área, negando assim a multiplicidade. Ao negar tal multiplicidade, os egressos acabam construindo uma representação monolítica sobre o ensino de Educação Física na escola, perante o qual a diversidade da cultura corporal é veementemente negada em favor da tradição presente nos cursos, que mantém em suas grades a hegemonia de disciplinas voltadas para a fixação dos códigos implícitos nas manifestações esportivas euro-americanas, brancas e heterossexuais, nas brincadeiras e atividades ligadas ao trabalho de recreacionistas ou na instrumentalização associada ao desenvolvimento motor, esquema corporal, noção de espaço, entre outras.

Por diversas ocasiões, ao longo da realização do estudo, nos perguntamos porque os docentes envolvidos na construção curricular não aproveitaram a oportunidade para buscar uma formação docente que transgredisse a homogeneidade reinante na área. Por que não elaboraram um currículo comprometido com a formação de professores sensíveis aos ideais democráticos e de justiça e igualdade social?

Inicialmente, entendemos que os mecanismos que envolvem o trabalho docente nas IES privadas acabam por destituir o professor “não só de consciência social, mas também de sensibilidade social” (GIROUX; MCLAREN, 2005, p. 127). Ao analisarmos o projeto

pedagógico da IES identificamos uma preocupação com a formação cidadã e com a criticidade dos estudantes. Entretanto, ao analisarmos as falas dos entrevistados, encontramos um corpo docente atuando exclusivamente em regime horista, muitos com menos de 20 horas de dedicação semanal, e que participavam das reuniões de elaboração do projeto voluntariamente em períodos extra-aula, ou seja, não recebiam qualquer remuneração pelo trabalho feito. Em grande medida, participaram movidos pela preocupação em relação à diminuição da atribuição de carga didática ou até mesmo demissão, uma vez que o curso apontava para uma redução de um ano em relação ao projeto anterior e reduzia o foco de uma formação ampliada para a formação específica para a docência na Educação Básica. Desta forma, observamos o discurso institucional em que a cidadania é colocada em destaque, mas não é exercida em relação ao próprio corpo docente, o que torna tal discurso mera falácia.

Entendemos que o que deveria ser um trabalho de construção curricular coletivo tornou-se uma arena de disputas na qual os docentes procuraram manter seu espaço de poder no currículo que seria elaborado. Diante disso, pontuamos que, se não houver respeito em relação à dignidade humana, associando relações pessoais ao Projeto Pedagógico, dificilmente uma construção curricular poderá operar mudanças profundas, quanto mais adjetivar-se democrática. O ambiente relacional pouco democrático que se instaurou durante a construção curricular explica a situação do representante discente. Não é de se estranhar que ele tenha sido praticamente ignorado pelo grupo, posto que o ponto de partida foi a manutenção dos espaços de trabalho dos docentes.

A divisão do grupo em subáreas possibilitou, simultaneamente, a legitimação das tradicionais áreas de conhecimento que colonizaram historicamente os currículos de formação de professores de Educação Física e também fomentou a disputa por ampliação de carga horária no novo currículo, entre os docentes responsáveis pelas disciplinas que compunham as subáreas.

Neste momento, a nosso ver, houve um duplo movimento de “abandono” em relação aos docentes. Primeiro, ficaram entregues à própria sorte ao serem impulsionados a debater e legitimar suas áreas específicas. Depois, como boa parte dos entrevistados aponta, vários docentes abandonaram ou nem chegaram a participar dos debates por dificuldades pessoais, fato que acabou por culpabilizar o próprio docente pela sua situação, desconsiderando as poucas condições proporcionadas para um engajamento qualificado.

Na atualidade, ao menos em termos discursivos, é valorizada a construção coletiva do currículo. Esta forma de pensar projetos pedagógicos e elaborações curriculares tem grande simpatia dos chamados setores progressistas em educação, em contraposição às propostas que prescindem da participação dos setores envolvidos com o projeto pedagógico, vistas como autoritárias e conservadoras (CORAZZA, 2001). Porém, com um olhar alinhado às teorias pós-críticas devemos escapar de tais binarismos e tentar compreender a construção investigada, estranhando-a, desnaturalizando o que entendemos como saberes básicos à formação do docente em Educação Física, inquirindo-a sobre as relações da elaboração deste currículo com o poder e subjetividade, bem como sobre os regimes de verdade construídos para a docência em Educação Física.

A motivação institucional que determinou a construção do novo currículo foi o fato de o currículo anterior estar sob diligência MEC. Entendemos que este ponto deveria surgir nas falas dos depoentes, já que tal fato poderia subsidiar inclusive os argumentos que viessem a ser empregados.

Estranhamente, não houve por parte dos entrevistados nenhuma grande alusão ao fato. Alguns entrevistados até demonstraram desconhecer tal fato, chegando um dos depoentes a explicitar que o currículo colocado sob diligência era “melhor” que o posterior. Podemos inferir que a força da tradição também se estabelece como um *topos* de poder, a partir do qual se pensa o curso. Entretanto, entendemos que é fundamental debater sobre a compreensão por parte dos depoentes sobre o que é uma construção curricular coletiva. Parece-nos que o grupo parte de uma visão extremamente cartesiana, na qual o todo é exatamente a soma das partes, e o principal problema posto é equacionar o peso destas partes na composição final.

Ao defendermos a necessidade de desnaturalizar e estranhar o currículo de formação de professores em Educação Física, compreendemos que a ação democrática passa justamente pelo redimensionamento das representações já estabelecidas. Afinal, se houve um posicionamento inicial monolítico para elaboração curricular, parece clara sua culminância em uma formação igualmente monolítica. Não houve movimento algum para inserir discussões sobre questões de classe, gênero, escolhas sexuais, nacionalidade, mídia, ecologia, estética, cultura infantil e juvenil, história, cultura popular, entre tantos temas que perpassam o cotidiano dos professores que ensinam Educação Física nas instituições de Educação Básica.

Como vimos, o Ensino Superior ampliou suas vagas via IES privadas de tal forma que muito brevemente será possível pensar em uma universalização deste nível de ensino. De fato, são nas IES privadas que se verifica um grande número de estudantes que pertencem a primeira geração de sua família a ingressar na Universidade. É importante frisar que antes da expansão do setor impulsionada na década de 1990, os grupos sociais aos quais pertencem estes estudantes encontravam-se alijados de formação superior.

Se nossa compreensão aponta que as diversas lutas sociais encontram-se curricularizadas, como podemos admitir que um aspecto social tão gritante como esse seja desprezado pela construção curricular?

Chamou-nos a atenção que, em nenhum momento os depoentes consideraram que os estudantes deveriam ser compreendidos como informantes fundamentais para a discussão do currículo. Ao contrário, os depoimentos revelaram que os estudantes ingressavam com pouca ou nenhuma clareza sobre a diferença de formação entre os cursos de Licenciatura em Educação Física e Graduação em Educação Física, e, para piorar, mesmo ao final do curso boa parte ainda não possuía tal clareza. A que se deve esta posição tão despolitizada? Podemos inferir que, tal como foi elaborado o currículo, houve uma preocupação muito maior em garantir que conteúdos presentes em certas áreas do conhecimento constassem mesmo que de forma descontextualizada, o que inviabiliza compreender não só a sua relevância social, como também o papel que o formado pelo curso exerceria na sociedade.

A falta de contextualização estava na origem da elaboração curricular. Como visto, apesar da instituição ter empreendido a construção de um novo currículo em virtude do parecer desfavorável emitido pela comissão do MEC com relação ao currículo anterior, nenhum entrevistado pareceu dar importância ao fato, nem ter acessado a documentação correspondente. Assim, verificamos que tanto o perfil do egresso quanto as disciplinas e os conteúdos a serem selecionados surgiram em função do tempo disponível para o trabalho. Com a redução do tempo de integralização do curso, o debate parece ter girado em torno do modo como todos os saberes disponíveis no currículo anterior estariam presentes na nova proposta. A manutenção ou redução da carga horária de algumas disciplinas e as consequências que isso traria em termos de disputa interna ou mesmo da ruptura do grupo, parece ter sido a preocupação inicial da elaboração curricular.

Outro ponto que merece ser destacado é a formação de dois grupos na elaboração curricular, um apoiando o coordenador que chegava e outro que se antepunha. Foi possível depreender das entrevistas que tal divisão já existia, mas havia uma certa “ordem” no curso em virtude da hegemonia de um determinado grupo, tendo em vista seu poder decisório sobre a atribuição didática. Com a chegada do coordenador não houve uma mudança desta situação; o que ocorreu foi a troca de um grupo que estava desprestigiado, por outro, que viu na nova estrutura do curso uma possibilidade de alinhar-se como a nova hegemonia.

Fica claro que não se trata da predominância de uns sobre os outros, solapando ideias. Não estamos buscando qualquer julgamento em relação à situação, mas entendemos que a busca por ações que desemboquem em uma construção democrática deve encontrar caminhos para garantir que as diferentes vozes sejam ouvidas. Este caso apontou para a substituição de um grupo por outro, mantendo a dinâmica de dar voz a determinados setores e silenciar outros.

Chama atenção também a relação existente entre a Licenciatura em Educação Física e a Graduação em Educação Física, referida como Bacharelado em Educação Física pelos participantes da investigação. Nossa percepção é a de que em momento algum ocorreu uma referência clara a este debate. Ele aparece escamoteado em meio ao debate da construção curricular, como se fosse possível contornar um debate que vinha se construindo historicamente e urgia de encaminhamentos. Houve uma tendência a optar pela espera, a protelar as possibilidades, buscando um currículo que não abrisse mão das características tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado presentes no currículo anterior, aguardando assim as decisões vindouras.

Compreendemos a posição, mas observamos que os membros do colegiado deixaram passar uma oportunidade histórica de ampliar o debate sobre a Educação Física no Brasil e ousar uma experiência inovadora. Neste ponto é interessante contrapor o documento final, que aponta para um egresso crítico, participativo e cidadão com posição omissa, extremamente alienada e até desinteressada dos docentes com relação aos rumos da própria área de atuação. Aguardar novas diretrizes nada mais foi do que um meio de evitar possíveis conflitos tanto legais quanto internos. Perdeu-se a possibilidade de um posicionamento realmente comprometido com a democracia e a cidadania, que aquele momento em especial, com a necessidade de reformular um curso sob diligência, permitiria até mesmo um diálogo mais intenso com a própria direção da IES no sentido de legitimar uma compreensão de Educação Física que fosse fruto de debates coletivos

e que partisse da leitura crítica da área, da comunidade à qual a IES se inseria, do curso também, e, como não poderia deixar de ser, de um entendimento de escola voltado para a vida cotidiana.

Para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural [...] é imperioso que se criem métodos de análise que não partam do pressuposto de que as experiências vividas podem ser automaticamente inferidas a partir de determinações estruturais. [...] A complexidade do comportamento humano não pode ser reduzida a mera identificação de fatores determinantes (GIROUX e MCLAREN, 2005, p. 145).

A noção apresentada pelos autores se relaciona com nossas análises. Nelas encontramos um perfil de egresso idealizado, utilizando “frases bonitas”, no dizer dos entrevistados, e que pontuou um desconhecimento da realidade. Em momento algum houve, por parte dos professores que compuseram o colegiado ou mesmo do coordenador, qualquer tipo de preocupação com relação aos estudantes do curso. Os posicionamentos dos participantes estão mais concentrados nos debates, nos mecanismos de construção coletiva utilizados, nas divergências entre grupos. Não há menção ao reconhecimento de quais estudantes estariam presentes no curso; quais suas experiências e práticas culturais características e quais representações sobre a Educação Física eles traziam para dentro da instituição.

A única ousadia percebida foi a criação dos NEPPs. Apontados pelos entrevistados como um diferencial, sem dúvida, causaram reações diversas. Contraditoriamente assumindo um caráter disciplinar, os NEPPs puderam resolver boa parte das questões burocráticas, como o acompanhamento dos estágios por um professor do curso, orientação dos TCCs e os projetos de extensão. Ao subordinar os projetos de extensão aos NEPPs, relacionando-os ao Estágio Curricular e problematizando-os para a confecção dos TCCs no interior dos NEPPs, resolviam-se as questões legais do curso, que deveria articular pesquisa, extensão e estágio sob um mesmo espaço, sob supervisão de um docente. Porém, entendemos que na prática este intento não foi bem sucedido. A dificuldade em termos de carga horária impossibilitava a atuação dos docentes em tantas frentes. A criação de estratégias de resistência, como transformar o horário destinado aos NEPPs em um momento de “aula apenas”, no sentido mais tradicional do termo, ocorreu, ao que parece, em comum acordo com os estudantes que, em parte, rejeitavam a proposta.

Nossas análises encontram uma construção curricular pautada em uma “racionalidade instrumental hegemônica” (GIROUX e McLAREN, 2005), que põe por terra qualquer possibilidade verdadeiramente democrática, se entendermos a democracia como palco de possibilidades alternativas à lógica dominante, ou seja, práticas que possam desconstruir a verticalidade de algumas relações humanas.

A análise do material coletado aponta para um docente que não se posiciona diante de Diretrizes ou currículos oficiais, mas os serve adaptando grades, ementas e projetos ao contexto, mesmo que isso signifique a manutenção do estado de coisas travestido de mudança.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) já apontaram para este perigo de criar-se uma

Formação do tipo 2 em 1, ou seja, “mista”, porém “vazia” e/ou de “especialização”, mas “arcaica” ou ainda de natureza “tecnicista”. “Mista”, e não integrada, se considerar que em três anos (um curso com carga horária de 2800 horas-aula) se faz um curso e com mais um ano se complementa o outro. “Vazia” na compreensão de que se “fala um pouco de tudo” e não se constrói um conhecimento nuclear; de “especialização”, na medida em que se restringe a determinado conteúdo ou conjunto de conteúdos relacionados a um campo de atuação específico; no entanto, “arcaica” no dimensionamento utilitarista dado ao conhecimento; e “tecnicista”, pela carga de competências estipuladas na formação do profissional. Não se é contra a certificação do profissional na aquisição de habilidades relacionadas ao “saber fazer”, mas se recomenda o equilíbrio entre a competência técnica, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e o conhecimento disciplinar (p. 357).

O espaço de formação de professores, conforme Giroux (1997), constitui uma “nova esfera pública”, justamente pela relação existente entre a docência e a sociedade. Isso significa ultrapassar os limites dos interesses de qualquer IES privada, tornando assim a formação para a docência um projeto de política cultural, de formação de professores como intelectuais que atuarão em “espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo a concretização de um mundo mais humano e justo” (GIROUX e McLAREN, 2005, p. 140).

Giroux (1997) nos ensina a olhar para os cursos de formação docente com a preocupação de compreender a prática pedagógica como “política de experiência” ou um “campo cultural onde

conhecimento, discurso e poder interagem de modo a produzir [...] práticas de regulação específicas” (p. 141-142)

Entendemos que esta premissa aponta para a necessidade de uma política cultural inserida na formação de professores, algo que deveria estar no horizonte de qualquer construção curricular.

Finalizando o estudo gostaríamos de deixar algumas considerações a respeito da construção de currículos voltados à formação inicial de professores de Educação Física. Após a experiência acumulada pelo contato direto com os atores da construção investigada, foi-nos possível, identificar algumas ausências que, caso consideradas, poderiam ter suscitado alternativas diferentes daquelas inferidas pelas análises realizadas. Afinal, o que se deseja é uma construção curricular que vá além dos limites de grades e ementas, e considere que a verdadeira prática democrática está “presente em relações sociais e comunitárias mais abrangentes, que lhe dão sentido e dignidade” (GIROUX e McLAREN, 2005, p. 148)

Sendo assim, um processo de construção curricular democrática deveria ter em seu horizonte o reconhecimento do “outro”, que neste caso parece ter sido esquecido, já que o “outro” a se fazer ouvir seriam os estudantes de Educação Física, que foram retirados do debate como indivíduos reais e mantidos como um mero conceito. Esse *modus operandi* fez surgir um indivíduo a-histórico e descontextualizado dos fatores sociais que envolvem a cultura corporal, tão caros à prática pedagógica do professor de Educação Física.

Ao compreender os estudantes do curso de Educação Física como sujeitos concretos, a agenda de qualquer elaboração curricular deveria apontar para o reconhecimento da posição política e social que dá sentido, que anima as decisões destes indivíduos. Ou seja, quais concepções de Educação Física escolar estes sujeitos trazem? Quais experiências relacionadas à cultura corporal possuem? O patrimônio destes indivíduos é constituído por quais produções e experiências culturais?

O reconhecimento deste outro baseia-se em compreender a multiplicidade presente nas vidas dos sujeitos concretos, suas histórias, suas representações e concepções de Educação Física e de mundo, pois somente a partir deste diálogo será possível uma elaboração curricular democrática.

Obviamente a sugestão deste reconhecimento como ponto de partida possibilita elaborar um currículo à luz de possibilidades pedagógicas que acolham tais concepções, mas também que

as questione, desafie, exponha as suas contradições. Enfim, é primordial garantir o diálogo entre as subjetividades dos estudantes.

Também verificamos que não houve uma discussão relacionada a uma concepção de escola. Como preparar indivíduos para a docência na Educação Básica sem considerar a escola? Foi, para nós, gritante a ausência da instituição de Educação Básica no debate, embora tenha servido para complementar as observações anteriores. Se não houve por parte dos docentes um olhar para os estudantes de Educação Física, tampouco houve a preocupação de compreender a escola como o *locus* privilegiado, no qual o egresso do novo currículo iria atuar. Se não houve a preocupação em compreender ou posicionar-se em relação à escola, de verificar como a comunidade escolar percebe a Educação Física, como delinear o perfil de um professor de Educação Física, já que tal tarefa exige o reconhecimento da instituição para a qual o licenciando se preparará para trabalhar por muitos anos.

Um terceiro “outro” ausente nesta construção foi o professor de Educação Física que atua na Educação Básica. Não se fez menção ao reconhecimento deste sujeito, quais suas contribuições, quais suas representações sobre escola, Educação Física e sobre os Cursos de Formação de Professores de Educação Física. Contribuições de fundamental importância, já que o mesmo poderia trazer elementos essenciais para um debate real em relação à formação inicial.

Enfim, o estudo realizado possibilitou compreender que a ideia de trabalho coletivo que permeou a construção curricular, ao sofrer um estranhamento durante a pesquisa, mostrou-se frágil e destituída de um caráter democrático, já que compreendemos que a democracia realiza-se através da aproximação e diálogo dos diferentes grupos envolvidos no processo. A construção curricular que serviu de base para este estudo carece de ancoragem social, ao destituir a voz de atores fundamentais, como os estudantes do curso e suas representações sobre a Educação Física escolar, e a própria escola enquanto instituição social que produz conhecimento a partir de suas próprias inter-relações, e tais conhecimentos devem ser considerados, analisados pelos cursos e pelos docentes formadores de professores, para que as temáticas que irão compor o currículo surjam a partir da investigação do ambiente escolar, e não centradas em acordos meramente políticos, de cunho mais administrativo que pedagógico; ou que se fixem em tradições da área totalmente desvinculadas da realidade escolar. Entendemos que as condições proporcionadas pelas IES privadas privilegiam a fragmentação e o distanciamento dos docentes pelas suas

atribuições e funções nos cursos. Por este motivo nosso estudo defende que a formação de professores comprometida com a justiça social somente será possível partindo da aproximação entre os cursos e os docentes formadores e a escola, através de ações que possibilitem a compreensão e intervenção neste espaço.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L; **Aparelhos ideológicos do Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

BAUDELLOT, C. , ESTABLET, R. **Escuela Capitalista**. México: Siglo XXI, 1990.

BAZZO, V. L. SHEIBE, L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

BENITES, L. S., SOUZA NETO, S. HUNGER, D., O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, códigos e controle. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C., DESBIENS, J. F. (Orgs) **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 14 set 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**, in Caderno CEDES, vol. 19 n. 48. Campinas, 1999.

_____. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
BRASIL. Decreto-lei nº 1212, de 17 de abril de 1939. Cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Senado Federal. Subsecretaria de informações.

_____. Currículo Mínimo de Educação Física: **Resolução n.º 03**, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987a.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215/87**. Ministério da Educação: Brasília, 1987b.

_____. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.º. 9.696, de 1º de setembro de 1996. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2 set. 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CP Parecer 009/2001** de 8 de maio de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 19 de fevereiro de 2002b.

_____. Lei n.º. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 15 mar. 2004a.

_____. Resolução n.º. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 5 abr. 2004b.

_____. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em:
<http://emec.mec.gov.br/emec/consultacadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDUyMg==> Acesso em: 20 ago 2009

COLLET, C. et al. Formação Inicial em Educação Física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.493-502, jul./set. 2009

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CFE nº. 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 22 jun. 1987.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Carta Brasileira de Educação Física**. Rio de Janeiro, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer CES/CNE nº. 58, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Educação Física. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 4 mar. 2004c.

CORAZZA, S. M. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, A. (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 211-229.

_____. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: Debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, I. L. S. & MORO, R. L. **Educação Física escolar: Reflexão e ação curricular**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

COSTA, M. V. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, v. 37, p. 129-152, 2010.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O “bom” professor de educação física: possibilidades para a Competência profissional. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 1. trim. 2009

CUNHA, L. A. O Ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade Campinas*, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a Educação Básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas/SP, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUCKUR, L. C. B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n.4, 1991, p.41-61.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

FONSECA, M.A. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de “normal” e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no *Collège de France*. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.B.L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 6 ed., 1985.

_____. M. **A arqueologia do saber**. 4 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995b.

_____. M et al. **O Homem e o discurso**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. M. **A ordem do discurso**. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GALLO, S. **Educação anarquista, um paradigma para hoje**. Piracicaba: Unimep, 1995.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação.** 4 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis. 1998

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GHIRALDELLI JR. P. **Educação Física progressista – A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Atos impuros: A prática política dos Estudos Culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H. A., McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GOMES, A. M. **Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: Um modelo analítico.** Revista Educação & Sociedade Campinas, vol. 24, n. 84, p. 839-872, setembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 jul 2010

GONÇALVES, S. A. Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos 1990. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 91-111, 2008. Editora UFPR.
GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História.** 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRESPLAN, M. R. **Educação Física no ensino fundamental: primeiro ciclo.** Campinas: Papirus, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. B.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, p.100-112, Jul/Dez de 2009.

HUNGER, D. A. C. F, et al. Formação acadêmica em Educação Física: “Corpos” (Docente e Discente) de conhecimentos fragmentados... **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.79-91, jan./mar. 2009

INEP. **Avaliação dos cursos de graduação**. Brasília, DF, 2006.

JEZINE, E.; BATISTA, M. S. X. **Globalização e Políticas do Ensino Superior: As lutas sociais e a Lógica Mercantilista**. 2008

Disponível em http://cyted.riaie.net/index.php?option=com_docman&task . Acesso em: 21 jan 2009

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T.T. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KINCHELOE, J. L., BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: Conceituando a Bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

LEVY-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, M. E. **A Educação Física no projeto pedagógico: espaço de participação e de reconhecimento da cultura dos alunos**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIPPI, B. G. **Formação de professores de Educação Física no Estado de São Paulo: Quais as políticas em jogo?** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo: 2009.

LOPES, A. R. C. e MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINO, L. M. S. **A dissolução dos estudos culturais: Consenso genealógico e indefinição epistemológica**. Trabalho apresentado ao GT “Epistemologia da Comunicação” do XIX encontro

da Compós, na PUC, RJ, em 2009. Disponível em http://compos.com.puc-rio.br/media/gt7_luis_mauro_sa_martino.pdf Acesso: 08 set 2009.

MARTINS, A. L. M. A marcha do “Capitalismo Universitário” no Brasil nos anos 1990. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 733-743, nov. 2008.

MARTINS, C. B. O ensino superior no Brasil: o setor privado. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. 2002, vol.17, n.48, pp. 197-203.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

MEC. **Instituições de Educação Superior e institutos cadastrados**. <http://emec.mec.gov.br/> acesso em maio 2009.

MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 9 ed. Campinas: Papirus, 1990.

MOLINA NETO, V., MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: Formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V., CRISORIO, R. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MOREIRA, A. F. B; CUNHA, R. C. O. **A discussão da identidade na formação docente**. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n5/numero5>. Acesso: 12 set 2010.

NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** , v. 5, p.75 - 83, 2006a.

_____. **Por um currículo multicultural da Educação Física**. *Presença Pedagógica*. , v.12, p.31 - 40, 2006b.

_____. Formação para a docência: o lugar da Educação Física na Educação Básica. In: SCHENEIDER, O. et al. **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008a, v. 2, p. 17-49

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp.39-54, jul./dez., 2008b.

NEIRA, M.G. Desvelando Frankensteins: Interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e pesquisa em Educação Física**. Vol. 01, número 01, Cristalina: 2009.

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. **Frankenstein e outros monstros: o currículo e os sujeitos da formação em Educação Física**. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. São Carlos: UFScar, 2009. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/>
Acesso: 19 dez 2010.

NUNES, M. L. F., RUBIO, K. Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículos sem fronteiras**, v. 08, n. 02, pp. 55-77, Jul/Dez 2008.

PARAÍSO, M. P. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200002&lng=pt&nr m=iso Acesso: 15 set 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, Regulação social e Poder. In. SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: A política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAMOS, Cosete. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RICOEUR, P. **Ideologia e Utopia**. Lisboa: Edições 70 ltd., 1986

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. L. P.; SIMÕES, A. C. Desafios do ensino superior em Educação Física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior. 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L.. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, mai. 2001.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed, Porto Alegre: Bookman, 2006.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**, 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, T. T. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo: Uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, T.T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7 ed. Petrópolis, R. J. : Vozes, 2008a.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7 ed. Petrópolis, R. J. : Vozes, 2008b.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional 1:** descontrole e ilegalidades marcam atuação das fundações 'de apoio' no Brasil todo. Brasília, DF: ANDES-SN, 2006a.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **A propósito da regulamentação da Lei de Inovação Tecnológica:** por quem os sinos dobram. Brasília, DF: ANDES-SN, 2006b.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da educação física/uem**, 1998, v.1, p. 13-23.

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

TARDIF, M. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 7 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

TRINDADE, H. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira.** Disponível em: <http://168.96.200.17/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL3.1.33&d=HASH9a0ee780f1bd0b77cee14d&x=1>. Acesso em: 03 set 2009.

VAGO, T. M. **Início e fim do século XX: Maneiras de fazer Educação Física na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/1999

VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

APÊNDICE

Transcrições⁴

Coordenador

Gostaria que você falasse sobre o processo de elaboração do currículo do curso de licenciatura em Educação Física.

Bem, o projeto do curso de educação física, ele foi elaborado em 2003, era um momento de certa forma de transição das diretrizes curriculares, né, onde já tinham sido promulgadas a 01 e a 02 de 2002 e se vivia um pouco a expectativa de promulgar, elaborar a chamada resolução do bacharelado. Então a gente fez uma discussão no curso pra tentar ver quais seriam os eixos que o currículo deveria ter, né, e definimos na época que o currículo teria três princípios: um princípio didático pedagógico, que tentaria dar conta de discutir todo o processo aí de metodologia de ensino dos temas centrais da Educação Física, e que se colocava na perspectiva de formar o professor educador; um princípio chamado acadêmico-científico, que tentaria dar conta de fazer com que o aluno se despertasse para a necessidade de produção de conhecimento, não é? Minimamente... e que tentaria dar conta de formar um professor com viés de pesquisador, com todos seus limites, é lógico... em uma graduação... É um princípio de inserção regional, que também é...era um dos pilares da instituição, que tinha uma perspectiva de ter sempre uma inserção regional, né, e que se colocava na perspectiva de formação do cidadão, do professor voltado para a cidadania. Ligado à isso, dois eixos norteadores mais específicos da área, que ficou definido um, que seria pedagogia do movimento e lazer, mais voltado para uma discussão e para uma intervenção na escola, especificamente na escola, e um outro que é chamado de esporte e qualidade de vida, que discutia um pouco as questões do esporte, e das ações ligadas à esse tema amplo aí, da qualidade de vida. É... a tentativa também que eu acho importante foi de fazer uma discussão mais coletivamente possível, dentro da instituição, né... Na época tinha a opção de, ao invés de chamar só o colegiado para discutir, chamar assembleia docente, apesar que elas não tinham caráter deliberativo, mas de indicar para o colegiado as suas decisões; então a gente tentou fazer isso sempre em assembleia, né, e depois de muita discussão o colegiado aprovou, fez algumas modificações, mas aprovou o currículo com estes princípios aí, né, que a gente entendia ser um avanço nas discussões feitas até então na instituição. E com relação especificamente à questão da licenciatura, eu acredito que o Núcleo, que a gente chamou de núcleo de núcleo de estudo e prática profissional em pedagogia do movimento e lazer, ele significou um espaço novo, né, talvez novo porque foi criado; e que, no meu entendimento, acabou gerando muitos bons frutos, é... principalmente a parte de convenio que se fez com escolas públicas, né, da região, e da inserção que esses núcleos, coordenados por professores e com a participação dos alunos, tiveram nessas escolas; então acho que foi um certo diferencial aí essa...esse espaço né, dentro do currículo, que nós chamamos de nepp.

Gostaria que você falasse sobre o corpo docente, a adequação do corpo docente para o curso.

Bem, o curso de educação física, e talvez aí o perfil do professor de Educação Física no Brasil é marcado aí pelas contradições da área, né? Então, por conta de todo o processo histórico de constituição da Educação Física no Brasil, a gente ainda tem um viés bem mais tecnicista, bem mais ligado às ciências biológicas, e tal, né? Mas a gente, lá, tentou discutir a questão da licenciatura, mas não é muito simples não, porque essa visão mais técnica, essa visão mais de inserção que se chamou de bacharelado, ela ainda é muito forte, histórica, né? Então, eu acredito que precisa-se criar espaços de discussão, mesmo, específicos sobre a formação do licenciado, e tentar

⁴ Neste anexo as entrevistas concedidas encontram-se transcritas na íntegra.

adequar o corpo docente à essa perspectiva. Mas tem uma questão aí, que eu, particularmente penso, que me parece que, com essa divisão, né, com essa criação dos dois cursos, a gente tem que ter cuidado para talvez, para não ser refém de algumas armadilhas, costume dizer. Uma delas, eu acho, que é o entendimento, por exemplo, que o bacharel, que no bacharelado, eu não devo ter professor que domine questões pedagógicas, de ensino, como se o bacharel não tivesse mais que tratar com a pedagogia, né? Então eu acredito que o fato de ter o bacharelado não significa perder de vista a perspectiva pedagógica de nossa intervenção, seja em que âmbito ela acontecer.

O curso estava ligado à que faculdade? Essa ligação era adequada? Como você via isso?

O curso pertencia à faculdade de fisioterapia e educação física. Eu penso que o fato dele estar colocado em uma faculdade de educação física e fisioterapia, e evidentemente com um viés mais ligado às ciências biológicas, é fruto desta história da área, né? Existem algumas instituições em que o curso de Educação Física está em institutos de Educação, ou às vezes em faculdade isoladas, né, então é... tem uma discussão que diz, por exemplo, que seria até, também, um pouco arbitrário a gente...é... no atual estado de discussão da área, colocar que a Educação Física deva estar...é... nas ciências biológicas, mas também seria arbitrário colocar que ela deveria estar nas ciências humanas, uma vez que existem interfaces, né, eu acho que o curso tem um pouco esta característica. Então talvez o mais importante, é... do que a faculdade onde ele esteja inserido, apesar que isso tem conseqüências, seja discutir o perfil mesmo do profissional, do professor que se quer formar, né, para definir a proposta curricular. Na minha experiência específica, num primeiro momento, por conta das relações que se estabeleciam entre as coordenações de Educação Física e de Fisioterapia, e também até entre membros do corpo docente, a gente teve um bom relacionamento, né, nesta situação específica, mas existem situações em que acaba prevalecendo muito mais o viés biológico, tecnicista que eu acho que deva ser repensado dentro da Educação Física.

Pediria para que você falasse sobre o estágio neste currículo especificamente. Como era entendido, trabalhado, enfim, como foi pensado o estágio para este curso de licenciatura em Educação Física.

É, então, esta é uma discussão interessante, porque, como eu falei há pouco, é... a gente viveu um momento em que, é... tinha se definido as novas diretrizes, né, que... estabeleceu aí o... a formação específica para o professor da educação básica, a 01/02, mas já se vislumbrava a questão do bacharel, mas no momento em que a gente elaborou o projeto do curso, ainda não havia, não tinha, havia sido promulgada a resolução hoje 07 de 31 de março de 2004. Então a gente acabou construindo o manual e o documento do estágio vislumbrando uma maior parte, a inserção do aluno, a maior carga horário especificamente nos diversos níveis do ensino formal, na escola, mas também vislumbrou uma possibilidade de fazer uma certa carga horária no que a gente chamava de ambientes não escolares, né, mas que também podem ter uma perspectiva educativa. Então a gente possibilitou que nosso aluno também pudesse estagiar em outros ambientes, escolas de esportes, trabalhos com políticas públicas, prefeituras, tal, e até, também, em academias. Mas eu acho que esta é uma discussão que tem que ser amadurecida, em função desta regulamentação que está exigindo, que tá cobrando que o licenciado faça estágio única e exclusivamente na escola e o bacharel faça estágio exclusivamente em espaços não escolares, mas é uma discussão contraditória que tem que ser enfrentada pela área.

Levando esta discussão em conta, qual o perfil do egresso pretendido por este projeto pedagógico?

Na minha, no meu entendimento né, e é o entendimento que deve ser encarado como o de uma pessoa que de certa maneira esteve um pouco à frente do processo de elaboração do currículo, mas que tentou coletivizar esta discussão, o meu entendimento é que o perfil do egresso, ele emerge ou é consequência dos eixos, dos princípios que eu falei anteriormente, né? Do didático pedagógico, do acadêmico científico, e o da inserção regional; e também dos dois eixos que são pedagogia do movimento e lazer, e do esporte e qualidade de vida. Então, no currículo, na matriz curricular, a gente percebe claramente a perspectiva de se formar um profissional que tenha um domínio da área, que tenha um domínio mais abrangente possível, da, especificamente da área, das atividades ligadas à Educação Física, é... Um perfil de um profissional que vá construindo aí o hábito de pesquisar, da curiosidade científica, de entender que isso é fundamental para nossa área né, no Brasil.. que o profissional seja formado também para produzir conhecimento, não apenas reproduzir conhecimento, e também um egresso que tenha minimamente consciência da dimensão social da Educação Física né, que a Educação Física possa, de alguma maneira, contribuir para construção de outras relações sociais, uma sociedade que seja mais humana, mais solidária, mais coletiva.

Pelo que foi dito, o currículo foi elaborado levando em conta o bacharelado....

É, então... a gente vive um pouco este momento, né? E aí, talvez valha a pena deixar claro que havia toda uma situação política dentro do curso, onde de certa forma havia grupos que pendiam mais a essa, essa questão do bacharelado e também grupos mais ligados à licenciatura. Então de certa maneira o currículo acaba refletindo essa correlação aí de forças, de política nesta discussão. Então realmente foi um pouco isso sim, a gente teve que acabar contemplando as perspectivas que já se apresentavam para a formação do bacharel. O núcleo de esporte e qualidade de vida representa um pouco esta situação.

Houve alguma interferência de outras instancias da instituição?

Eu diria assim, que foi um momento é... tenso no, na história do curso, né? O curso tinha claramente uma tradição é... podemos dizer assim, mais ligada a questão do que a gente chama de bacharelado, né? Na época não totalmente configurada, mas claramente... Apesar de ser um curso no formato do chamado dois em um, mas o perfil que prevaleceu era bem ligado ao treinamento esportivo e essas práticas ligadas ao bacharelado, né? E obviamente que dentro da instituição havia setores que acreditavam mais nesta perspectiva. Mas o resultado final, o que ficou valendo como currículo, foi discutido, foi definido dentro do curso, dentro do colegiado, então eu não diria que houve uma interferência direta, havia uma situação política dentro da instituição que influenciou com certeza a definição deste currículo que a gente tem, que acho que é um currículo que tem uma certa característica de ser um pouco híbrido neste sentido aí que viveu um momento histórico de definição de diretrizes específicas da licenciatura e depois do bacharelado.

Professor 01

Professor, falando sobre a construção do currículo de formação de professores de Educação Física feita em 2003 para iniciar em 2004, qual era seu papel no curso na época?

Membro de colegiado, trabalhava com a disciplina de biomecânica e cinesiologia. Tenho formação em Educação Física pela USP, mestrado em Educação Física pela USP e doutorado em ortopedia e traumatologia pela medicina USP.

Gostaria que você falasse em linhas gerais como foi essa construção do currículo.

É, aconteceu que a coordenação pediu aos membros do colegiado que nós fizéssemos uma reunião estendida, com todos os docentes, para que houvesse uma discussão detalhada sobre essa mudança curricular...aí nós convocamos...convidamos todos os professores, a participar de uma reunião com todos os presentes e a partir desta reunião foram criadas subcomissões... Então, uma para discutir a... digamos, a área da saúde, ciências biológicas, uma para discutir área de esportes, e outra para discutir a área mais voltada para a pedagogia, didática, etc.

Você tinha duplo papel? Na subcomissão e no colegiado?

É, eu participei da comissão que discuti as disciplinas ligadas a área biológica, as ciência biológicas, ligadas ao corpo humano, ao conhecimento do corpo humano, então, agregava as os professores de fisiologia, fisiologia do exercício, de anatomia, de biologia, cinesiologia, primeiros socorros, avaliação física...

A partir da formação destas comissões, como foi o andamento dos trabalhos?

Pelo que eu pude perceber, em um primeiro momento houve uma resistência muito grande, devido assim... a cada professor querer defender sua disciplina, defender suas horas aula...então cada professor enxergava assim...com muita resistência qualquer mudança porque achava que ele ficaria com menos aulas do que tinha naquele momento. Então foi difícil convencer a todos de que era uma nova construção e de que a finalidade era fazer um currículo melhor para o aluno, para que o aluno pudesse ter uma formação melhor na área da Educação Física e que contemplasse também a mudança que veio aí com a implantação do CREF/CONFEF em relação a licenciatura e bacharelado.

Este currículo é de licenciatura, mas você acha que ele foi feito pensando no curso de graduação em Educação Física, no bacharelado?

No primeiro momento acredito que não, viu? No primeiro momento acho que ele foi pensado apenas na licenciatura. Nós tínhamos já naquela época a licenciatura de 4 anos, que era equivalente aos dois cursos e que tinha já o reconhecimento do MEC, e foi pensada a licenciatura pura, só de 3 anos como um novo curso. O bacharelado na época, que eu me lembre, não foi muito discutido, não foi detalhado...ficou para uma etapa posterior.

Quantas reuniões aproximadamente foram realizadas?

Eu me lembro de umas 3 reuniões...assim...uma com o pessoal de minha área e e depois uma final com todos.

E a sua percepção do currículo que foi elaborado, qual é?

Então, eu acho que não...que poderia ter sido melhor. Acho que na época, algumas forças, de alguns professores, de alguns grupos de professores acabou defendendo interesses corporativos e o currículo não foi o...aquele 100 por cento desejado.

Você se incomodaria de ser mais específico sobre quais forças e quais interesses corporativos estiveram presentes?

É...eu percebi, por exemplo, na disciplina de fisiologia, de fisiologia do exercício, houve um superdimensionamento desta área...Eu percebi em outras disciplinas também...assim...que até o momento, estava mais com o poder em mãos, de contemplar com uma carga horária maior a disciplina. Em minha opinião, eu achei que o currículo não ficou equilibrado.

Então você atribui este desequilíbrio a tentativa de defender um espaço?

Com certeza. Enxerguei isso claramente. Muitos professores queriam aumentar sua carga horária pensando em aumentar seu salário. Acho que o pensamento era esse. Não era "eu cedo aqui para o currículo ficar melhor". Não. Eles aproveitaram o momento que era de mudança e ao invés de disciplinas que deveriam perder carga horária...em meu entender...que as disciplinas esportivas, as disciplinas práticas ganhassem em carga horária, em prática, houve exatamente o inverso...houve uma desvalorização das disciplinas práticas, basquete, vôlei, futebol, handebol, atletismo...em detrimento de outras disciplinas teóricas que poderiam se contentar com carga horária menor.

Esse currículo é de formação de professores...que professor você entende que este currículo formou e vem formando?

Então...eu acredito que a instituição tem formado bons profissionais. Tem formado bons professores de Educação Física, por que a gente...Eu tenho contato com alguns egressos nos cursos de pós que ministro, é... Em torno de uns 06 ou 08...E foram professores assim, que a gente vê que tem domínio, que tem conhecimento, mas que a gente vê que falta um pouquinho de prática...Faltou...São professores, vamos dizer, com uma boa base teórica, mas com pouca vivência prática de quadra, de contato com bola.

Diminuiu muito a carga horária das disciplinas ligadas ao esporte?

É, proporcionalmente acreditei que sim.

Você teve relação com a elaboração do estágio?

Estágio? Não...do grupo de estágio eu não participei, mas acredito que ficou dentro do dimensionamento que a lei exigia de 400 horas de estágio supervisionado.

Os NEPPs ou os núcleos foram vistos como diferencial...qual sua visão destes núcleos?

Eu acho o seguinte... Acho que para mudar um currículo, para mudar um curso, primeiro você tem que mudar o professor... Mudar o pensamento do professor. Não adianta nada mudar uma disciplina, mudar um currículo se o professor continua com o mesmo pensamento, com a mesma atitude. Então o que eu pude perceber nos núcleos é que houve uma acomodação de cada professor enxergar sua disciplina dentro dos núcleos. Ai o professor dentro daquele núcleo, ao invés de mudar totalmente a filosofia e a maneira de aplicação...o professor enxergava uma carga horária de sua disciplina e encaixava ela dentro do núcleo. Então, eu acho que muitos núcleos ficavam com uma carga vazia...Eu sentia assim que os alunos reclamavam dos núcleos, que os professores não tinham conteúdo suficiente para preencher os núcleos, e que alguns núcleos é... acabavam se repetindo os conteúdos parece que se repetiam...e nisso eu senti uma insatisfação dos alunos.

Bem, você disse como os núcleos foram...e como eles deveriam ter sido?

Então...ai é difícil falar...

Sua percepção de como deveria ter sido, com base nas discussões sobre o currículo.

Em minha percepção...eu não implantaria os núcleos. Eu acho que nós estávamos com uma boa estrutura curricular, com um sistema de disciplinas, que poderia perfeitamente ter passado apenas por alguns ajustes de carga horária e nosso curso continuaria com o padrão de qualidade que era excelente. Eu acho que a tentativa de mudança...que os núcleos abaixaram um pouco o nível de formação de nosso curso. Ainda acho que os professores estão tentando se encontrar, eu tive oportunidade de participar de um núcleo e eu percebi que alguns professores tentam se adaptar, que não é algo consagrado, consumado.

Então, se eu entendi, você defende que deveria ter ocorrido apenas a adaptação do currículo que já existia?

Sim, o currículo que estava em vigor era muito bom, o de 4 anos. Acho que ele poderia ter sido ajustado para 3 anos, mantendo sua característica de disciplinas, com alguns ajustes de carga horária e nós continuaríamos com o padrão de excelência que nós já tínhamos, um reconhecimento do MEC com nota muito boa, nota 4, o reconhecimento de nossos egressos que já estavam se formando muito bem e com...acho que prejuízos menores do que a tentativa de inovação.

Mas o curso não estava sob diligência do MEC?

(grande pausa) Então...a diligência foi porque a nossa... nós tínhamos um único curso que habilitava duas graduações. O curso tinha 4 anos e habilitava para Licenciatura e/ou Bacharelado. Então era essa a dicotomia que era o problema encontrado, né? Ai de acordo com a resolução de 2002 o curso não poderia mais ter estas características, ele tinha que ter uma característica ou de licenciatura ou de bacharelado. Então estes ajustes a gente tinha que fazer. Então acho que o momento político, o momento histórico, foi assim...aproveitou que tinha que mudar...e incorporou...eu achei que foi...agora, assim após alguns anos eu achei que não foi tão vantajoso. Se pudesse voltar no tempo e apenas ter ajustado o curso de licenciatura para 3 anos, o curso de bacharel para 4, e...com transição de um para o outro, com complementação em um ano, um ano e meio...acho que teria sido...é...para o mercado de trabalho hoje, teria sido mais adequado, eu acredito que nós não teríamos perdido tantos alunos como perdemos, perdemos muitos alunos. E... também acredito que o valor da mensalidade,

junto com essa reformulação teria que ter sido também readequado, teria que ter uma diminuição do valor da mensalidade, que aí seriam dois cursos e o aluno teria que fazer um investimento separado.

A pesquisa aparece como foco privilegiado deste currículo. Qual é sua visão da pesquisa neste curso? Tem esta percepção?

Não...acho que a pesquisa foi encarada como sempre foi...o fato de ser uma universidade dá espaço para a pesquisa, mas não foi a alteração do sistema que fomentou ou que promoveu grandes alterações. Eu acredito que o grande foco de... que faz a incubação de idéias, de pesquisas no nosso curso é o TCC. Os alunos partindo das orientações do trabalho de conclusão de curso, partindo da elaboração de uma monografia, eles acabavam fazendo uma aprendizagem científica para poder transformar este trabalho em um artigo, para publicar em revista ou até mesmo participar de algum congresso científico.

Sobre a adequação dos docentes neste currículo, você poderia fazer alguma observação?

Em linhas gerais, acho que houve alguns desvios de rota. Devido a figura dos coordenadores – e nós tivemos muitas mudanças na coordenação. E cada coordenador que assumia, parece que trazia alguns professores de sua linha, de seu pensamento, e alterava um grupo ou outro, mantendo apenas uma certa estrutura, e isso acaba prejudicando o curso. O corpo docente que estava formando uma cara, e aí passou por esta turbulência, alguns professores foram demitidos, outros novos vieram e não se adaptaram, houve erros consecutivos...ao invés de solucionar alguns erros gerou outros...e isso é até hoje, estamos com novo coordenador em processo de reconstrução.

Tem relação com o tipo de atribuição?

Sim...acho que sim...a atribuição do horista,,é verdade, tem um caráter bem pessoal do coordenador, de montar o time que ele acaba encampando e trazendo, e acaba privilegiando um grupo em detrimento de outros professores que tinham mais tempo, mais titulação. Eu, no caso, um deles, né? Único doutor do curso, com espaço, com tempo para dedicação e sempre fui relegado, com carga horária pequena, e eles acabavam atribuindo horas para, vamos dizer, alguns colegas, colegas no sentido de amizade, não de profissão.

Para esclarecer, você comentou sobre reuniões para elaborar o currículo...esta construção curricular foi conduzida de forma democrática?

Então, em 2003 eu achei bem democrática, devido a estas várias reuniões que tivemos com os professores...então todos os professores puderam opinar. Muitos tentaram defender seus territórios, mas todos puderam se expressar. Aí é lógico, não dá para agradar a todos, né? Não dá para ter uma proposta e agradar a todos os professores e as disciplinas. E aí teve que ter um processo de decisão. E coube ao colegiado do curso o processo de decisão. Então, dentro do colegiado, o colegiado é eleito democraticamente, e democraticamente o colegiado elegeu a mudança curricular que foi posta em prática. Esta última mudança curricular, a mais recente.. em 2008... não foi democrática, veio um pacote pronto, muitos professores não participaram, vários estavam com outros compromissos e pouca dedicação ao curso, a universidade. Então o coordenador centralizou, agiu de forma autoritária, o que foi, para mim uma coisa muito grave...complicou o processo dos alunos...houve uma debandada de alunos, o currículo ficou sem equilíbrio...enfim...mas este é outro currículo, né?

Perfeito, obrigado!

Professor 02

Sua formação?

Sou fisioterapeuta com mestrado em reabilitação.

Gostaria que você falasse sobre a construção e sua participação na construção do currículo de formação de professores em educação física que foi feito em 2003.

É...na verdade foi uma experiência importante para mim, porque como eu era da área básica, o seja, da anatomia humana, nós criamos lá algumas disciplinas e conseguimos é...permear outras, para tentar fazer uma integração. Por exemplo, com a cinesiologia, junto com o pessoal de treinamento...então estas reuniões foram importantes foram importantes para trabalhar realmente com equipes integradas efetivamente na prática de como dar subsídios para estas disciplinas. Então o que a anatomia podia fazer para dar subsídio para a cinesiologia, para treinamento, para educação física adaptada, etc. Então vaiio uma demanda da Educação Física para nós, da área básica, e eu como fisioterapeuta tinha um pouco melhor esta visão da área de movimento, etc., então acho que neste sentido pontual da disciplina foi muito importante. No aspecto geral, da visão "aérea" da Educação Física, para mim foi um aprendizado, por que a gente conseguiu trocar muitas informações, e foi um processo muito bem conduzido eticamente, lembro que foi uma coisa que eu enfatizava, foi um processo muito ético, e bem conduzido tecnicamente e as discussões que eram feitas eram discussões de ação, e não de falação, coisa que acontece em várias reuniões.

Explique melhor o que você quer dizer sobre ser um processo ético.

Como a gente estava envolvido com vários profissionais, principalmente a gente, das básicas, só tinha um educador físico que trabalhava com a gente na disciplina de anatomia, então a nossa inserção nas outras disciplinas onde a maioria era de educadores físicos...então o ponto ético é muito importante neste sentido. Por que que eu valorizo a questão ética neste sentido...porque no momento que você...é... abre a condição ética para trabalhar, a vaidade, as questões técnicas ficam mais fáceis de serem absorvidas pelos outros elementos. Então para mim foi importante neste sentido, tanto de minha parte para o grupo quanto do grupo para mim.

Você trabalhava com anatomia no currículo anterior e continuou trabalhando com anatomia?

Sim...é que a disciplina mudou de nome para anatomia funcional...

Mas mudou efetivamente?

Mudou efetivamente a aplicabilidade que nós começamos a dar em função dos pré requisitos que nós criamos para as outras disciplinas. Por exemplo, o que a cinesiologia precisava da anatomia, o que o treinamento...não lembro os nomes das disciplinas corretos...o que precisavam da anatomia. Então nós criamos...aquilo que te falei, a demanda dos professores de Educação Física para que a gente pudesse subsidiar nossa disciplina e alicerçar de uma forma diferente para dar estes conceitos que a gente não dava com tanta aplicação, entendeu? Ficou uma coisa mais focada no que o profissional de Educação Física precisava. A condição ética que eu coloco é assim...na hora que você trabalhava com um grupo que tem este respeito fica muito mais fácil o trabalho sair do papel e ir para a prática.

Houve mudança de carga horária?

Houve uma mudança radical de carga horária....radical..

Você era membro do colegiado neste período?

Era...

E pelo que você colocou o processo foi democrático, coletivo?

Sim.

Só o colegiado discutiu o currículo?

Não, era um colegiado expandido.Ou seja, era uma convocação para o colegiado e um convite aos outros professores.Então era como um colegiado expandido. Os professores que podiam participavam do processo.

Em todo o processo de discussão?

Em todo o processo. Tanto que aí eu também vejo uma abertura ética nestes sentido, é uma questão democrática, você chama todo mundo para fazer...

Sua percepção em relação ao currículo pronto qual foi? Que professor você entende que este currículo formou?

Entendo assim...salvo melhor juízo, quando houve esta mudança houve um aumento da procura do vestibular, foi a que mais teve procura no vestibular. Isso no aspecto administrativo. Número um. Número dois, no aspecto pedagógico, que acho que é sua pergunta, eu vejo que nós conseguimos passar para o aluno aquilo que efetivamente ele iria usar em sua vida como professor; ou seja, não ficou nem nada a mais, nem nada a menos, acho que ficou no ponto para que o aluno pudesse entender o que ele estava aprendendo de anatomia, no meu caso, de anatomia, para as disciplinas que ele ia ter lá na frente, e que aquilo era a medida certa. Sabe quando você faz uma... receita; e que você segue uma certa receita, mas pode errar um pouco aqui, ali...o gás ta acabando, o fermento ta...foi exatamente a medida certa, eu percebi isso do aluno, o aluno entendia exatamente por que ele estava aprendendo aquilo, para quê, e naquele momento.

Aprofunde um pouco mais sobre esta questão, já que houve um diferencial da anatomia, até em termos de carga horária, qual a contribuição da anatomia neste curso para a formação de professores de educação física?

Eu vejo que assim....no começo, como professor, a gente assusta, né? Pô, vai reduzir carga horária...e na verdade não foi uma redução na carga horária..é... importante. Houve uma redução...uma adaptação do que a gente dava... imagine você tirar a gordura do que se dava no curso de Educação Física e que na verdade não tinha uma aplicabilidade. Nós demos uma aplicabilidade para aquilo.Ponto. Isso no sentido financeiro para o professor, que assusta, que às vezes o cara fala.. "não vou participar disso", fica arredo, porque vai reduzir a carga horária, não quero discutir...então isso foi um negócio importante, porque a gente observou que aquilo era importante pro

curso e importante para o aluno. Na formação do aluno, você percebe que o aluno ficou com mais...é...quando você dá mais aplicabilidade para aquilo, e mostra para ele exemplos na vida prática, porque você vai usar anatomia para X, Y e Z, ele ...se torna mais interessante para o aluno. Então o aluno tinha muito mais interesse naquela coisa pontual, focada... porque você dava isso também. Obviamente, sem falsa modéstia, tinha que ter professores que trabalhavam em equipe, neste sentido. Então os professores de anatomia funcional trabalhavam exatamente neste sentido, para dar aplicabilidade naquele curso. Isto hoje é um erro nos cursos hoje...Os cursos que não fazem isso nas disciplinas básicas deixam as disciplinas básicas apenas como alicerces absolutamente sem fazer o link com outras disciplinas...não sei se respondi a pergunta...

Sim...mas você pode dar um exemplo deste Link?

Posso! Numa..nas turmas, no final do semestre, em anatomia funcional do aparelho locomotor, nós dávamos um trabalho para os alunos, para o grupo de alunos, ligado ao esporte, sobre o gesto esportivo. Então nós pedíamos ao aluno, depois de ele ter conhecido toda a estrutura microscópica e macroscópica do aparelho locomotor, ele ia apresentar isso na prática. Então nós dividíamos a sala em grupos e selecionávamos esportes – vôlei, basquete, futebol, etc. Daquêle esporte ele ia designar um movimento. Por exemplo, o arremesso no basquete, a cortada no vôlei, o chute no futebol...e tinham que mostrar para a gente quais eram os ossos envolvidos, os ligamentos, os músculos, o que estava envolvido naquele movimento. E foi uma experiência absolutamente fantástica! Alunos apresentando sites que nós nem conhecíamos sobre movimento humano, ou seja, eles já estavam antecipando a disciplina de cinesiologia, que vinha lá na frente, que era exatamente este mote que nós tínhamos feito para fazer este link. Lá nós concluímos que a gente tinha dado conta do recado e o objetivo tinha sido cumprido no final da disciplina, e isso foi muito legal.

Você lembra que havia uma proposta do NEPP, o núcleo de estudos e prática profissional, neste currículo?

Sim...

Qual sua percepção desta proposta do NEPP?

Olha, como ele estava sendo elaborado, na aplicabilidade dele não posso dizer muito porque eu não estava na ponta de lá, mas pelo relato dos professores e alunos, foi um momento de trazer o aluno mais para a responsabilidade do que é efetivamente a pesquisa, o que é trabalho de campo...dar a visão do alicerce para o aluno, do que é ensino, pesquisa e extensão. Eu entendi isso, pelo menos naquele momento e ouvia os alunos que se aplicavam para fazer isso, fazê-lo. Só que o aluno...se ele não tiver o tempero, o gosto da coisa para fazer, alguns repudiam mesmo...entendiam aquilo só como obrigação. Mas o objetivo que ele foi criado pelo que eu me lembro, e pelos comentários de alunos e professores, é que as ações efetivas destes núcleos eram exatamente para isso... para mostrar a prática...porque tinham alguns trabalhos na comunidade, né? Trazer isso para a responsabilidade profissional do aluno. E isso, para mim, é o que faz o aluno...é...comprar sua profissão,, e depois vender sua profissão...de que forma? Se ele não sentir o que ele vai fazer na vida desde o primeiro momento do curso, esquece, ele tem que buscar outra escola, outro tipo de formação. Isso para mim é obrigação de qualquer curso, mostrar isso para o aluno.

Você comentou sobre pesquisa..como a pesquisa era tratada neste curso, pela sua percepção?

Ela tinha que ser rapidamente mostrada para os alunos...não lembro a metodologia dos NEPPs, mas um dos motivos, uma das funções era essa, fazer com que isso depois desdobrasse em Tccs, esse tipo de coisa. E se não me falha a memória, nestas turmas o nível de Tccs foi melhor. Acho que isso é uma coisa, na somatória geral de tudo isso, essa mudança estrutural na Educação Física trouxe ganhos para todo mundo, mesmo na primeira instância o professor achar que estava perdendo no bolso, mas ele estava ganhando em aplicabilidade, em trabalho de pesquisa, tudo isso...mas isso é uma opinião de quem acompanha o primeiro ano..é...claro que a gente conversava com os alunos depois, mas na visão aérea, acho que foi positiva em todos os sentidos.

Você entende que a construção deste currículo foi feita pensando no curso de bacharelado (graduação) em educação física ou esta não foi uma preocupação?

Boa pergunta...não sei se saberia te responder...bem, eu vejo desta forma...o 3 mais 1 era uma idéia....então sim, se pensou no bacharelado...que inclusive...não sei se estou errado, mas penso que o que falta para a Educação Física deslanchar no sentido de graduação é se ter uma proposta unificada e integrada destes dois currículos..acho que a solução da Educação Física está nisso...a escola que sair na frente com um currículo – não sei se legalmente pode fazer isso – que mescle licenciatura e bacharelado, acabou a conversa, acabou o problema...pode ser uma loucura minha, mas eu vejo isso...

E qual seu olhar sobre estágio?

Estágio não tenho contato, mas atendemos muitos monitores...a monitoria em anatomia sempre foi muito procurada...uma média de 40 monitores por semestre.

Só da Educação Física?

Não, geral. Mas uns 30 por cento da Educação Física.

Por quê? Você sabe dizer?

Um, o interesse pela disciplina, ela se vende por si só. Anatomia Humana. Dois, como o aluno estava entrando em uma escola para..com o tempero, com o cheiro de ser professor, ele via na monitoria o primeiro passo de sua iniciação de carreira como professor. Basicamente estas duas explicações.

Entendi...e a monitoria dava aquele “acabamento” para a formação do professor? É isso que você está querendo dizer?

Não, não...ela dava o norte para o aluno se ver como professor...

Entendi...e por quê anatomia?

Eu vou ser muito...bem, primeiro por que é uma disciplina que o aluno, de antemão, via com muita dificuldade,,é outra nomenclatura, é como aprender outra língua..então a ponta do cotovelo não é mais ponta

do cotovelo, é o léprano, o que tem na perna não é mais o cantinho do osso, é a tuboriedade anterior...é outra nomenclatura. Este impacto da disciplina fazia o aluno se afastar. A hora que ele via a aplicabilidade daquilo e via que não precisava decorar, que ele precisava entender isso, e a gente fazia com que ele entendesse, ele se apaixonava e fazia com que isso o transportasse para dentro da disciplina como professor. Era muito legal, uma coisa muito contagiante.

Queria saber sua impressão geral sobre a relação dos docentes com a grade curricular...

Olha, vou te dizer...obviamente quando você fala sobre mudança, redução de carga horária, sobre tirar o professor da zona de conforto - e o professor é um profissional muito enraizado na zona de conforto - e na hora que você fala que ele tem que sair deste conforto, tem que estudar, que trabalhar junto, mudar suas aulas...é..você cria algumas aversões...mas eu vi que naquele momento as discussões do grupo eram muito proveitosas... e o resultado se deu em todos estes aspectos que estamos falando...na entrada de alunos, nos Tccs, na procura do vestibular, na integração das disciplinas...de forma geral eu avaliaria como muito bom o processo que aconteceu..

Foi um processo tranquilo?

Sim, e enfatizo a questão ética...

Obrigado...

Professora 03

Gostaria que falasse um pouco sobre sua formação e quais as disciplinas que você ministrava à época da construção curricular.

Eu tenho formação em Educação Física, licenciatura plena, e possuo mestrado em Educação Motora. Naquele currículo de 2003... de quatro anos, eu trabalhava com prática de ensino...tinha prática de ensino 01, 02, 03, 04...e os dois últimos anos de curso a prática de ensino era atrelada ao estágio escolar. É isso.

E com o currículo proposto em 2003, você passou a trabalhar com quais disciplinas?

Era...em 2004 diminuiu minha carga horária, mas eu trabalhava com prática de ensino também...não lembro se era prática de ensino de Educação Física no ensino médio, no fundamental...eu sempre trabalhei com as disciplinas pedagógicas. Até no currículo anterior eu trabalhei com história da Educação Física, Gestão...é...falta um pouco de memória agora...

A nova proposta curricular ampliou sua participação no curso?

Não necessariamente, eu já estava vinculada a outra instituição, que é onde estou atualmente, e até em função disso e outras coisas eu fui perdendo espaço de hora aula, então não necessariamente aumentou. Até era a intenção ter maior participação, mas não foi possível em virtude de outros desdobramentos que vieram com a necessidade de reestruturar o currículo, a mudança de coordenação, todo o processo...

Naquele período, além de docente, qual sua atuação? Era membro de colegiado?

Sim, eu era membro de colegiado. Tentava participar ativamente...era um colegiado bem participativo, nunca conheci nenhum colegiado assim, nem... era diferente das outras instituições...nem na instituição atual, nem nas anteriores, conheci um colegiado que realmente deliberasse como era o caso. Eu participei e foi bem legal, foi uma experiência legal. Eu também trabalhava como supervisora de estágio. Na realidade não era bem claro se era uma supervisão, uma coordenação de estágio, aí foi feita uma central de estágios mas na verdade... então eu tinha participação nisso, até na criação, pode-se dizer, entre aspas, de uma central de estágios, em função de vários problemas que nós tínhamos no currículo, então veio a necessidade de reestruturar. Foi isso. Eu também tinha participação na comissão de avaliação interna e na comissão de licenciaturas, que discutia as licenciaturas, nesta época mesmo de mudança da grade.

Certo. Você comentou sobre sua participação no colegiado. Esta mudança curricular baseada na 01/02 se deu de forma colegiada, foi debatida? Como foi a construção deste currículo?

Olha, a princípio estavam participando o coordenador, houve a necessidade de reestruturar o currículo porque entrou a nova Diretriz... Conversamos eu, o coordenador e mais uma professora... acho que éramos nós três...conversamos sobre a reestruturação e passamos para o colegiado. No colegiado discutimos a necessidade de mudar, de reestruturar o curso. O projeto anterior de 04 anos era um projeto bem incipiente também... uma base estruturada, uma grade...mas não era um projeto de fato. E teve a necessidade de construir o projeto com base na nova legislação. E a gente foi conversando sim, até as pessoas que participavam do colegiado, mas não tinham muito conhecimento sobre a legislação.. tiveram que se interar a respeito. Então as reuniões surgiram em torno

das pessoas terem conhecimento sobre as diretrizes... Na época foram divididos grupos de pessoas para discutir algumas partes específicas do projeto político pedagógico, e na realidade este grupo vai discutindo e sendo responsável por formar partes deste PPP, por estruturar mesmo, seja a parte da grade curricular, seja a bibliografia necessária para formar os eixos que articulavam este projeto... Bem, foi uma participação ativa sim do colegiado, embora nem todo mundo tivesse o mesmo...engajamento, posso dizer assim?; ou conhecimento mesmo do que estava acontecendo? Mas sempre foi boa a participação...

Foi na pressão, isso foi... alguns sim, eu sempre gostei de estudar currículo, meu próprio mestrado foi para discutir a formação de professores; então achei ótima esta nova legislação, vinha ao encontro de muita coisa que eu acreditava, na reestruturação mesmo, de favorecer a dimensão prática do curso tal como acredito que deve ser....então eu acredito que a nova legislação e a necessidade de reestruturar a formação veio em um momento apropriado mas as pessoas não estavam preparadas, então não teve jeito. As pessoas tiveram que ler, se apropriarem disso, desta nova proposição para formação para os professores e... quem participou do colegiado teve que dar sua contribuição...

Além do colegiado houve algum outro fórum de discussão sobre o currículo a ser implementado?

Não...tiveram reuniões para apresentar o que estava sendo construído, reuniões gerais...puxa, agora não lembro se os professores que não eram do colegiado participaram. Ativamente, na escrita, creio que não...mas não lembro.

Pela sua fala a implementação deste currículo, mesmo você se referindo a uma “pressão”, passa a idéia de que foi uma passagem relativamente tranquila... É isso?

Foi...foi...assim, foram definidas as diretrizes básicas do que deveria ter sido feito. E cada um do colegiado ficou responsável por uma parte, e teve que desenvolver. Então só teria que desenvolver, né? E a pressão ficou meio que na imposição de ter que desenvolver algumas coisa...mas acho que todo mundo participou...não vi grandes problemas, não.

Você acredita que foi o melhor processo para elaborar o currículo?

É... o melhor eu não digo, eu acredito que todas as pessoas deveriam participar, enfim, ter este engajamento, o que cabe no processo. Mas acho que foi válido este processo, porque...pelo menos tiveram mais pessoas responsáveis por isso, pela construção deste projeto, o que a gente não vê em outras instituições. Geralmente são uns dois ou três que se interessam, ou o coordenador geral que elabora o currículo...é... não é uma participação colegiada efetiva. Assim, no papel o pessoal fala que existe, mas efetiva como eu vivi nesta construção, não...então, eu gostei da experiência sim. Mas claro que poderia ser melhor, poderia ter mais tempo...porque demanda este tempo, sim. E nós tivemos pouco tempo, mas muito mais tempo que vejo em outras instituições e principalmente muito mais cuidado.

Qual seu olhar para o currículo que estava sendo elaborado?

Bem... a memória não ajuda, mas eu sei que houve o ingresso de um novo coordenador na época, e ele fez alterações no currículo. Na realidade foi este currículo reestruturado por este novo coordenador que se implementou, que não participou ativamente das reuniões anteriores, mas participou da elaboração final. Houve mudanças, mas não descaracterizou... da época que eu acompanhei a implementação, foi pouco tempo, uns dois anos, foi um período de transição entre dois currículos. As coisas não são assim, né? Não colocou no papel e agora tem que dar conta... mas como eu saí do colegiado e diminuí minha carga horária, não participei muito do

momento posterior, das reuniões para refletir a ajustar o currículo. Sinto muito por isso, por não ter participado tanto, mas estava com uma dedicação maior em outra instituição. Mas acredito que esta nova proposta está ainda em processo... mas não sei se esta proposta está a contento do que foi discutido. Acredito que está mais de acordo com as novas diretrizes, eu acredito que, como eu falei, tem a ver com uma visão de formação mais atrelada a uma preocupação de explorar a dimensão prática do curso, uma preocupação mais atrelada ao estágio, a relação teoria e prática nessa formação, e o que eu consideraria a parte pedagógica, que os cursos de licenciatura (em Educação Física) deixam de lado, para uma formação mais abrangente, não necessariamente com o foco para a formação de um professor, apesar de ter o nome de licenciatura. Então acho que as diretrizes trouxeram isso, a preocupação em reformular esta questão da dimensão prática. Então eu acredito que o projeto, o currículo estava sendo formado, pensado neste sentido, de atender estas diretrizes, agora se isso foi feito a contento não sei... não acompanhei. No início sim, teve a reestruturação, três anos, a entrada adequada...mas depois não sei.

Qual o perfil do egresso pretendido, do professor que seria formado?

Na realidade, no início nós pensamos em perfil de egresso, quando sentamos para conversar sobre isso buscamos textos anteriores, é lógico, pensamos em frases bonitas, que levassem em consideração a filosofia, educação, tudo o que se espera da formação de um professor, mas... bom, era tudo isso que estávamos tentando implementar, a relação do perfil do egresso, com o profissional que está ali, com os objetivos do curso, com os eixos estruturantes... Eu tinha uma preocupação com uma formação profissional... como posso dizer? É uma formação... generalista também, mas com o foco... um egresso que tivesse um compromisso... ético, mas também profissional, atrelado a uma percepção de mundo, de sociedade, de educação, condizente com a necessidade também de formação de um cidadão comprometido com a sociedade em que vive, que pode ser crítico, criativo, que pode mudar sua realidade... ou pelo menos, já que mudar é tão difícil, não se conformar com ela e seguir em frente da melhor forma possível, o que é posto... não só o que é posto, mas o que é recriado por ele. Um profissional autor de sua realidade, não tão conformado, mas disposto a mudar, né?

Esta perspectiva esteve sempre bem clara?

Ah, se perde, né? Você tem um ideal, uma... é uma questão assim, você tem um ideal filosófico, tem a missão, tem uma filosofia da instituição, e aí vai construir o Projeto Político Pedagógico. Aí você vai construir uma grade. Como o nome diz, uma grade, né? Aí tem que pensar o que realmente tem na universidade e o que se pode utilizar do currículo anterior, não pode mudar muito, não dá para fugir muito, porque tem uma questão econômica aí, embora lá não se chamasse muito atenção para isso; tem a questão das atribuições, muita coisa. Mas sempre fica aquela coisa: Como viabilizar este projeto realmente no dia a dia? Como transformar?

Por que você diz que tem que pensar no que havia no currículo anterior e que não pode mudar muito?

Porque você tem uma relação de disciplinas, vamos dizer assim, e seus professores e uma estrutura já montada e você tem que aproveitar aquilo, você.. Não sai muito da estruturação da grade anterior, não avançou muito, não mudou muito neste sentido. Avançou, acho que nas idéias, no papel e na necessidade de realmente fazer valer a dimensão prática do curso, ampliar a possibilidade da prática no curso, ampliar a possibilidade do estágio, melhorar a condição de como supervisionar o estágio ou como fazer o estágio acontecer, é... Implementar realmente... como é... as atividades práticas como componente curricular, entender isso, como fazer acontecer nas disciplinas, isso eu vi... Espero, né que tenha mudado.... Mas a própria relação de carga horária e disciplina,

quais disciplinas, disciplinas específicas, isso não mudou muito, não alterou muito...acho que manteve muito da estrutura anterior.

A que você atribui esta situação de manutenção da estrutura disciplinar anterior?

Acredito...não via este discurso, mas a questão econômica acaba sendo um foco...bem... embora...bem, acaba tendo uma consequência, mas acaba sendo em relação a manter as atribuições, manter os professores e suas especificidades...de não perder a condição do professor... em função deste critério que eu falo da questão econômica.

Você comentou sobre sua participação na elaboração do estágio. Como foi pensado o estágio neste currículo? E você continuou trabalhando no estágio neste novo currículo?

Continuei, como supervisora de estágios.

Bem... O estágio é um problema, o estágio acaba sendo... O estágio poderia ser uma coisa tão legal, algo para se aproveitado enquanto vivência do aluno em suas práticas, é... no dia a dia, na sala de aula, fazendo relação com os conteúdos de cada disciplina, e isso era uma idéia... estava por trás da questão do estágio, mas infelizmente eu não acompanhei isso efetivamente, porque o que acontecia...Nós tínhamos a... como era?... o estágio na disciplina prática de ensino...Não, o estágio era desvinculado da disciplina prática de ensino. E os alunos faziam o estágio por conta, a carga horária que lhes cabia e eles traziam esta experiência para ser discutida em plantões de estágio em horários extra, após a aula, e seria um momento legal, para discutir, articular teoria e prática, enfim, de poder dar alguma contribuição, conversar com o supervisor de estágio...Mas o que eu vi, infelizmente, o que se manteve, que é o que existe em toda instituição, era uma preocupação maior com preenchimento de fichas, uma questão mais burocrática do que propriamente com processo ensino aprendizagem. Então eu vi que nisso, ainda podemos dizer que, no projeto tinha uma idéia legal, mas o que acompanhei inicialmente foi uma questão burocrática. Não dava tempo nestes plantões de estágios de ver como os papéis estão sendo preenchidos e de conversar com o aluno sobre a experiência que se viveu. Acho que perdía e muito, e isso eu discuti quando foi feito o projeto, de não aproveitar estas situações em aula propriamente dita, e acho que poucos professores conseguiam fazer essa ponte ou trazer esta experiência para discutir em aula. Acho que quem fez isso foi por conta própria, mas não tinha algo que...era esperado, ou estava claro no projeto que tinha que se fazer, não lembro.

Então você credita esta situação a uma falha no projeto?

Não, penso que é uma falta de articulação, porque o projeto tem essa idéia. Toda a leitura que você faz do projeto sobre o estágio, da relação com as práticas, com os conteúdos específicos, esta idéia está clara no projeto. Mas a... a realização disso de fato na central de estágio, nos horários de supervisão ao meu ver estava muito falha.

Por qual motivo?

Não sei se são horas (atribuição docente) dos supervisores, ou falta de ... não é experiência, acho que é um compromisso em relação a isso, de tentar mesmo, de ter iniciativa neste sentido. Eu ainda vejo que o estágio, a experiência de estágio dos alunos ainda está desvinculado das outras ... dos conteúdos de ensino propriamente dito numa sala de aula. Não se faz as pontes, não se articula, então tudo que está no projeto nas diretrizes fica mais no papel... o estágio mantém uma caráter burocrático, por mais que tente ter um horário de aula, isso era legal para os professores, ter um horário além, não se aproveita tanto essa carga horária.

Ok. Saindo da questão do estágio, esta elaboração curricular levou em conta a possibilidade do curso de graduação em Educação Física, o bacharelado?

Bem, a reestruturação foi baseada nas diretrizes da Licenciatura, mas...Não lembro ao certo, mas teve sim, teve uma conversa, uma preocupação sobre quais disciplinas seriam mais...conteúdo, né? Uma preocupação mais conteudista, quais seriam mais relacionadas com o bacharelado, porque tinha a preocupação com divisão de horas...é, teve esta preocupação sim, mas foi final.. não estou muito certa, não atentei muito, por isso acho que não foi tão relevante no processo.

Sobre os NEPP, que eram tidos como um diferencial do curso, qual seu olhar em relação a eles?

Bem...com a chegada do novo coordenador, ele que levou as reuniões para definição destes núcleos, porque tinha a definição de vinte por cento da carga horária do curso para estes núcleos, e aí já vinha a idéia do bacharelado atrelado a isso...eu lembro...Havia um núcleo pedagógico e outro atrelado a Lazer e qualidade de vida...isso? Bem, eu entendi o núcleo, a proposta do núcleo como um momento de articular os conhecimentos específicos do curso, onde o aluno poderia.. bem, estava atrelado a pesquisa, elaborações de pesquisa, onde levava o aluno a... bom, que seja, implementar sua competência de investigação e compreensão da realidade com os conteúdos que ele tinha no curso, esta era a proposta que eu lembro que estava por trás disso. Então era um momento em que os alunos poderiam implementar os conhecimentos específicos que eles tinham até aquele momento, iriam ter que investigar uma realidade com base nestes conhecimentos. Era uma relação com a pesquisa. Aí acho que, mais uma vez, chamo a atenção para o estágio. Poderia ter a relação com a pesquisa, os conteúdos específicos, então era a investigação e compreensão desses conteúdos, o que estava por trás disso, atrelado a cada núcleo, de um lado vamos pensar o pedagógico, de outro vamos pensar o lazer e a qualidade de vida...então se perdia muito aí a questão da dimensão prática que poderia estar atrelada aí...A experiência de estágio, a prática como componente curricular...

Isso não foi discutido, pensado?

Não lembro de isso ter sido ventilado.. pelo menos que... eu participei dos núcleos por um semestre, de um dos NEPP, e a discussão era sobre prática pedagógica. Os alunos faziam pesquisas, traziam estas pesquisas que era trabalhar uma dimensão prática... Mas não vinha a experiência do estágio junto, isso eu não lembro. Então o que eu fiz de estágio onde eu aproveitei? Aproveitei só naquele momento de fazer um relatório e entregar lá na central de estágio, desvinculado mais uma vez do que acontece dos NEPP, desvinculado do que acontece nos conteúdos. Mas tinha uma característica por se fazer uma pesquisa, de buscar a o que a gente chama de dimensão prática, tinha, mas não associada a experiência de estágio, onde se aproveitava a vivência de estágio. Mas a proposta do núcleo era meio essa, articular os conhecimentos e investigar isso...isso vai dar a competência de investigação...eu estava em acordo, era essa a proposta...ficou confuso, será?

Obrigado!

Professor 04

Primeiro gostaria que dissesse sua formação e quais disciplinas você já trabalhou na instituição?

Eu tenho a formação em Educação Física, licenciatura plena, tenho especialização em administração esportiva, mestre em Educação desde 2007; e estou perto de concluir uma outra licenciatura, em filosofia.

Eu sempre trabalhei com organização e administração desportiva e com a supervisão de estágios, e mais recentemente eu venho trabalhando com a disciplina basquete.

Estas disciplinas sempre existiram? Você trabalhou com elas no currículo elaborado em 2003?

Sim, com ambas, embora com o basquete só mais recentemente. Fiquei um tempo sem atuar na supervisão de estágios, mas sempre trabalhei com administração desportiva. No curso semestral há uma mudança mais semântica em relação à esta disciplina, que é...ou seja, de organização e administração a gente tem gestão do lazer e Marketing do esporte e lazer, que eu também ministro.

Ok. Queria saber qual sua atuação no curso, além de docente.

Bem, como eu disse, era supervisor de estágios e membro do colegiado. Aas três funções.

Bem, como membro do colegiado você esteve próximo a construção do currículo em 2003...

Sim, estive.

Como foi esta construção?

Bem...assim...acho que houve dois momentos nesta construção. Houve algumas reuniões, e o fator tempo influenciou muito a maneira de trabalhar por conta dos prazos que nós tínhamos que seguir. Em um determinado momento a gente se reunia com mais frequência, uma intensidade maior. Mas eu acho que o processo foi conduzido de uma forma assim, geral, ele foi tranquilo. Não vou lembrar exatamente, mas eu calculo aí que a gente teve assim, uns oito encontros para discutir a questão da elaboração do projeto pedagógico. O coordenador que esteve a frente do grupo à época, eu achei que ele conduziu a discussão de uma maneira bem interessante, abrindo a discussão, dando oportunidade de diálogo para os professores. Claro que em alguns momentos a questão de estar a frente da coordenação do curso fazia com que ele levasse até o grupo propostas; até porque uma boa parte dos professores não tinha tempo integral na casa, é claro que a gente escorregava em alguns momentos... então...

Você tinha?

Não, mas eu tinha uma situação diferente, porque eu atuava no setor de esportes, então mesmo eu tendo uma carga baixa, isso ajudava a ficar mais tempo próximo a instituição, mais presente. Na época eu tinha 12 horas, mas eu conseguia me envolver bem nas discussões, mas você percebia que colegas não tinham este envolvimento por conta de ter uma carga horária pequena e não estar na instituição muitas vezes...Então, quando digo sobre envolvimento é o envolvimento de você receber sugestões e situações que você poderia levar novas idéias e contribuições para constituir o projeto pedagógico, mas que muitas vezes ela se esvaziava por conta disso, e muitas vezes o coordenador tinha que ser o protagonista disso e colocar o grupo, e mesmo desta forma o grupo reagia e fazia as devidas críticas. Tivemos alguns professores... mas assim, se a gente pegar, tinha um grupo de

professores, um núcleo duro de três, quatro, no máximo cinco que conduziam as propostas. Os demais participavam mais é... mais opinando, criticando do que propriamente elaborando.

Houve participação do conjunto de professores na elaboração ou os trabalhos ficaram restritos ao colegiado?

Não, não enxergo que houve... houve conversas informais... Também aconteceram em várias oportunidades encontros... Acredito que houve... Existiu sim, salvo engano, do coordenador convocar o grupo para discutir. Eu lembro que convocou; isso aconteceu em várias oportunidades. Só não vou lembrar se todas as reuniões naquele momento foram abertas para todos participarem, ou se algumas ficaram restritas ao colegiado, mas a impressão que tenho é que foram.

Isso tem relação com o que você comentou sobre o processo ser interessante? Interessante em que termos?

Sim, primeiro porque você realmente abria espaço para o professor se colocar. Isso eu entendo como a parte democrática do processo. Segundo porque nós vínhamos de um momento delicado, difícil, o curso estava sob diligência, e o coordenador veio para sanar este problema também. Então aquele momento serviu como uma forma de aprendizado para todo mundo. Nós tínhamos um corpo docente que era jovem, bem jovem, e... serviu como um momento de aprendizagem. Para mim, particularmente foi muito interessante ter participado deste momento, porque foi o momento de eu perceber, de entender melhor o que é a construção de um curso. Até então, eu estava docente na casa havia dois anos, não tinha tanta experiência, e principalmente eu estava muito mais no mercado de trabalho do que propriamente na condição de docente, então existia esta lacuna na minha formação, né, de melhor compreender o propósito da universidade em relação a um curso; e eu acho que até as discussões que a gente teve foram muito produtivas neste sentido.

Pelo que você diz, foi um processo positivo, tranquilo até... É isso ou não?

Não... Eu acho que existia um conflito sim... Conflito entre alguns professores...é... quando digo conflito, porque o curso, com a chegada do coordenador, existia uma característica... Estava muito, a meu ver, muito mais com o viés biológico do que pedagógico, e com a chegada... Ele veio e trouxe com ele esta idéia de Educação Física que, obviamente parte do corpo docente compartilhava e parte não! É... E como era um momento novo, acho que as relações de poder, o que é normal, dentro do grupo, fez com que as pessoas que não tinham compatibilidade de idéias com o coordenador se mantivessem de uma maneira mais... mais... sem querer questionar muito, eu percebi isso; na época a gente já estava transitando em uma crise política interna, e acho que isso fez com que as pessoas ficassem um pouquinho receosas de se colocar em um debate mais profundo. Mas independente desta crise, independente desta posição, acho que a constituição do projeto pedagógico foi democrática e, para mim, foi um sucesso... A gente conseguiu sucesso ali no sentido que ... esta crise política não comprometeu o processo, não houve comprometimento... Isso, a meu ver. Em alguns momentos eu fiquei assim "Ah, deixa eu ficar mais na minha", mas isso não comprometeu o meu envolvimento no processo, nem minha participação.

Você se incomodaria em falar um pouco mais sobre esta crise política?

Aí é com você, posso falar, não tem problema... Na época que o coordenador assumiu, houve uma desavença com algumas pessoas dentro da universidade, mais especificamente na coordenação de esportes e estas pessoas tinham

uma participação muito intensa no curso de Educação Física. Então, olhando assim para o corpo docente, nós tínhamos vários professores.... teve assim, um racha! Alguns professores que tinham uma relação mais íntima com a coordenação de esportes ficaram de um lado, e outros que não tinham esta proximidade e perceberam no novo coordenador uma possibilidade de mudar para melhor o curso, optaram por ficar com ele. Então foi nesse sentido... Essa foi a crise.

Foi uma crise por antagonismo de ideias, de concepção de curso?

Eu não sei se era de idéias...Eu acho que não! Eu acho que não! O que eu sentia nos colegas na época... E essa foi para mim uma situação muito inusitada, porque... Apesar de militar no esporte de alto rendimento há muito tempo, e no esporte competitivo, a idéia que o novo coordenador trouxe de Educação Física ela não é tão diferente daquilo que eu penso... uma coisa aqui, outra ali, mas de uma forma geral eu concordava, e muito, com aquela concepção, aquela forma de olhar a Educação Física mais ligada às Humanidades do que à Biologia. Mas o que eu percebi é que não era exatamente uma questão ideológica, uma questão do que era a Educação Física. Acho que era mais uma questão de poder mesmo, de insegurança pelo novo momento. Eu acho que pairou mais isso... Até porque, se houvesse – isso acabou não acontecendo – mas se lá atrás, houvesse um espaço para que tivesse um diálogo, acho que as pessoas iriam ver que muito do que era feito não estava em desconformidade com a idéia que o coordenador trouxe, mas aí... Acho que isso foi um equívoco muito grande que a gente cometeu, mas... Houve um momento que não havia mais espaço para dialogar, e essas coisas passaram... Mas o tempo se encarregou... É, com o tempo o grupo dividiu de vez.

E isso foi acontecendo no processo, essa divisão do grupo?

De certa forma aconteceu, mas... Eu não lembro exatamente do grupo todo na época, lembro de algumas pessoas... Mas, particularmente, essa questão política, eu não sei se porque na época eu não dependia muito financeiramente da instituição, para mim, se na época alguns tinham a insegurança – “Pô, será que eu vou ser mandado embora?” – essa insegurança que é comum a gente ter, né? Eu não tinha tanto esta insegurança, então eu participei das reuniões assim, falava as coisas sem... Só queria evitar desgastes desnecessários, mas quando eu tinha que falar alguma coisa, fazer algum comentário, alguma crítica eu fazia.

Voltando a questão do currículo propriamente, creio que você já se posicionou um pouco sobre ele, eu entendo que sua percepção sobre ele é uma percepção boa. Queria que você falasse um pouco sobre qual o perfil do egresso que você entende que este currículo formou? Que professor de Educação Física você acredita que este currículo formou?

Então deixa eu corrigir uma coisa... Quando eu digo que a concepção do novo projeto foi boa, eu acho que realmente foi, acho que o desafio que o grupo tinha e que o coordenador tinha também... Foi um desafio que foi superado, de montar um projeto pedagógico consistente, que a gente deixasse claro o perfil de egresso que a gente queria, acho que nós fizemos avanços... Mas a maior crítica que eu faço ao projeto pedagógico, e também ao que a gente propôs ao formar o aluno, e eu acho que a gente não formou um aluno... é... Eu acredito muito na Educação Física... Eu acredito muito na Educação Física, que a gente deve... Respeitar a pluralidade de idéias. Neste tocante a gente não teve. Então... E eu digo isso até de falas que a gente teve, agora nem tanto, mas de alunos que tiveram aquela formação.

O projeto começou em 2004 e vem até hoje, mas nós tivemos...Eu acredito que, com a entrada de outro coordenador em 2007, nós já tivemos uma mudança na forma de lidar com o aluno, mas nesse ínterim, nas falas que... Nas discussões, e mesmo nos trabalhos que eram apresentados, nos Trabalhos de Conclusão de Curso a

gente conseguia por um lado, ver uma clareza do aluno que a gente estava formando, aquela questão da criticidade, da reflexão, da importância da formação quando ele estiver dentro da escola, ou qualquer outro ambiente, mas que ele busque formar seu aluno... De uma determinada forma, isso a gente conseguia notar. Mas eu acho que ficou a mercê disso, coisas importantes que... Por exemplo, a gente não pode negar a importância do esporte, mesmo o esporte competitivo na sociedade. Isso não era discutido.

É... a questão... Mesmo quando a gente entra na questão pedagógica a gente vê até hoje um volume muito grande de professores que não são só professores... Vamos chamar assim “da antiga”, mas professores que são recém formados, formados nos últimos cinco ou seis anos, né, a gente tem... Outro dia mesmo eu li um artigo que... Um artigo de 2009, que falava sobre isso, que os professores ainda utilizam muito o método tecnicista de trabalho, um método que na gestão 2003 – 2007, vamos colocar desta forma, um método que era abominado, nas falas de nossos professores nas aulas que a gente tinha. Acho que isso cria de certa forma alguns rótulos, e então eu acho que é essa a pluralidade que a gente não respeitou. E eu falo isso abertamente para você, porque agora há confiança, amizade, mas na época não me sentia nem um pouco a vontade para falar isso. E eu acho que esse espaço não existia. Assim, “olha, nós entendemos a Educação Física dessa maneira” e eu de certa forma... é... entendia de maneira bem similar, mas em relação a gente dar abertura que os nossos alunos tivessem contato e dialogassem com profissionais que pensassem de forma totalmente diferente daquilo lá, a gente não dava esta abertura. Eu acho que este foi um equívoco que a gente cometeu, porque na minha visão a gente tem que... O profissional, de alguma maneira, a gente tem que conduzir ele... e em determinado momento ele vai optar, se ele vai para a direita ou se vai para a esquerda. A gente não dava esta opção, a gente colocava em um caminho só. Acho que era algo meio doutrinário, uma doutrina....

Isso não é concepção do curso?

Acho que isso entra na concepção do curso sim.

Pergunto isso porque há neste projeto as disciplinas esportivas tradicionais dos cursos de Educação Física, como vôlei, basquete, atletismo, hand, futebol... Mesmo tendo estas disciplinas, o que você entende é que a concepção, a forma de trabalhar estas manifestações esportivas era doutrinária? Como assim?

Sim, a concepção de trabalho com estes esportes era doutrinária. Eu penso que a gente não deve ficar refém destas manifestações esportivas mais tradicionais, é... Mas eu penso mais na questão da pluralidade em termos de concepção. Porque hoje, acho que... Nós que estamos mais envolvidos com a formação de professores de Educação Física, a gente está em uma berlinda, porque... Ou a gente opta por um leque restrito de atividades esportivas, que é o que hoje a maioria dos cursos ainda prevêem, basicamente as quatro modalidades coletivas de quadra, atletismo, natação e artes marciais, alguma coisa assim, né? Ginástica.... ou a gente abre este leque, aí não sei se a gente vai dar conta disso daí, porque a diversidade é muito grande. Por outro lado a gente tem um PCN que pede que a gente trabalhe a escola em uma outra perspectiva também... Então é um momento... Um momento crítico que a gente está passando... Isso a meu ver. Então o que eu, voltando a questão inicial, eu acho que o que a gente deixou de privilegiar foi uma concepção pluralista na hora... Na formação do nosso aluno. Então, mantendo ou não a matriz curricular, né? Naquela matriz nós tínhamos... É... Basquetebol, voleibol, handebol e futebol; e ginástica, atletismo e natação. Eu acho que ia influenciar muito pouco na formação de nosso aluno se a gente ampliasse as modalidades ou não. Acho que o que ia influenciar era em determinado momento o aluno perceber o que é ele trabalhar em um modelo crítico superador, ou crítico emancipatório, ou mesmo tradicional, ou seja, ele ter contato com diversos tipos de métodos de ensino para que ele possa constituir

seu próprio método e sair daqui preparado para atuar em qualquer que seja a instituição, mas partir daquilo que ele acredita, a partir de discussões que nós tivemos. Então acho que é isso que a gente não teve. É essa a doutrina que a gente acabou... é...que o curso...é... Conduziu o aluno a uma doutrina.

Você acredita que o professor pode trabalhar com diversas perspectivas em uma disciplina?
Na formação?

É, na graduação... Eu acredito e eu faço isso! Eu busco fazer isso. Claro que em alguns momentos a gente é feliz, em outros não... Eu, antes de vir para o ensino superior, era professor de um colégio particular, e lá eu era professor de basquete. Eu trabalhei três anos neste colégio e eu tenho absoluta certeza que eu não era um professor que trabalhava no modelo tradicional, tecnicista. Aqui, no curso hoje, neste semestre eu trabalho no modelo tradicional tecnicista e abro um diálogo com os alunos a respeito disso, e está sendo muito legal, porque estamos trabalhando por módulos, e somos três professores. Os outros dois não trabalham nesta perspectiva. Então nós combinamos que eu ia trabalhar no modelo tecnicista, eu quero ver como será a crítica dos alunos em relação a isso e a gente vai dialogar. E eu estou achando que está sendo muito legal. Tem alguns alunos que estão confundindo, inclusive... Tem alguns que falam “pô, mas você não é tecnicista, você brinca nas aulas...” Mas o professor tecnicista pode fazer uma brincadeira na aula. Então são estes rótulos que eu acho que são criados, né... Eu não estou fazendo uma apologia ao tecnicismo, pelo amor de deus... Mas eu acho que é bom a gente colocar o aluno nesta situação, né? Questionadora, é... Uma situação que ele vai questionar...

Mudando um pouco o foco, eu pediria para que você comentasse sobre o estágio neste currículo, como ele foi constituído, seu parecer sobre este estágio, a relação do estágio com os alunos, com a formação dele enfim.

Então... eu... Em 2002 eu fui convidado para trabalhar no setor de estágios. Então eu fiquei de 2002 até 2007 aproximadamente. Estou retornando agora (2010). Eu acho que a concepção, se a gente olhar no projeto pedagógico, eu não vejo ele como sendo ruim não. Só há uma questão legal, e que me preocupava na época, até porque a gente vivia uma situação em que não existia clareza ainda sobre as Diretrizes do bacharelado (em Educação Física), tanto que quando a gente fez o currículo da Licenciatura (em Educação Física) a gente estava naquela situação que não tinha ainda a resolução... A resolução do curso de Bacharel... E eu recorro que parte... Parcela da grade curricular, parte do estágio o aluno poderia fazer inclusive fora da escola, e isso era uma coisa que me preocupava, porque... Eu recorro que o argumento usado era assim, que o aluno poderia cumprir aquela carga horária porque a Universidade entendia, e a lei dava brecha para entender assim, entendia que a Educação pode ser formal, ou não-formal. Então o aluno estaria apto a trabalhar em ambientes educativos. Eu fazia a leitura da lei de forma diferente, eu entendo que o estágio da Licenciatura em Educação Física tem que ser feito na escola. É a leitura da lei que eu faço, não quer dizer que eu seja contra a Educação não-formal, mas olhando a lei, fazendo uma leitura da lei eu entendo desta maneira. Então neste aspecto, eu acho que, na minha visão, tinha uma falha...

Não foi bem discutida esta questão?

Não, esta questão eu não me recorro de ter tido discussão.
E foi aprovado sem discussão?

Então, eu não sei... não lembro se foi uma decisão... é... Na época eu não sei se a professora 05 já estava a frente do núcleo de estágios, ou se era a professora 03, não sei se a decisão foi delas em conjunto com o coordenador, mas eu lembro que eu fui pego de surpresa, quando eu vi o manual do estágio, na época eu questioneei. Acho que... Eu lembro que me coloquei e em uma oportunidade conversei com o coordenador e expus minha preocupação. Falei "olha, eu não entendo desta maneira aqui, acho que não é assim". Ele insistiu, ele argumentou aí eu simplesmente acatei e trabalhamos naquela perspectiva. Então, na minha visão teve um equívoco ali. Em relação à contribuição na formação dos alunos, eu acho que foi deficiente porque infelizmente existe uma cultura que é geral em se tratando de estágios na Educação Física de que o aluno vai... As instituições fazem vista grossa se ele cumpre ou não o estágio. Até porque esta vista grossa é assim... É difícil de você controlar também, você tem um grupo grande de alunos, como você vai controlar isso? Os recursos que a instituição tem para trabalhar com estágio são escassos, são pequenos, então a gente também tinha estas limitações. Então eu acho que, quando eu digo cultura, é porque vai passando de um aluno para outro, e vai alimentando outro, e isso vai indo... E não existe a possibilidade de você controlar o estágio... Então tem uma parcela de alunos que vai começar a se aproveitar disso e através de seus contatos pessoais ele vai fazer de conta que está fazendo estágio, e ele cumpre com a questão burocrática legal, e eu acho que isso acabou comprometendo. Soma isso a questão da crise política... Naquele momento o aluno não enxergava a instituição como um espaço para ele fazer estágio. Eu acho que isso também acabou pesando. Porque até 2002, que eu já fazia parte do núcleo de estágios, havia um número razoável de alunos que cumpriam estágio dentro da instituição. Em 2003 já houve uma diminuição, e em 2004 virou praticamente zero. A gente contava nos dedos os alunos que cumpriam estágio na instituição, na coordenação de esportes. Mas não vejo que isso era exatamente um problema gerado pelo gestor do curso, nem também pelas outras áreas que poderiam ofertar espaços para estágio. Acho que era a crise política de uma forma geral, uma consequência que fez uma ... Desarticulou os profissionais que atuavam nas áreas... Especificamente vou citar a escola de esportes que já era um projeto muito forte dentro da instituição e que a gente buscou em um determinado momento articular os alunos com este projeto, mas acabou não acontecendo, e acho que, em parte isso não ter acontecido foi em decorrência dos efeitos desta crise.

Ok. Peço que você fale um pouco sobre a proposta dos NEPPs que aparece neste currículo. Quería saber sua percepção sobre esta proposta, uma análise geral.

Tá. A concepção eu acho fantástica. Lembro que quando foi discutida a concepção dos NEPPs nas reuniões pedagógicas, eu me recordo bem que eu sempre fui favorável a adoção deste NEPPs, e na leitura do projeto a gente percebe a proposta, né? Eu vejo assim que a concepção do núcleo ficou bem distante daquilo que os professores em um primeiro momento, no primeiro, segundo ano que a gente trabalhou os NEPPs, houve uma distancia muito grande daquilo que era possível fazer e daquilo que era proposto no NEPP. Então eu percebia nos docentes o desejo de se fazer, mas não existia possibilidade de se fazer, ou seja, o NEPP tinha uma conotação de intervenção, mas isso acabou não se efetivando, e em um primeiro momento, no primeiro ano, eu lembro que houve uma crítica muito grande dos alunos, e acho que foi face aos professores não estarem acostumados, talvez não houve um tempo satisfatório para que os docentes pudessem construir o NEPP depositando mais energia e mais tempo para montar o plano de ensino e também, talvez o nosso aluno não estivesse preparado para algo diferente. Existia um vício no modelo disciplinar e o NEPP foi uma ruptura. Então acho que houve uma somatória disso tudo e a gente teve um problema muito sério com os NEPPs, que depois foi se amenizando até por conta das reivindicações que foram acontecendo, dos alunos... Os próprios professores foram fazendo algumas adaptações... Houve um momento até que os professores usaram o NEPP como um espaço para não só desenvolver trabalhos de intervenção, mas também para dar, vamos chamar assim, aquilo que a gente chama de aula clássica. Então tinha o momento que tinha aula, tinha uma discussão de conteúdo... E depois este aluno ia mais preparado, ele começava inclusive a desenvolver seu TCC dentro do próprio NEPP. Então acho que isso foi amadurecendo devagarzinho. Até este ano, e o ano que vê, nós teremos o

NEPP acontecendo. No ano retrasado, ou seja, 2008 para cá, a gente já teve uma diminuição muito grande de reclamações, existem ainda algumas dificuldades em trabalhar com os NEPPs; uma delas é, por exemplo, lá atrás você trabalhava com no mínimo dois professores, agora a gente trabalha com um só, por conta do rigor, das preocupações da Universidade em relação aos custos, a gente acabou reduzindo para um professor trabalhando. Mas estes professores que permanecem trabalhando ainda buscam atender aquilo que a ementa propõe, fazendo as adaptações necessárias, mas a gente já percebe um amadurecimento. Talvez até também o aluno como vem conhecendo pelos próprios veteranos o que vêm sendo os NEPPs, acaba amenizando um pouco o desgaste inicial. EU me recordo que a primeira turma que começou a trabalhar com o NEPP, no ano seguinte, que eles teriam outro NEPP, e criticaram muito, diziam que não era nada, não era aula.

Já que você citou a elaboração dos TCCs nos NEPP, havia uma relação direta entre o NEPP e a pesquisa?

Tinha, eu particularmente enxergava isso, e hoje permanece. Mas tinha sim, eu acho que tinha dentro do NEPP... Nós tivemos críticas, por exemplo, de alunos que diziam “mas afinal o NEPP o que é? É orientação de TCC?” Não que fosse, mas havia momentos que os professores tinham que reunir com os alunos e comentar sobre a pesquisa que estava lá, dar orientações mesmo, trabalhar metodologia da pesquisa mesmo. Isso eu percebia, até porque não participei do NEPP neste momento, não estava na sala para ver. Mas as informações que tenho são de duas fontes; uma, os próprios professores, que em alguns momentos nós dialogávamos na sala dos professores, para entender como estava funcionando, e também da parte dos alunos, de tudo que a gente ouvia, inclusive, algumas reclamações que sugerem para gente determinadas coisas. Mas a meu ver o NEPP atendeu sim essa questão da... Da iniciação científica.

Um outra questão sobre o currículo... Você acredita que essa elaboração foi feita com um olhar, ou com certa expectativa nas Diretrizes do Bacharelado em Educação Física? Ou seja, elaborou-se este currículo levando em conta o curso de Bacharel?

Foi... Foi, tanto porque... Bem, eu acredito que sim... Puxa, você me pegou agora com esta pergunta! Mas por uma razão lógica acredito que sim...

Sabe por quê? Porque a gente observa depois, no ano seguinte, que saíram das Diretrizes Curriculares do Bacharelado em Educação Física, foi montado o projeto pedagógico do Bacharelado e... A gente observou, por exemplo, que muito do que foi desenvolvido na licenciatura, devido às equivalências nos períodos que eram interessantes para o Bacharelado também... Então, acho que também foi contemplado sim, eu me recordo que nas reuniões que o Coordenador conduziu, em determinados momentos a gente tocava nesta questão do Bacharelado. Ou seja, a gente via lá na frente um curso de Bacharel que iria ter sua complementação no 7º e 8º semestres com pequenos ajustes entre o 4º e o 5º semestres.

E isso de alguma forma atrapalhou, ou colaborou para a elaboração do currículo?

Ajudou... Ajudou sim. Por isso que estou falando... Como já faz um bom tempo que não discutia sobre isso, eu não vou saber precisar a profundidade com que discutimos, mas lembro que se falava muito sobre a questão do 7º e 8º semestres que eram a complementação do Bacharelado, mas entre 1º e 6º, que existia a formação de Bacharel ali também, porque eram dois percursos... Não lembro direito como foi a discussão... Mas eu tenho certeza que foram pensadas, foram estruturadas para isso. Isso eu tenho certeza.

Entendi... Para finalizar, peço que comente sobre a grade curricular deste projeto, e a relação desta grade com o corpo docente, a adequação em relação às disciplinas, as atribuições...

Adequação assim... aderência?

É. Bem, acho que a grade curricular – ela foi bastante discutida – e ela contemplou bem uma proposta para Licenciatura em Educação Física, e em relação ao corpo docente também, eu não vi grandes... Alguém que pudesse assumir qualquer disciplina que não tivesse o mínimo de... De... Atenção à disciplina e de... Aderência mesmo, né? Eu percebi que houve sim um comprometimento em atribuir para os professores que tinham conhecimento, domínio do conteúdo, e... O perfil para assumir a disciplina, na questão da aderência. Lembro, lógico, das modificações que a gente teve com a saída de alguns profissionais, mas aqueles que permaneceram ou foram contratados acho que foram ... Foram bem alocados, pode-se dizer.

Havia previsão para disciplinas semipresenciais ou à distância?

Tinha... tinha sim, inclusive havia uma dúvida que era assim... A gente poderia optar entre dar todas as disciplinas, ou boa parte delas com vinte por cento à distância, ou então, a gente adotar, escolher algumas disciplinas nas quais se trabalharia semipresencialmente, ou 50% à distância, e foi esta última a opção que o curso fez, da semipresencial. Então foram escolhidas... É... Houve alguns critérios para escolher as disciplinas, e eu lembro que eu critiquei os critérios, a meu ver nós tínhamos disciplinas... Vou falar do meu caso específico... Eu ministrei uma disciplina no 7º e 8º... Não era do bacharelado... Ministrei também no 6º semestre... Isso. Então, no 6º semestre nós trabalhamos com administração e organização de eventos...

Na Licenciatura, certo?

Na Licenciatura, mas que tinha equivalência para o Bacharelado. Então... nenhuma crítica ao coordenador, mas não houve em nenhum momento um diálogo para falar “olha, o que você acha? Isso aqui cabe como semipresencial?”

E eu me recordo que houve um momento que aquilo virou semipresencial, uma disciplina que não dava para ser assim, que ela “pedia” para ser presencial; então a gente teve uma perda muito grande no ano em que ela foi semipresencial, e em compensação, a disciplina de Marketing Esportivo poderia ser feita inteira à distância. Inteira é exauro, mas se fosse semipresencial dava muito bem.

Marketing esportivo também era da Licenciatura?

Não esta disciplina é só do Bacharel. Então, não sei se encaixa muito, mas o que eu quero dizer é que, na questão do critério, como docente, eu percebi que houve ali algum desvio, né? Não sei se houve diálogo para tomar esta decisão, foi mais uma imposição, partindo de uma percepção do coordenador... Não sei, foi uma coisa imposta assim... Não sei, eu imagino que o coordenador deve ter lido as ementas, deve ter tido uma percepção e também levou em conta a experiência dele sobre qual a natureza de trabalho que é desenvolvido em aula, e tomou a decisão. Mas eu acho que isso poderia ter sido discutido com os professores.

Mas este é um ponto difícil de avaliar, não acho que compromete o processo tanto assim....

Ok, Muito obrigado!

Professora 05

A época que a gente vai se reportar é 2003, na qual ocorreu a preparação do currículo de licenciatura, que teria sua integralização em três anos, pautado nas diretrizes da 01/02. Queria que você aclarasse como estava o currículo naquela época na instituição e como é que foi a estratégia de elaboração curricular.

Bom, no ano de 2003 o currículo que foi submetido ao MEC que não era o 01/02 ainda era o 03/87, ele não foi aprovado pelo MEC, e o curso ficou sob diligência, o curso passou por uma mudança na gestão e o coordenador que entrou, já entrou com esta intenção de mudança com a necessidade... Não só com intenção de mudança e aí com a... Reestruturação do currículo nós tínhamos apenas as diretrizes da 01/02, e mais ainda nada que desse um direcionamento para os cursos de bacharelado. Então a intenção foi construir um currículo que pudesse é... Como a gente não tinha nenhuma idéia naquele momento do que seria a proposta pro bacharelado o curso foi construído com uma perspectiva de uma educação um pouco mais... Uma educação mais generalista etc., uma formação generalista, porém com alguma costura referente ao bacharelado também, porque nós não tínhamos nenhuma diretriz que dissesse alguma coisa em relação a isso, então eu acho que o nosso curso ficou com uma cara de um curso meio costurado... É, costurado mesmo, por que nós tínhamos a abordagem da licenciatura, nós tínhamos um corpo docente que tinha uma característica... Mas, por outro lado, nos tínhamos professores com uma formação dessa área mais técnica e dessa concepção de uma formação mais na área do bacharelado. Então o curso ficou com essa cara, meio “rachado”.

Explique esta história de currículo “rachado”?

É por quê, como nós não tínhamos as diretrizes do bacharelado, a gente não sabia direito o que viria dali pra frente, então algumas disciplinas como musculação, treinamento, cineantropometria e essas das áreas mais biológicas, elas acabaram fazendo parte do currículo também, porque não se sabia exatamente o tipo de profissional que o mercado estaria necessitando no momento em que estes alunos fossem formados, era um momento de transição e de muita confusão na elaboração dos projetos, então a gente acabou pendendo para um meio termo aí que acabou não dando uma cara muito de licenciatura pro curso, ficou meio entre os dois.

Se tivessem as diretrizes para o bacharel, seria diferente?

(Risos) Não sei, acho que não...acho que não porque a característica do corpo docente não permitiria que fosse tão diferente assim...acho que, na verdade, quando a gente está construindo um currículo, a gente está de olho em duas coisas: o que a gente imagina, o que a gente gostaria de fazer, né, a expectativa, e o corpo docente com que a gente conta. Então, isso as vezes inviabiliza uma transformação muito grande.

Quais disciplinas você trabalhava no currículo anterior e quais passou a trabalhar?

No anterior eu trabalhava com rítmica e dança e orientava ICC. Com a mudança passei a trabalhar com as disciplinas pedagógicas... Educação Física infantil, Educação Física no Ensino Fundamental e médio...e também com Ginástica Geral.

Então aumentou sua carga horária?

Sim... Aumentou e bastante.

E como foi o processo de elaboração do currículo?

Eu acho que foi um processo... Na medida do possível, porque nós tínhamos prazos, nós tínhamos uma série de necessidades, e pouca disponibilidade dos professores... Na medida do possível foi um processo democrático, porque ofereceu-se oportunidades de todos os professores participarem das construções, das discussões, elaboração das ementas... construção do perfil do aluno, do referencial bibliográfico... Geralmente se fica mais preso na matriz quando se faz isso, mas a maioria dos professores até entende o currículo como sendo apenas a matriz. Mas eu acho que houve uma participação até significativa dos professores neste processo... Claro que não... Nunca há uma concordância geral, houve muitas discussões, houve necessidade de um direcionamento maior em muitos momentos... Por parte da coordenação do curso, mas acho que o processo foi um processo que possibilitou pelo menos a participação de todos em algum momento.

Este processo inteiro teve a oportunidade de participação?

Neste processo sim.

Dos alunos também?

Pouco... Alguns alunos a gente teve contato, mas os alunos participaram pouco... Um ou outro que vinha...foi um processo...até porque foi um momento na instituição meio complicado...alguns alunos que entenderam..

O que é um “momento complicado”?

Momento complicado... É que haviam duas tendências antagônicas que se... Precisavam resolver a questão. A tendência hegemônica anterior que teve um projeto reprovado, e o grupo que estava responsável pela elaboração do novo projeto e tinha uma visão completamente diferente... Houve constrangimentos, discussões...

Não foram tranquilas, então.

Em nenhum momento. Foi um momento muito conturbado do qual os alunos participaram também, às vezes involuntariamente, mas acabaram participando.

E sua atuação neste processo?

Ah, eu participei bastante, até por ser do colegiado a gente teve uma atuação bastante forte, tinha tido mudança de coordenação nesta época e nós estávamos pleiteando um curso um pouco diferenciado do que havia sido proposto anteriormente então eu tive uma participação bastante ativa.

O colegiado tinha poder de decisão.

Tinha. Tinha poder de decisão sim! Os professores que participavam não eram do colegiado também. Olha no momento da votação das disciplinas o coordenador da época ele deixou bastante claro que os professores poderiam participar das decisões também, mas nestes momentos mais conturbados eram decididos pelo colegiado mesmo. As decisões que eram mais problemáticas eram decididas no colegiado, mas na questão curricular neste momento... Eu lembro que os professores podiam participar da votação. Ou pelo menos a gente acabava decidindo em função do que a maioria dos professores tivesse... É lógico que havia muita discussão, muita briga às vezes, mas a gente procurava trabalhar com convencimento, com esclarecimento... Poucas vezes houve a questão da imposição por parte da coordenação só quando não havia mesmo possibilidade e o direcionamento de alguns professores estava muito contrário àquela concepção que tínhamos na época do curso.

Você disse que tinha uma concepção antagônica e duas linhas bem divergentes e que não foi muito tranquilo para o processo. Essa intranquilidade ela se dava mais a partir de uma clareza dos professores do que eles queriam como curso no seu entendimento, tinha uma clareza tanto de uma linha quanto da outra do que pensavam como curso ou não?

Em relação à formação do aluno, né? Não, eu tenho clareza de que não. Para mim não. A disputa era por poder mesmo... Como fala, é... Legitimação de um espaço é... Manutenção de poder, de hora aula, de status na universidade. Não havia uma clareza, e eu acho que nem política, e muito menos uma clareza de referencial, de construção de currículo de formação... Não tenho essa visão até porque convivi com estas pessoas antes do grupo que veio e continuei convivendo depois e não havia este tipo de discussão anteriormente sobre referenciais, sobre currículos, a discussão sempre foi assim, "a melhor a formação é assim, o mercado é assim", não havia este tipo...

E isto dificultou a construção do currículo?

Sim, até porque não havia espaço de discussão nem espaço de discordância, este grupo anterior ele possuía uma hegemonia muito grande, não tinha espaço para discussão, você tinha essas aulas atribuídas e ponto, não havia este tipo de discussão. No momento de construção do currículo nos fomos chamados para escrever o documento, auxiliar para escrever o documento no qual não havia este tipo de discussão.

Depois do currículo pronto, qual foi tua percepção dele pronto?

Do 1º ou do 2º?

Eu estou falando do de três anos

Do de três anos...

Então depois dele pronto qual foi tua percepção, entendimento, tem lá um olhar do professor de EF que você entende idealizado por aquele grupo.

Então, eu acho que, apesar das contradições que a gente vai encontrar neste currículo, ele apresenta uma característica de formação com a qual eu concordo. E acho que o grupo; a gente conseguiu refletir neste currículo uma preocupação de uma formação mais humanística, uma formação mais reflexiva uma formação menos pragmática; uma formação assim, que trouxesse pro aluno um instrumental maior de possibilidade crítica em relação à qualidade da Educação Física no Brasil, e uma possibilidade de mudança, eu acho que sim, apesar de eu perceber que há contradições grandes dentro desse currículo... Um exemplo é a disciplina de musculação, que consta no currículo muito mais por uma questão - eu acho - de manutenção do grupo, das pessoas que estavam ali no grupo, para não haver um rompimento muito grande. Mais por isso do que necessariamente numa perspectiva de formação daquela época e também porque a gente imaginava... Não sabia no que viria na formação de bacharelado, então em algum momento houve uma relação entre essas duas Mas eu acho que nosso objetivo em algum momento ele foi refletido sim.

Em ação o currículo em ação ele tem essas características que você está dizendo, ele ficou além ou aquém

Não eu acho... Eu não sei se me sinto satisfeita, mas eu tive vários momentos de satisfação com este currículo tanto com intervenção dos alunos. Na época a gente tinha uma preocupação bastante grande com os NEPP, que deveriam ser momentos desses exercícios do aluno e o retorno que a gente recebia também, tanto dos alunos quanto das instituições das quais eles fizeram estágios, e vieram trabalhar depois. Temos vários alunos desse currículo atualmente no cargo de gestão de escola, gestão de clube, e que apresentam uma característica muito... Houve um momento que nos tínhamos todos nossos alunos de uma determinada turma é... Como estagiários do SESI, que é uma instituição que é extremamente exigente na formação pedagógica dos alunos e foi muito bom o retorno em relação a isso. Então eu me lembro de turmas que a gente conseguiu desenvolver muito essa perspectiva crítica, essa perspectiva de uma construção constante de conhecimento, uma formação constante eu acho que assim... Foi um momento de crescimento, foi um momento legal pra mim.

Você associou um pouco os NEPP com algumas questões de reflexão fale um pouco qual o papel dos núcleos você entende que este papel foi feito de forma adequada, ou se houve distorção no meio do caminho

Eu acho que os NEPP no primeiro momento... O grupo entendeu o NEPP como se fosse como a panacéia do curso deveria resolver todos os problemas em relação teoria e pratica uma relação entre teoria e pratica. Então, quem começou este processo apanhou muito, eu me lembro desse inicio que nem nós; a gente sabia o que a gente... Mais ou menos o que a gente queria, mas a gente não sabia muito bem como ia fazer isso acontecer. Então houve muitos momentos de tentativa e erro, de reflexão, de percepção de equivoco... De qualquer forma desde o primeiro momento o NEPP, principalmente que é o que eu trabalhei de Pedagogia do Movimento e Lazer; ele possibilitou um contato muito forte com a realidade da escola principalmente... A nossa intervenção, o nosso estudo do projeto pedagógico da escola, o contato com os professores as reuniões de HTPC, o retorno as avaliações e a necessidade dos alunos de se adequarem a realidade da escola e às questão de planejamento, de avaliação. Eu acho que, de qualquer forma, mesmo que em alguns momentos não atingindo os objetivos que eram esperados pela

gente, eu acho que foi muito positiva essa relação dos NEPP com o curso, que era um dos poucos momentos em que os alunos saíam dos muros da universidade e tinham contato objetivo com dar aula, com estarem na escola de frente a 30 /40 alunos e ter que dar conta de pensar conteúdos objetivos, de avaliação, da disciplina de conhecimentos afeitos a aprendizagem, de uma forma bem dinâmica a realidade

Então não era um espaço só de pesquisa o NEPP?

Não, de jeito nenhum! Era um espaço de pesquisa e de pratica profissional que é o nome dele, afinal.

Pelo jeito não era um espaço de pesquisa...

Eu acho que alias se há um ponto em que nos não fomos muito a fundo na questão do NEPP, ao menos no que se refere a mim e a minha participação, foi na pesquisa. Eu acho assim, o forte do NEPP pra gente foi a intervenção. Em alguns momentos foram elaboradas algumas coisas pra gente pesquisar, realizar publicação, fazer divulgação. Os alunos, é lógico, tinham que fazer aquela avaliação diagnostica fazer o conhecimento do contexto da realidade, mas a gente explorou pouco isso, isso é uma critica que eu tenho em relação ao nosso trabalho. A gente explorou pouco a questão da pesquisa, da divulgação, da publicação; mas a intervenção foi o forte; os alunos nesse momento entenderam toda a responsabilidade, a importância referente a planejamento, a avaliação... Esta avaliação que se constitui em um processo durante todos os momentos que o professor esta atuando pra servir de suporte, possibilidade de mudança da ação que é uma forte intervenção acho que nesse sentido a gente conseguiu trabalhar bem.

Eu perguntei por que um dos eixos é formar o professor pesquisador do currículo deu conta disso

É... Eu acho que não, acho que em alguns momentos a gente até teve... Uma das avaliações que eu faço, eu consegui... Quantos dos nossos trabalhos de conclusão de curso refletiram essa intervenção dos NEPP, né? Poucos trabalhos refletiram isso, a gente acabou falando... Os alunos acabaram falando de outras coisas; creio até em função dessa confusão do currículo de licenciatura e de bacharelado. Acho que, mais no final no ano 2006/2007 a gente conseguiu acertar melhor isso, mas no inicio a gente não conseguia dar conta de fazer tudo isso. Até porque os professores estavam aprendendo a trabalhar em grupo, estavam aprendendo a trabalhar nesta perspectiva mais abrangente. Não é só uma disciplina, é uma possibilidade de intervenção uma relação com a realidade, uma possibilidade de pesquisa, de extensão tudo isso relacionado a um momento só. Então eu acho que na minha avaliação a gente poderia ter explorado um pouco melhor essas coisas.

Foi pensada alguma estratégia diferente para o TCC ou não, ele continuou sendo o que vinha sendo ou não?

Como assim?

Pelo que você me fala núcleo tinha que cumprir certa função de fomentar pesquisa...

Sim.

Você disse que isso não aconteceu por uma serie de motivos que você foi elencando...

A pesquisa aconteceu, mas o TCC acabava refletindo algumas coisas que não necessariamente eram as intervenções do NEPP. Então, por exemplo, eu tinha todos os alunos do 3º e do 4º semestre fazendo intervenção na escola e quando chegava no 5º e no 6º semestre o tema do TCC passava a ser outro. Éramos nós mesmos que orientávamos, mas o tema passava a ser outro

Então o TCC teria um caráter pragmático?

Sim. Nesse sentido sim, porque os alunos passavam dois semestres fazendo intervenção na escola e a pesquisa deles era sobre nível de força, fisiologia do esforço...

A que você reporta isso?

Tenho uma avaliação que não é científica, uma avaliação muito mais em função das vivências que eu tenho. Os alunos têm tendência a valorizar mais essa área da ciência biológica, a dar um status “mais científico” a estas áreas do conhecimento. Então anatomia, fisiologia, biomecânica, treinamento são áreas que, para eles, são “mais científicas” do que Didática, por exemplo, do que a intervenção na escola. Em alguns eu percebo um deslumbramento em relação a isso, então no momento de fazer a pesquisa eles optam por essas áreas, que pra eles são mais significativas cientificamente.

Isso para os alunos?

Para alguns professores também, pra alguns professores a pesquisa qualitativa não é pesquisa, pra alguns professores a gente tem que demonstrar em números e gráficos. A gente teve alguns problemas, inclusive em bancas, em relação a isso. Então a gente trabalha não é... Não há uma linha né, que estabeleça isso, não há uma concordância em relação a isso. Para alguns professores, pesquisa sem número, tabela a pesquisa feita na escola, a pesquisa com cinco sujeitos, com oito sujeitos não é uma pesquisa respeitada, significativa, então eu diria que a gente teve problemas também em relação a isso.

Mudando um pouquinho o foco, você tem uma participação significativa no estágio?

Tive.

Então, sobre estágio, como ele foi pensado pra este currículo, foi elaborado? Teve uma necessidade de mudança?

Pelo currículo ser um currículo que ficou... Um pouco com elementos da licenciatura e também com alguns elementos do bacharelado, o estágio acabou refletindo isso também, então no nosso currículo no estágio nos tínhamos 60% da carga horária referente a intervenção na escola na EI Fundamental I II e Médio e 40 % da carga horária de estágio referente ao que a gente denominou de não escolar, para não dar uma característica. Até esta nomenclatura a gente tem que pensar direito por que, a idéia na verdade, sempre foi o aproveitamento dessas horas para um curso complementar do bacharelado. Sempre houve essa preocupação, então o estágio se reflete a partir dessa perspectiva. Em nenhum momento desse currículo perdeu-se de vista a perspectiva de aproveitamento ou inclusive de é reconhecimento desse curso como um curso que formasse pras duas áreas, houve um momento inclusive que algumas pessoas do curso achavam que seria aprovado isso, então o curso se reflete nessa perspectiva. Nunca houve assim a possibilidade de nós pensarmos num curso de licenciatura como era o que nós esperávamos, então o curso reflete isso mesmo. Então algumas coisas que você apontou como contradição como musculação, por exemplo, não era exatamente uma contradição. Contradição em relação ao que a gente acredita que seja a formação de um professor né de uma licenciatura, isso é uma contradição, o currículo aponta para uma contradição. Mas em relação a construção do currículo não, as pessoas tinham clareza disso, é uma contradição do que eu acredito que seja a formação de um professor não um currículo contraditório porque é um currículo de licenciatura, mais as pessoas tinham clareza como não havia nada que determinasse como seria o bacharelado nem saberia se o bacharelado existiria ou não em qualquer etapa do currículo você vai encontra isso no estágio também no TCC também no TCC de licenciatura se apresenta musculação, fisiologia, apresenta elementos de exercício físico de envelhecimento.

Os alunos tinham clareza do que era um curso de licenciatura

Não.

Não?

Ainda hoje eu não sei se eles têm, a gente procura fazer este esclarecimento hoje no primeiro semestre mais tem muitos que vem fazer a inscrição no curso de EF e um mínimo de 10% tem clareza disso

Certo... eles entram, você fala que eles entram com pouca clareza, mas eles saem com clareza, ao menos?

Aahhaaa!! Também acho que não, o que eles têm clareza num determinado momento é que eles não estão a fim de fazer nada que seja referente a escola, eles reclamam de Didática reclamam de Didática de Ensino, porque o perfil deles é um perfil mais de trabalhar com Musculação eu diria nem numa área do bacharelado, a gente tem uma grande maioria de alunos que pensou em trabalhar com Musculação isso é verdade, então quando você se depara com uma disciplina de EF na EI, Didática da EF e estágio, é claro que a gente tem um conflito muito grande e eu não sei se eles saem com essa clareza do que seja uma coisa ou outra eu acho que a gente consegue perceber e eles mesmos que eles não tem perfil pra trabalhar com determinada área de atuação, ou com Bacharelado ou com Licenciatura.

Representante discente

Você esteve presente no período da construção do currículo de licenciatura em Educação Física, o currículo de 03 anos, de 2003. Qual era sua participação, já que você era aluno do curso?

Desde quando eu ingressei no curso eu fui representante de sala, e assim continuou, os quatro anos. E nesse ano eu também fui eleito como representante dos alunos no colegiado.

Você pode dizer como eram as reuniões para a construção deste currículo?

Eu...tenho quase que certeza que participei de todas...em todas as reuniões eu estava presente. Lembro que algumas delas...a maioria delas, na verdade..tinha...os professores já vinham com um projeto mais ou menos escrito e aí discutiam se era legal ou não, o que era bom, o que não era. Mas efetivamente redigir alguma coisa, trazer uma idéia minha no papel, ou da sala, a gente não fez isso.

Você transmitia estas reuniões para os alunos?

Tudo, tudo que era passado dentro da reunião era falado com os alunos no dia seguinte ou no momento mais próximo que pudesse tá todo mundo junto era comunicado.

Nunca houve nenhum tipo de solicitação de intervenção por parte dos alunos, alguma sugestão, parecer?

Na verdade, quando começou a... a sair o boato que o curso iria realmente mudar...mudar para licenciatura né, e não iria...não iria existir mais o bacharelado, né...isso, na verdade revoltou os alunos que estavam...estavam cursando aquele ano. Nós tivemos alguns problemas, não só na minha sala, que eu estudava no período da manhã, como no período da noite, no período vespertino que na época tinha. Quer dizer, uma...uma...não sei se a palavra correta era uma revolta, mas teve uma reação negativa dos alunos.

Por quê? A que você reporta esta reação?

A reação é...é pelo fato que nem todos...os alunos é...estão...fazendo Educação Física para trabalhar em...em escola! Que é o que hoje...bem, eu não sei da legislação, mas é o que naquela época, o que era divulgado para nós é que quem faz licenciatura “se trabalha” em escola, não “se trabalha” em academia, não “se trabalha” como técnico, e...desde aquela época, e hoje mais forte ainda, trabalhar em academia é quase que...noventa por cento da sala é o que pensa, porque é assim que o mercado é. Tem academia em tudo que é lugar. Por isso...então, esta informação deixou os alunos preocupados com isso....Mesmo os que já estavam no...no...currículo atual, que era de quatro anos. E os que estavam chegando, também se preocupavam. E bastante.

E dentro deste currículo que estava sendo elaborado, você lembra qual a proposta de curso? Claro, era um curso de formação de professores, mas que professor, que características este professor teria?

Na verdade eles diziam que queriam formar um professor pesquisador, né? Um professor que pensasse mais...que pesquisasse mais, que produzisse mais trabalhos científicos, né? Do que simplesmente um professor que estuda os quatro anos e vai...diretamente...dar aula numa academia, por exemplo...e só...tem a visão dele dentro da própria área que escolheu...no caso uma academia, em geral, ou musculação, que a grande parte é musculação. Então, a idéia deles era criar, né? Fazer com que esse aluno se interessasse em pesquisas, se interessasse mais em fazer artigos, sabe, que a gente percebe que, dentro do curso de Educação Física são poucos, né, que tem...que seguem esta linha de pesquisador. Eu, particularmente, da época que estudei, e eu acompanho o curso o ano inteiro, que estou aqui desde 1999, eu conheço dois, para falar a verdade. Um que eu tenho intimidade, que trabalha comigo, e outro eu sei porque encontro com ele aqui, ele faz outro curso aqui na universidade. Do resto, para mim todos viraram professores ou optaram para uma outra carreira.

Você chegou a ver o projeto pedagógico depois de pronto?

Não, não cheguei a ler.

Você só teve contato com ele na elaboração?

Só na elaboração, nas discussões...é...aí, em algumas discussões com representantes de turma. Juntou os três períodos né, manhã tarde e noite, junto com o coordenador na época. Então, a gente fez algumas reuniões para discutir exatamente este novo formato do curso, mas ler, integral assim eu nunca li.

Por quê? Você não teve acesso?

Eu nunca tive acesso. Não.

Neste processo de mudança, o estágio também mudou. Como você participou das reuniões você acompanhou esta mudança, não é?

É, acompanhei um pouco....

E você estava fazendo estágio nesta época pelo currículo anterior, não?

Estava, estava acabando meu estágio.

Você pode falar da proposta de estágio para o currículo que estava sendo discutido, o currículo “novo”?

Bem, particularmente, o que era, o estágio que eu fiz, eu gostava. O que eu fiz, achei que era mais tranquilo do que hoje. Bom, não sei se mudou, acho que ainda segue...não sei se teve mudança. Mas na época a mudança parece que foi bem radical, do estágio que eu fiz, para o que foi feito depois. Sei que tem muito mais carga horária na escola, na minha não tinha tanto...só que em contrapartida eu vejo aí com os alunos aí que...tem mais horas, mas em compensação muita coisa é aceita.como estágio.

Como assim?

Ah, por exemplo...estágio...não sei se ainda tem, né? Recreação, se você for num acampamento hoje vale, naquele tempo já não era bem assim, tinha um outro foco o estágio em recreação, por exemplo...é...eu sei que tem...atletas que estudam e jogam, os jogos deles valem como estágio, os jogos que ele participou conta algumas horas no estágio dele. Quando eu estudei não tinha isso. Então, tem os dois lados, o bom e o ruim da mudança. Só não sei muito como está hoje, não estou a par porque depois que eu me formei eu me afastei um pouco.Mas o formato do que eu tinha, eu achava legal. A gente ia em jogos, assistia, fazia relatórios do jogo...é...fazia alguns eventos, chegamos até mesmo a fazer eventos na faculdade...teatro, dança...que, além de contar nota para a matéria, valia como estágio. Então a participação do aluno era muito mais...mais efetiva do que hoje...Que hoje eu vejo meio que perdido...os alunos meio que...fazem estágios em lugares meio estranhos...mas, faz parte!

E as disciplinas que compunham a grade deste currículo de licenciatura, o que foi elaborado? Você acha que estava bem estruturada, que as disciplinas davam conta de uma boa formação de professores em Educação Física, ou não?

Eu vejo assim...eu...eu não peguei quase nada...não peguei nada, na verdade, deste curso novo, mas eu vejo assim...eu vejo que muito, muito..isto por ter contato com os alunos que vieram deste currículo, foi que...era muito trabalho, tinha muito trabalho, muita apresentação de trabalhos, muito artigo para ler, e isso incomodava os alunos. Eu não sei te falar se o curso era bem estruturado, se estava de acordo... De acordo acredito que estava, senão não tinha sido aprovado, mas se tava... Realmente, se era o ideal, eu não sei te falar, não tenho essa... Essa clareza se era o ideal.

Este currículo que nós estamos falando, que tipo de professor formou? Qual sua impressão sobre o professor que saiu deste currículo?

Complicada esta pergunta, hein? É complicado... Porque... a gente deixou... a gente que eu digo, a instituição, a faculdade de Educação Física e Fisioterapia perdeu bastante professores que...davam uma cara diferente para quem estudava aqui. Então quem estudou aqui no currículo de quatro anos tinha (sic) uns professores muito mais práticos né, vamos dizer assim, “tinha” muito mais nome no mercado, que é aquilo que o aluno buscava, do que estes que ficaram no curso de três anos. É... a gente começou a perder muito mercado. Os alunos perderam mercado pelos professores que ficaram. Então... assim, quem dá aula para você de tal disciplina? Ah, é o Zezinho! Mas ninguém conhecia o Zezinho! Então isso é ruim, lá fora era ruim. Eu cheguei a levar alguns currículos meus em algumas escolas, tal, e acabei... não trabalhei na escola depois, por opção, outros problemas, mas meu currículo era forte. E “tinha” alunos que “levava” (sic) o currículo, “tando” aqui no segundo ano, por

exemplo, que a escola não queria ler. “Ah, mas aqui só tá licenciatura! Eu quero um cara para trabalhar com...treinamento, com alguma coisa...Quem que deu aula de..de futebol, de futsal? Ah, eu não sei..foi jogador, foi técnico, trabalhou onde?” Então, sabe isso era muito ruim; é ruim até hoje. Pra falar a verdade é ruim isso até hoje lá fora. Hoje é mais fácil colocar um aluno de outra faculdade, o currículo é mais aceito, porque isso pega no mercado. A gente escuta, até porque a gente anda em quadras por aí e a gente escuta isso. Podemos até continuar com o currículo de três anos como está, mas a gente precisa dar uma... uma mexida. E acho legal ainda ter a filosofia, a linha, uma idéia, uma vertente de...de formar cientistas, acho que precisa, a Educação Física precisa disso, tem poucos pesquisadores, precisa. Só que a gente não pode esquecer que a Educação Física é... ela é muito mais pro lado prático de lidar com pessoas do que viver dentro de um laboratório. Mas acho legal, acho que não podia descartar isso totalmente, não. Também não é que o professor de Educação Física tem que trabalhar só dentro de uma quadra, não é isso! Precisa trabalhar em outros lugares, então ele precisa achar uma.. um meio termo. Acho que, na época, a virada foi muito..muito radical. E acho que por isso que chocou, teve... problemas internos, com aluno, com coordenador, com diretor; por que a mudança... não sei se foi uma mudança causada pela instituição, ou se veio do MEC...”olha, agora é assim!”, eu sei que pegou um monte... sei que pegou os alunos muito de calça curta, ficaram muito preocupados, a gente deixou de ser referência por exemplo, e estágios. A gente “tinha” estágios na prefeitura que 90% dos estagiários eram nossos, com a mudança do currículo a gente perdeu.. foi perdendo...baixou para 80, depois pra 70, 60, e em menos de um ano a gente não “tinha” mais nada. Aí ficou pior ainda para os alunos correrem atrás de fazer estágio. E abre um precedente, né?

Você está se referindo ao estágio remunerado?

É, remunerado, mas que servia pro estágio dentro da grade. A gente perdeu tudo isso! Aí começou a.. aí você dá abertura pro cara... começar a ir na academia do amigo, e o cara assinar o estágio, e não é essa a idéia de estágio, é o cara participar, praticar, para ver se é aquilo que ele quer.

Em algum momento da construção deste currículo falou-se sobre o bacharelado? Este currículo teve alguma discussão com olhares para o bacharelado?

Na época não se falou...na época o que a gente ouvia, o que eu escutei bastante é assim...é uma determinação do MEC que vai acabar o bacharel. Não existe mais bacharel. Sempre vai ser 03 anos, licenciatura, não vai existir o bacharel mais. Então todo mundo ficou... “não, como não vai mais? Como que eu vou dar aula, como vou ser... técnico, por exemplo, não posso? Eu tenho que ter o bacharel, tal... Mas à priori era sempre assim: Não tem o bacharel, não vai existir mais. Aí passou aquele ano uma mudança, tudo...Aí, lá na frente, no meu último ano começou a se cogitar que talvez teria um ano a mais, mas seria uma outra faculdade, seria continuação mas seria uma outra faculdade, em nenhum momento se falou: “Você vai sair do terceiro ano e tem a opção de ingressar no quarto ou parar. Você tem uma outra faculdade, você vai fazer outra faculdade de um ano.” Aí de novo aquela reviravolta toda, e começou a ficar um pouco mais claro que era opcional, se ele quisesse continuar mais um ano ele continuava, como se fosse uma residência na medicina, uma especialização...Aí eu já estava no meu último ano.

Em 2003 você estava em que semestre do curso?

Estava no... segundo ano, terceiro e quarto semestres.

Entre os professores foi muito comentado sobre os NEPPs. Você lembra desta discussão sobre os Núcleos de Ensino e Prática Profissional?

Não, não lembro...

Eu gostaria que você desse uma visão geral sobre a relação de disciplinas e docentes, como ficou estabelecida nesta construção curricular.

Eu particularmente parto do princípio que cada um é bom em uma coisa, ninguém pode ser bom em duas coisas. Não acredito em casos... na prática que isso acontece... Não estou convencido que um professor pode dar uma aula de vôlei e de história da Educação Física por exemplo. Em uma das duas coisas ele não vai ser bom, dificilmente ele vai ser bom nas duas coisas. Então, o que eu associo quando falei que tem que ter a linha de pesquisador, formar um pesquisador, um cientista, acho que tem que ter uma linha da prática do esporte, mesmo você tendo só licenciatura, dentro da licenciatura, você tem que ter uma aula de handebol, uma aula de futsal, uma aula.. aplicar isso na escola, não como treinamento, como em um clube, mas para usar isso aí... Minha visão é que você não pode simplesmente pegar aquele professor e delegar para ele duas disciplinas, três disciplinas... acho que não é legal para o professor, não é legal para o aluno por algumas razões que eu já coloquei, em algumas coisas ele não vai ser bom, ele vai faltar com a informação ou não vai ter a informação na hora da prática que ele nunca viveu ou viveu pouco e do outro lado cansa o aluno. Já pensou o aluno ter três disciplinas com o mesmo professor? Uma hora a turma não vai agüentar o cara. Ai o professor vem desmotivado para dar aula para aquela turma, a turma vem desmotivada... vai virar um negócio estranho. Então, quando falo nesta parte é isso que entendo... Sei que tem redução de salário do cara, mas acho que precisava escolher melhor talvez alguns professores. Acho que precisava pensar melhor. Embora os coordenadores, professores que fazem os projetos digam que fazem o melhor, pensando no aluno.. Só que eles nunca vêem o lado da cadeira do aluno para o quadro branco. Ele já sentou aqui. Então acho que tinha que ser mais pensado pela cabeça do aluno. O que seria melhor? Você ter aula com um professor – pode ser a mesma disciplina – das 07h30 da manhã às 11h00 da manhã com o mesmo professor? São quatro aulas no mesmo dia. Eu acho ruim. Às vezes não dá para fazer de outra forma...mas eu acho ruim. Eu não gostava, não acho legal fazer quatro aulas com o mesmo professor.

Na época você chegou a levar esta discussão no colegiado?

Não, porque a discussão não chegou neste nível, de dizer “o que você acha?” Eu mais participei, mais ouvi como representante do que opinei, até porque eu não tinha direito a voto, ouvi e passei para os alunos, “olha vai acontecer isso, aquilo..”

Você não tinha direito ao voto?

Não.

Quem tinha?

Ah, os professores tinham direito ao voto.

Todos os professores?

Não, tinham professores que eram convidados, não tinham direito também. Eu nunca votei...tipo...meu voto é B ou A. Se não me engano no meu primeiro ano era outro coordenador, e representante não tinha direito...não sei se era uma tática...representante de sala não vota! Mas era legal, eu gostava de participar, ver o que estava acontecendo...A gente acabava opinando nos corredores, acho legal isso...muita coisa não entendia também.

Você era representante de sala ou dos alunos?

Representante de sala... tinha um da noite e o da tarde também.

Mas não tinha o representante dos alunos no colegiado?

Tinha, era o representante de sala.

A proposta do curso para você era clara?

Olha, não era cem por cento... não sei se era estranha porque tinham algumas terminologias que a gente como aluno não entendia...Era assim, acabou o bacharelado, e a gente vai fazer o curso de três anos, vai ser licenciatura, e a gente vai fazer com que vocês estudem mais, produzir cientificamente... isso era claro, e esta clareza do que o coordenador da época queria fazer, a instituição queria fazer, ela ficou ruim para os alunos, os alunos entenderam mal justamente por causa disto. Olha, é três anos a licenciatura, e é para produzir trabalhos, teses...é para isso que vai existir o curso. Isso foi um choque! Lógico que depois de toda aquela turbulência, as coisas foram ficando mais... A prática do curso foi mostrando o que realmente o curso era. Vou ser sincero para você, eu ainda acompanhei um pouco a mudança do curso... ela foi mostrando exatamente o que foi proposto. Tanto que a gente foi perdendo turma da tarde, foi perdendo alunos...Porquê ficou claro que era para produzir trabalhos científicos, formar pensadores da Educação Física. Ficou claro e hoje a gente sabe como está o curso. Talvez se tivesse uma conversa com todos os alunos, uma assembleia, não sei se seria esse o nome... E explicar, "olha, vamos continuar com as aulas de handebol, de futebol, como continuou, mas focada na parte escolar." Mas não foi isso que foi passado para os alunos na época. Os alunos acharam que iam ler artigo, artigo estudar e produzir artigo. Então não era claro... Era claro o que eles queriam fazer, mas não atendia os alunos da época.

Como você está comentando sobre pesquisa, na proposta de formar o professor pesquisador, você acha que nisto o currículo dava conta?

Para isso o currículo.. ele era focado nisso, ele é ainda... continua, mesmo mudando de coordenador, ele continua nesta linha. Eu vejo os alunos falarem que estão estudando, produzindo artigo... Eu acho bacana, acho... Não sei se está dando conta, não sei se isso está indo para frente. Não sei se tem alunos interessados nisso... Dos que conheço, tenho contato, que se formou na licenciatura, muitos estão fazendo o bacharel, já fizeram o bacharel, mas não vejo nenhum estudando nada além daquilo que gosta de estudar.. Não vejo, não conheço ninguém que pesquisa... Pode até ser que tenha, já perdi contatos, mas não vi ninguém seguir adiante. Acho que isso é muito mais perfil da pessoa do que a Faculdade colocar isso na cabeça dele, que ele tem que produzir, que fazer trabalhos científicos, acho que isso vai muito mais da pessoa de gostar, de não gostar.

Você coloca uma posição de resistência em relação às mudanças propostas na elaboração deste currículo. Isso era uma posição dos alunos de maneira geral, ou era partilhada por docentes também?

Tinham professores que partilhavam desta posição, mas muito mais os alunos. Eu participei de algumas reuniões levando a palavra do aluno. Da minha sala pelo menos. “Olha, está tendo uma reunião com o coordenador e ele vai discutir as mudanças. Olha, a gente não quer isso, aquilo... tem que continuar quatro anos, é bom para todo mundo...” Essa posição eu levei, da minha sala foi levada. Isso se estendeu para o vespertino e para a noite. Tanto que tivemos em uma ou duas oportunidades uma reunião com o coordenador e os representantes de sala dos três períodos, manhã, tarde e noite, e a posição era essa, não podia ter uma mudança tão radical, e teve. E tinha professores contra a mudança. Claro que fica mais delicado para os professores se manifestarem que ele pode perder o emprego dele. Tanto que eles podem não ter se manifestado tanto quanto queriam para não colocar o emprego dele em risco. Talvez alguns tenham sido mandados embora tenham colocado isso mais claramente. Não na minha frente, nunca presenciei, mas pode ter acontecido isso. Mas era claro nos corredores a insatisfação de alguns alunos e de alguns professores com a mudança no currículo.

Você já citou sobre uma mudança de professores duas vezes. Houve uma troca grande de docentes?

É, não foram grandes, mas foram professores que talvez fizessem a diferença do curso naquele momento. Vou citar um professor que está no curso ainda, o professor X. Se ele tivesse saído, teria sido muito ruim para o curso. No teu currículo iam te perguntar: “Quem te deu esta aula? Ah, tal professor. Puxa, mas o professor X é referência, você não teve aula com ele?” Por sorte ele não saiu, mas nós tivemos professores com a mesma importância, o mesmo peso dele no mercado que saíram. Não sei qual motivo, mas saíram. Eu acho que isso... é... desandou mais ainda e deixou os alunos preocupados com o que ia acontecer com o curso. É bem claro que muitos dos alunos que fazem vestibular.. normalmente ele vem porque tem algum amigo que recomendou... o cara sabe que tem uma estrutura legal, mas quase sempre vem porque algum amigo ou parente recomendou, então você acaba vindo. Então quando você percebe que não vai ter aula com tal e tal professor, é complicado... Começa a pensar será que vou para este curso? Se for um aluno que quer levar a sério vai pensar no corpo docente: Quem está lá? Quem vai me dar aula de futsal, de recreação? Na recreação saiu um professor, mas felizmente entrou uma professora a altura, então não foi tão sentido... o pessoal sentiu, mas menos. Perdemos o professor de basquete, referência nacional. Tem outras instituições na região que tem professores referência nesta área, campeões mundiais, comentaristas da ESPN. Aí tem peso, ele é O professor ...Então se você vai procurar emprego o nome do professor faz diferença. Quero deixar claro que eu falo mais da parte prática que é o que eu vivo. Eu não conheço, não entendo muito da parte teórica da coisa, mas tivemos também perdas ruins... Em organização esportiva tivemos um cara bom, reconhecido.. pelo menos em São Paulo, o cara é bom, tem uma visão boa, trabalha com isso...acho que é nisso que a faculdade tem que pensar. Agora eu queria falar uma coisa, pessoal, minha.... que se eu pudesse falaria para o Reitor. Precisava fazer um trabalho na instituição para nossos alunos, para aproveitar nossos alunos, formar nossos alunos professores. Tenho um aluno que se dá muito bem na parte de musculação... em treinamento, por exemplo. A gente tinha que aproveitar este aluno para ele virar docente na própria instituição. Não tem isso. O aluno se forma e vai embora. Tinha que ter um programa para que este aluno possa virar assistente no último ano, ou assim que ele terminar. Hoje em dia isso é uma coisa que não é divulgada entre os alunos, que ele pode ser um professor.

Não tem o programa de monitoria no estatuto?

Tem, mas o monitor... São poucos, e ele está muito novo...e ser monitor é muito complicado... Você tem, talvez uma visão diferente do que um professor. Você tem que se adequar ao professor na sala; não dá para chegar no aluno e dizer “não faz isso não, não ta legal!”, não pode fazer isso. Eu fui monitor de basquete, monitor de handebol, dois anos... um em cada disciplina. Mas eu tive sorte que eu trabalhava aqui. Mas o professor voluntário...ele tem consciência que, se ele quiser, ele pode ser professor universitário. Aproveitar o cara aqui. Ele vai receber toda a bagagem...vai ficar com os professores mais um ano, poder discutir pontos de vista, coisa que você não faz quando é aluno.

Obrigado!

ANEXO - PROJETO PEDAGÓGICO

**IES DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PROJETO PEDAGÓGICO
LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

REGIÃO DA GRANDE SÃO PAULO, 2003

- Missão Institucional da IES:

O movimento que fundamenta nossa instituição tem seu início imbricado na profunda crise que atravessava a Inglaterra do século XVIII. Em meio a uma realidade marcada por fome, desemprego, crianças abandonadas perambulando pelas ruas, esse movimento buscou unir duas facetas da existência humana: a piedade – como expressão da religiosidade – e a razão. Com isso, forjou-se uma concepção de fé que olhava o ser humano em sua integridade. Neste panorama, a preocupação e o engajamento na área da educação, como forma de forjar um ser humano íntegro que interage com o mundo ao seu redor, foi uma constante desse movimento. Essa herança atravessou mares e continentes, marcando a história da Igreja Instituição tanto nos Estados Unidos da América como no Brasil.

No Brasil, os documentos da Igreja Instituição que tratam o tema da educação apresentam uma constante: a missão é de Deus (e não da Igreja). Conseqüentemente a Igreja é parte dessa missão de Deus e, na área da educação, a missão aparece na medida em que a formação oferecida, mais do que formar um bom cidadão, forma um ser humano ético e comprometido com a dignidade humana e com os processos de construção de cidadania.

Considerando que “a missão é de Deus, não é da Igreja”, que esta se engaja nesta missão de Deus cuja missão só acontece e só tem sentido quando a Igreja sai de si mesma e se desloca para o mundo, no campo da educação, a principal diretriz é o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite ao sujeito individual e social atuar na sociedade de modo que faça a diferença. A marca da confessionalidade, portanto, não se dá – na perspectiva que fundamenta a nossa Instituição – em ações que visam a minimização do sofrimento humano ou então no repassar de informações que denotem um conjunto de crenças e princípios que regem os participantes da confissão de fé. Neste sentido, a missão das instituições educacionais da Igreja que fundamenta nossa Instituição poderia ser apreendida na perspectiva da complexidade e heterogeneidade das relações sociais e educativas, assumindo como linguagem a pluralidade cujo objetivo é contemplar o sujeito existencial aqui definido como todo processo que visa à plena expressão do projeto implicado de uma pessoa ou grupo. Neste sentido estamos falando de um projeto implicado entendido como um apelo do ser a um mais ser que se traduz por um saber-conteúdo, um saber-fazer, um saber-existir e um saber-se-situar, isto é, um despertar da inteligência para as situações problemáticas.

Nesta direção podemos decorrer um projeto implicado de universidade que se caracterize por uma perspectiva plural da realidade, de si como organização e dos processos sociais e práticas educativas em seu interior. Pensar em uma universidade na perspectiva da missão das instituições educacionais é apreendê-la na perspectiva de processos com vistas a uma finalidade fundante que é a formação de sujeitos. Tal processo organizacional-institucional se insere em um processo maior, social, onde os atores, que no fundo almejam se constituírem autores, produtores de sentido, se fazem. Nesta direção o desafio da IES é se ver aprendiz de ser sujeito para si e para a sociedade enquanto põe em prática seu processo de formação de sujeitos-autores. O que pode parecer um paradoxo: formar sujeitos quando ainda estamos aprendendo a ser sujeitos numa sociedade que nos impõe sistematicamente caminhar em direção contrária.

A IES de São Paulo foi credenciada em 1997. Sua trajetória, no entanto, vem sendo traçada há mais de 60 anos, desde a implantação da Faculdade de Teologia em Região da grande São Paulo.

A escolha da região do ABC Paulista, que em 1938 se preparava para dar os primeiros passos no processo de industrialização, não foi feita ao acaso. A Igreja Instituição acabara de fundir dois

centros de ensino teológicos, localizados em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul. Era de seu interesse que o curso superior recém-criado - o primeiro instalado no município de Região da grande São Paulo - fizesse parte daquele que ia se configurando como um dos centros das transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil.

Ao fortalecer o compromisso com a educação, firmado na década de 40, a Instituição partiu para a realização de um projeto mais ousado, que ia ao encontro de sua vocação educacional. A presença de profissionais e educadores qualificados e da infra-estrutura adequada permitiu o fortalecimento de sua inserção no universo acadêmico nacional. Assim, em 1970, foi criado o IES de São Paulo.

Com a consolidação do projeto pedagógico e a excelência alcançada ao longo dos anos, o IES passou a figurar entre as mais conceituadas instituições de Ensino Superior do país. Isso permitiu que, 27 anos após a sua criação, com a ampliação do número de faculdades e cursos oferecidos, conquistasse o status de Universidade. Desse modo, em 1997 foi estabelecida a IES de São Paulo.

A IES - bem como as demais instituições mantidas pelo IES - guia suas ações educativas em uma filosofia pautada nos princípios cristãos e no compromisso com a busca de melhores condições de vida para a comunidade. Procura formar profissionais aptos a atender as exigências do mercado do trabalho e, ao mesmo tempo, conscientes de seu papel social. Atualmente, oferece 27 cursos de graduação, devendo chegar a 30 em 2001, e mais de 30 programas de pós-graduação. Com estrutura multicampi, amplo espaço físico e ótima localização - mais de 100 mil metros quadrados distantes entre 15 a 20 quilômetros do centro de São Paulo, a Instituição atende hoje cerca de 12 mil alunos.

Ao longo dos últimos 252 anos, o compromisso com a educação tem marcado a atuação da Igreja Instituição. Esta vocação educacional também se manifesta no Brasil, onde várias instituições institucionais de ensino incorporam mais um século de atividade contínua.

A IES de São Paulo é uma instituição comunitária e confessional, que faz parte do Sistema Instituição de Educação. No Brasil, é integrado por 53 escolas, alcançando mais de 50 mil alunos. São 630 instituições ao redor do mundo, espalhadas por 59 países.

É, pois, Missão da IES de São Paulo: “Participar efetivamente na formação das pessoas, exercendo poder de influência e contribuindo na melhoria de qualidade de vida baseada em conhecimento e valores éticos” (art. 6º Estatuto da IES), que pressupõe:

- Educar pessoas para participar do processo de construção do bem-estar integral do ser humano e de suas relações, inclusive em sua dimensão ecológica, com atenção ao sujeito individual, às exigências profissionais e à responsabilidade cidadã no contexto das transformações culturais em curso.
- Desenvolver uma consciência crítica da realidade;
- Exercitar o senso e a prática da justiça e da solidariedade;
- Alcançar a realização como fruto do esforço comum;
- Tomar consciência de que todos têm direito participar de modo justo dos frutos do trabalho; e
- Reconhecer que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social.

Mais do que preparação para o mercado de trabalho, a educação deve ser vista como instrumento de transformação social. Promove a interação que leva à participação plena das pessoas da

sociedade, habilitando-as a contribuírem para o bem comum. A IES de São Paulo acredita nisso e oferece educação de qualidade, cultivando os valores éticos cristãos instituições como alternativa de interpretação do mundo e da existência humana, respeitando a diversidade de crenças e convicções.

- Interação entre a Missão e o Contexto Institucional:

É responsabilidade da universidade participar do processo de construção que a humanidade vem fazendo de si mesma por meio do conhecimento produzido historicamente na e para a cultura humana. Neste sentido, pois, e de modo geral, a universidade tem tríplice responsabilidade: conservar, regenerar, criar e re-criar conhecimentos e saberes que possam contribuir com a manutenção e o desenvolvimento da vida em esfera individual e coletiva. A IES participa desta tarefa como uma universidade confessional dada a sua identidade instituição.

O fato de estarmos mergulhados numa sociedade marcada pela busca de acumulação de capital, por graves diferenças sociais, por uma participação ainda desigual nos processos decisórios das políticas nacionais, por profundas diferenças econômicas e pela ingerência de outros países na definição dos rumos de nossa nação exige que - como universidade - consideremos com seriedade, para definição da forma e da qualidade da nossa ação, este amplo e problemático contexto, pois é também responsabilidade nossa ajudar a preparar cidadãos que participem criativamente do processo de enfrentamento dos atuais desafios e dificuldades.

Nessa perspectiva, nossa Missão – *pari pasu* da nossa confessionalidade – no atual contexto institucional, implica assumirmos o compromisso político-social de nos cultivarmos como Comunidade Aprendente, construindo e tendo um modelo de Educação por toda Vida, propondo-nos a ações efetivas que têm presente o nosso espaço de Inserção Regional.

Isto significa buscar manter, em nível institucional universitário, uma dinâmica própria do tempo presente, deste século XXI, que envolve, criativamente, processos de formação e de ação continuados, quer no cotidiano do percurso inicial da educação profissional, quer em locus próprio da profissão, sem lapsos, sem interrupções, constituindo uma efetiva prática social de educação, mobilizadora das múltiplas possibilidades dos vários saberes profissionais.

A educação em todas as suas formas e para todas as idades tem o potencial de transformar realidades. Em um mundo de rápidas e profundas mudanças todos necessitam de um constante processo de aprendizagem. Aprendizagem de novas tecnologias, de inclusão social, do respeito às diferenças e do exercício pleno da cidadania.

Para tanto, estabelecemos não só as bases de um programa de Educação por toda Vida, mas também, buscamos tornar-nos Comunidade Aprendente, de forma a contemplar as novas visões, concepções, bem como atender a demandas de destrezas para a constituição de profissionais e cidadãos cada vez mais competentes, que possam construir um mundo mais justo, mais humano e com maior inclusão.

Reconhecemos, pois, a exigência comum a todos na atual sociedade de conhecimento: a contínua aprendizagem e aperfeiçoamento dos seus processos de trabalho e de relações no interior da nossa organização universitária e desta organização com a sociedade para poder oferecer uma educação cada vez melhor.

As organizações que se tornam ‘comunidades’ aprendentes são capazes de gerar novos conhecimentos tanto quanto de aprenderem com os seus erros, posto que a partir das relações entre os seus membros e das suas relações com a sociedade passam a ser capazes de atingir de modo mais eficiente os seus objetivos e finalidades, bem como de sobreviver em um mundo cada vez mais competitivo.

Como o objetivo fundamental da educação universitária não é transmitir volumes de informações, mas propiciar experiências de aprendizagem que implicam, além da instrução, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento, conhecer significa reorganizar a mente, o modo de ver o mundo, as pessoas, as relações e as coisas, porque conhecer é ampliar horizontes, exigindo sempre reorganização dos conhecimentos, saberes e informações já adquiridos anteriormente.

O conhecimento, no entanto, se constitui no âmbito das relações sociais que se inserem no espaço e no tempo. Por isso, nossa Inserção Regional pressupõe movimento, pois não se trata de simplesmente constatar que a Universidade está localizada num determinado lugar. Antes, a localização geográfica da IES implica em estabelecimento de comunicação e relacionamento com os agentes da Região, num trabalho em que se levam em consideração as necessidades da sociedade como um todo, dos setores produtivos, públicos e privados, em suas relações interinstitucionais, e do meio ambiente. Significa, também, que essa relação e comunicação acontecem criticamente, pois as demandas regionais são por nós interpretadas, recebendo nova significação por parte tanto da entidade educacional quanto do sujeito do percurso ou do trabalho profissional proposto.

Pensamos nossa inserção na medida do reconhecimento dos nossos laços políticos, econômicos, culturais, educacionais, já estabelecidos com a Região. No entanto, fortalecendo as bases de nossa Missão, ampliamos, consolidamos e ressignificamos, continuamente, esses laços, em um trabalho que avalia a história passada bem como projeta as possibilidades que o presente requer e o futuro oferece.

No âmbito de significação atribuído pela explicitação da Missão da IES, o processo educativo exige, em suma, atenção sobre alguns aspectos que consideramos fundamentais, pois eles demarcam a nossa identidade como instituição universitária e como instituição instituição:

- Entendemos que toda formação humana, profissional, científica e política, dentro da universidade, tem por destino a pessoa humana, individual e coletivamente compreendida: estamos preparando pessoas para trabalhar com pessoas, seja qual for a área profissional de atuação a que se destinem.
- Esforçamo-nos por compreender e considerar – para fins de nosso trabalho de Ensino, Pesquisa e Extensão – os diferentes e múltiplos aspectos da condição humana, de forma a podermos participar efetivamente da construção de um novo Ethos fundamentado na justiça, na paz e na solidariedade.
- Empenhamo-nos para que nossos destinatários possam problematizar e refletir sobre suas existências individuais como possibilidade de autoconhecimento, como forma de construção de sentido, como caminho para exercitar o diálogo, como uma maneira de participar da gestação de uma sociedade com capacidade de acolhimento e de solidariedade.
- Estamos preocupados em formar profissionais com as competências necessárias para responder aos desafios presentes do mundo das relações humanas, do trabalho, da ciência, da técnica, da ética e da economia política, isto é, profissionais capazes de pensar, crítica e

criativamente, os problemas da profissão quer no seu contexto de inserção quer no contexto da cultura contemporânea e, progressivamente, capazes de criar soluções inovadoras com responsabilidade ética e social.

- Esforçamo-nos, também, por trabalhar com nossos destinatários a consciência cidadã, cientes de que esta tem inúmeras implicações para o cotidiano pessoal, profissional e político no qual atuam e atuarão aqueles com os quais trabalhamos. Assim, para nós, a capacidade de leitura crítica do mundo e da sociedade é condição fundamental para participar de uma sociedade que necessita ser transformada.
- Procuramos possibilitar aos nossos destinatários leituras compreensivas dos processos de transformação cultural - que planetariamente vivemos neste momento histórico - certos de que toda e qualquer pessoa, em qualquer lugar profissional e social, poderá contribuir, de modo melhor para a construção da sociedade presente e futura, na medida em que tiver maior consciência dos muitos e complexos aspectos neles implicados.

O Curso de Educação Física, seguindo os princípios supracitados, interage nesse contexto, como catalizador de ações e projetos nas áreas da Pedagogia do Movimento, do Esporte e do Lazer, na perspectiva de contribuir com a construção de um ser humano novo que vive e compreende sua corporeidade como condição essencial de sua existência. Nossa, se propõe a realizar uma análise as atividades corporais ao longo da história, através da identificação dos paradigmas científicos e filosóficos que influenciam as diversas concepções de corpo e estudar das contribuições das teorias da Corporeidade aos desafios da educação e da produção do conhecimento. Ademias o Curso se compromete a efetivar vivências da possibilidade de perceber o corpo como lugar de construção de saberes, abrigo de múltiplas inteligências, sentimentos, sensações e iniciativas crítico-criativas.

Assmann (1994: 77) advoga a necessidade da corporeidade vir a ser um critério (valorativo e pedagógico) fundante na formulação de sólidos princípios para a Educação em geral e conseqüentemente para o que a Educação Física: “A idéia central é a seguinte: a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa”.

Moreira (1995: 26) aprofunda essa idéia afirmando que: “respeitar o corpo presente é lembrar que o acesso a uma concepção global do homem só se dará por meio do corpo, pois este possui uma expressão que dialoga e faz comunicar-se com outros corpos, construindo uma personalidade e, ao mesmo tempo, uma cultura que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade”.

O engajamento na luta pelo reconhecimento da corporeidade como componente do currículo educacional passa pelo que o referido autor cunha como revisão de valores em que:

O corpo-objeto ceda lugar para o corpo-sujeito; o ato mecânico no trabalho corporal ceda lugar para o ato da corporeidade consciente; a busca frenética do rendimento ceda lugar para a prática prazerosa e lúdica; a participação elitista que reduz o número de envolvidos nas atividades esportivas ceda lugar a um esporte participativo com grande número de seres humanos festejando e se comunicando; o ritmo padronizado e uníssono da prática de atividades físicas ceda lugar ao respeito ao ritmo próprio executado pelos participantes. (Moreira, 1995: 101).

Dessa forma, incorporando esses valores, o curso de educação Física da IES vislumbra a possibilidade de ser uma referência educacional na construção de uma comunidade corporalmente aprendente, reconhecida por serviços de qualidade e relevância social, com práticas flexíveis, criativas e inovadoras, não só na região do ABC, mas no Brasil.

- **Histórico do Curso:**

Na primeira década do século XX foram criadas as primeiras escolas para formação de professores de Educação Física no meio militar que enfatizou a militarização do corpo e do caráter do indivíduo sob o ideário médico higienista e eugenista, além do cumprimento do dever e defesa da nação. (Cantarino Filho, 1982 – Castellani Filho, 1988).

Em 1939, durante o Estado Novo, instituído pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas, foram criadas as primeiras escolas de formação de professores no meio civil: a Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro (ENEFD) e a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. Os contornos criação dessas escolas com sua realização no meio civil foram definidos com forte influência militar, enfatizando o autoritarismo e rígidos padrões de condutas alcançados diante da prática de adestramento priorizados na época, fato que pode ser sentido até os dias de hoje.

Não obstante a esta característica de prática adestradora, os cursos de formação de professores de Educação Física se distanciaram dos demais cursos de licenciatura. Concomitante a criação da ENEFD, surge a Faculdade de Filosofia, Letras e Pedagogia que, juntamente com o curso especial de Didática, realizado em um ano, formaria o licenciado no conhecido esquema 3 mais 1, indicando, por esta constituição, a diferença com o curso de formação de Educação Física que não tinha esta possibilidade e tampouco uma preocupação reflexiva e didática dos outros cursos.

A distância entre a licenciatura e o curso de formação de professores em Educação Física, viria a ser diminuída diante de algumas exigências, como a que ocorreu em 1950, que por força do movimento estudantil passou a ser obrigatória a formação mínima exigida do curso secundário para a realização do vestibular. Outro fato importante foi a aprovação de dois pareceres do Conselho Federal da Educação (CFE): Parecer 292/62 que institui disciplinas de cunho pedagógico e de transição profissional como é o caso da prática de ensino sob forma de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura; e especificamente ao curso de Educação Física, o Parecer 298/62 que fixa o currículo mínimo comum, no qual a adoção de matérias pedagógicas era indicada. Ambos pareceres indicaram a necessidade de privilegiar a formação pedagógica nestes cursos, no entanto, no que tange a Educação Física, isto não foi realizado na prática.

A Educação Física, no período pós-1964 (regime militar), foi mais uma vez utilizada como ferramenta para manobras governamentais, reforçando os princípios de Segurança Nacional e Desenvolvimento do país, definindo-se o caráter utilitário e tecnicista no intuito de aprimorar forças físicas, morais e cívicas dos indivíduos. (Castellani Filho, 1988).

Em 1969 o CFE emitiu a Resolução 69/69 e o Parecer 894/69 que estipularam o currículo mínimo, fixando as matérias pedagógicas comuns a todas licenciaturas - o que já havia sido ditado no parecer anterior (298/62) – e a carga horária para as disciplinas. Este fato concorreu para que toda a estruturação e o caráter tecnicista e acrítico da área passasse a ser repensado.

Na década de 1970 até o início da de 1980 a Educação Física ainda seria fortemente marcada pelo movimento conhecido como esportivização (Betti, 1991), no contexto sócio-político e

educacional, se distanciando da crise que abatera a educação neste período. Segundo Moreira (1992), a Educação Física só veio acordar para a crise e buscar sua redefinição de papéis a partir da década de 1980 – com uma década de atraso em relação as licenciaturas. Nota-se os primeiros discursos a favor de concepções críticas e transformadoras, educacionais e sócio-culturais. Discutia-se prioritariamente a inadequação do currículo mínimo obrigatório para todos os cursos que estaria aprisionando os cursos de formação de professores e seria defasado diante da realidade educacional e cultural (Faria Júnior, 1987). Buscava-se também a identificação de funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e autonomia, tanto para aqueles que defendiam o paradigma até então estabelecido de aptidão física como os que procuravam compreender a Educação Física como componente da cultura corporal.

Segundo Borges (1998), em 1984, no intuito de repensar o papel da Educação Física na sociedade, o CFE, por meio da Portaria 10/84, constituiu um Grupo de Trabalho Consultivo que, baseando-se nas discussões desenvolvidas, apresentou um anteprojeto de reformulação curricular, apreciado e aprovado pelo CFE, por meio da Resolução nº 03/87 CFE/MEC consubstanciado no Parecer nº 215/87 CFE/MEC, definindo um mínimo de conteúdos a serem observados pelos cursos que formariam o Licenciado e o Bacharel em Educação Física. Além disto, o Parecer nº 215/87 esperava definir o perfil profissional e as áreas de abrangência do currículo, bem como estipulava uma duração mínima de quatro anos para o curso.

Define-se um novo currículo embutindo nele uma proposta de revisão de papéis e de abrangência do curso de Educação Física, no entanto, nota-se que pouca coisa avançou no sentido prático de reformulação dos cursos. Ao longo do tempo observou-se que as transformações que a Educação Física vem passando reflete sua prática no âmbito sócio-educacional.

Em 01 de Setembro de 1998, após décadas de debates e de indefinições, foi regulamentada a profissão de Educação Física. A regulamentação da profissão iniciou o processo de estruturação do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, com sede no Rio de Janeiro e dos Conselhos Regionais de Educação Física – CREF's.

Tais acontecimentos contribuíram significativamente para o crescimento do debate acerca da profissão em vista do seu reconhecimento como área de conhecimento específico, uma vez que vêm a tona parâmetros norteadores inovadores para a formação, na área, bem como definiram-se direitos, deveres e responsabilidades profissionais através da criação do Código de Ética da Educação Física (aprovado em 20 de Fevereiro de 2000).

É, pois, dentro de todo este contexto sócio-histórico que, em outubro de 1997, a IES de São Paulo (IES) cria o curso de Educação Física cujo Projeto Pedagógico foi elaborado conforme a Resolução 03/87 CFE/MEC. Iniciou-se um processo interno para a efetivação do curso na Universidade a partir da valorização da cultura esportiva e de projetos sociais desenvolvidos pela Coordenadoria de Esportes da IES, através do Projeto Escola de Esportes - que hoje atende a cerca de mil crianças da comunidade – com objetivo de oferecer complementação educacional através do esporte.

A prática esportiva e social privilegiada na IES é, portanto, entendida como um marco inicial sendo que, posteriormente, vislumbra-se a necessidade da formação de um profissional com perfil destacado diante das finalidades educacionais, da missão institucional, da regulamentação em vigor e da abrangência das áreas e possibilidades de atuação não só no Esporte, como também, no Ensino, Lazer e Saúde. Entende-se, pois, que a criação do curso de Educação Física pela IES de São Paulo, preocupa-se em atender as atuais demandas sociais e busca definir um perfil de

formação profissional em Educação Física comprometida com um projeto de educação e sociedade que contribuam com a realização da Missão institucional da IES.

O curso de Educação Física da IES tem, portanto, toda sua estrutura curricular baseada na formação e informação de habilidades acadêmicas e profissionais, que preparam seus alunos para atuarem nos mais diversos campos de trabalho da região e abrangências, entendendo-os como agentes conscientes e capazes de provocarem mudanças significativas na sociedade e no quadro atual da Educação Física no Brasil, respaldados por um embasamento sócio-histórico, crítico e reflexivo que pretende contribuir para uma transformação significativa da realidade profissional.

3. Denominação:

- Nome do Curso: Educação Física
- Habilitação: Licenciatura de Graduação Plena
- Número de vagas: 160
- Turno(s) de oferecimento: matutino (80) e noturno (80).
 - * Nas Disciplinas Prático-Teóricas as Turmas serão divididas.
- Duração mínima: 3 anos (6 semestres)
- Duração máxima: 5 anos (10 semestres)
- Carga Horária: Matriz Curricular: 2.800 h/a

Conteúdos Curriculares Científicos Culturais: 1.800 h/a

Estágio Supervisionado: 400 h/a

Prática de Ensino como Componente Curricular: 400 h/a

Atividades Complementares: 200 h/a

4. Justificativa: inserção regional

O ABC paulista, região em que a IES de São Paulo está inserida, durante várias décadas tem alcançado visibilidade no cenário nacional por razões como seu alto grau de industrialização, pujança econômica e de mobilização sindical. Trata-se também de uma área densamente povoada, o que significa dizer que há sempre desafios para assegurar qualidade de vida aos habitantes da região metropolitana, em geral, e da cidade de Região da grande São Paulo, em particular.

Um dos desafios que se apresenta é o de educar as pessoas, qualquer que seja sua faixa etária, posto que o processo é permanente e se desenvolve ao longo de toda vida, tanto fora como dentro das instituições de ensino. Recorde-se que, atualmente, as escolas atendem desde crianças até os grupos conhecidos como de “terceira idade”. Some-se a isso que a educação não pode ser entendida como um produto que é colocado no mercado, tal qual uma mercadoria, mas como uma demanda da própria sociedade em busca de melhores serviços que contribuam para a obtenção de boas soluções para o exercício da cidadania e da vida na coletividade.

Por outro lado, a tendência a se entender mente e corpo como realidades separadas, têm gerado distorções no desenvolvimento do processo educacional, distorções estas que serão percebidas em outros campos da atividade humana, como se pode notar na artificial supervalorização dos trabalhos assim chamados “intelectuais” e na desvalorização dos trabalhos “físicos”. Gera-se, com isso, uma alienação do indivíduo de si mesmo, além de embotar a compreensão de sua importância no tecido social.

O curso de Graduação em Educação Física propõe a perspectiva de atrelar a formação da pessoa humana como ser integral e o desenvolvimento de sua qualidade de vida, construindo uma consciência crítico-criativa da realidade, em conformidade com as finalidades educacionais inspirada nos documentos da IES:

- “a) a formação da pessoa humana como ser integral, o desenvolvimento de sua qualidade de vida, a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento do seu espírito crítico e da sua participação social e política;
- b) o compromisso com uma educação na qual o ensino seja indissociado da pesquisa, um processo de construção e reconstrução de conhecimentos, tendo por finalidade sua extensão à comunidade, visando a melhoria das condições de vida no mundo;
- c) o compromisso, nas suas ações, com a justiça e a solidariedade humanas, com a inclusão social, atuando no sentido de ultrapassar a tarefa meramente informativa orientando-se para propiciar elementos de cultura geral à comunidade acadêmica;
- d) a preocupação com a formação no aluno do espírito científico e da habilitação profissional para atuação em um contexto de mudança de paradigmas e de inovações tecnológicas aceleradas;
- e) a orientação em suas atividades de ensino por um paradigma inter e transdisciplinar na abordagem do conhecimento científico e tecnológico;
- f) gestão acadêmica e administrativa pautada por planos e metas definidos democraticamente nos diversos fóruns e colegiados institucionais.”

O curso de Educação Física da IES, portanto, leva em consideração as demandas sociais e busca dar um tratamento responsável, manifestando aí os aspectos educativos, além de colaborar para a promoção de saúde integral individual e coletiva, nas escolas, nos clubes e demais instituições ou espaços em que o profissional for solicitado a trabalhar.

Na defesa da Ética, respeitando o estado democrático de direito, colaborando sempre com todas as legítimas decisões e resoluções daí emanadas, a IES apresenta o desejo e apropriadas condições para servir à sociedade e à categoria dos profissionais da Educação Física, implantando, por isso, um curso digno e diferenciado de forma a valorizar a comunidade na qual está inserida. Para alcançar este propósito, a Instituição coloca à disposição sua estrutura física, docente e organizacional, proporcionando o ambiente adequado para a formação dos estudantes, nos três diferentes momentos em que a atividade universitária acontece: ensino, pesquisa e extensão.

Justifica-se, ainda, que o interesse da IES em oferecer o Curso Educação Física com habilitação em Licenciatura Plena, centra-se na possibilidade da Instituição implantar uma formação estruturada em princípios inovadores e articulados com atualizada produção na área da Educação Física e Esportes no Brasil.

Vale ressaltar que a importância dessa disciplina no interior da escola está preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) que estabelece, no seu artigo 26, § 1º,

que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatória na educação básica”. Observando essa disposição da Lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs propõem que a Educação Física escolar tenha uma mudança de ênfase, passando da aptidão física e do rendimento padronizado para uma “concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal” (Brasil, 1997: 27), influenciando nas dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo isto é, nos corpos humanos, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e cidadãos.

Dessa forma, o documento dos PCNs afirma como objetivo principal da disciplina, para a educação escolar: proporcionar igualdade de oportunidades para todos os alunos, possibilitando o desenvolvimento das suas potencialidades, num processo coletivo e não seletivo que contribua para a construção da autonomia, da cooperação, da inserção social e da afirmação de valores e princípios de participação e ludicidade. Os PCNs ressaltam ainda a importância da atitude crítica e criativa do professor. Para isso, deve-se ter clareza de seu posicionamento perante questões culturais, de gênero e outros temas transversais, bem como sobre as novas posturas construídas socialmente no sentido de incentivar o respeito às diferenças e a vivência do espírito de alteridade.

Como se vê, a Educação Física e os Esportes necessitam de novos rumos, que urgem ser inicialmente traçados em cursos de formação profissional. Por esta razão, a proposta da IES justifica-se pela tentativa de legitimar as novas iniciativas na área.

Pretende-se, portanto, de forma crítica, criativa e contextualizada, desenvolver os conteúdos históricos da Educação Física, utilizando as ginásticas, os esportes, as manifestações corporais da cultura brasileira, os jogos, as danças e as diferentes formas de recreação, na busca de colaborar com o ato educativo escolar na formação do aluno cidadão.

5. Concepção do Curso: eixos norteadores

No estágio atual da civilização planetária, conceber a formação profissional requer algumas reflexões e agilidades. Reflexões no sentido de entender que, num curso de graduação, deve-se enfatizar a necessidade da produção de novos conhecimentos, novas metodologias e tecnologias, evitando a repetição de fórmulas ultrapassadas; como, aliás, é marca da história de muitos cursos de graduação em Educação Física brasileiros; e, acessando o volume de conhecimentos científicos, culturais e filosóficos emergentes e que começam a se consolidar neste início do século XXI, possamos produzir uma formação atualizada e contemporânea.

Agilidade na medida em que reconhecemos o crescimento exponencial do campo de atuação do profissional de Educação Física que, sem perder de vista que sua intervenção social continua sendo de caráter fundamentalmente pedagógico, amplia sua atuação e possibilidade de contribuição para com a sociedade para além do ambiente escolar, aportando nos mais variados espaços de convivência que se caracterizam pela prática esportiva e busca da qualidade de vida.

Ainda no que tange à formação profissional, constatamos que, até o início da década de 80, a formação profissional em Educação Física estava ligada exclusivamente à habilitação licenciatura, pois o mercado profissional estava vinculado prioritariamente à escola. A partir dessa década, alguns cursos já começaram a criar outras possibilidades de formação profissional, sendo pioneiras nesta iniciativa a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que em 1985 criou o Bacharelado em Técnica Desportiva, que depois se desdobrou em Ciências do Esporte e Estudos do Lazer, e a Universidade Federal de Viçosa que em 1986 também cria a figura do

bacharel. Hoje temos outros cursos com a habilitação em bacharelado, como por exemplo, a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, dentre outras, que formam profissionais na área da Educação Física que não apenas o licenciado. Entretanto, sabemos também da não definição de novas Diretrizes Curriculares para a formação do Bacharel em Educação Física no Brasil.

Advogamos que, hoje, o currículo deve ser concebido como um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano. Pressupõe a organização interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto sócio-cultural, superando as visões de currículo que se caracterizam pela organização formal, linear e fragmentada de disciplinas convencionais, e por uma excessiva carga de disciplinas obrigatórias. Nossa intenção é possibilitar a transformação da compreensão sobre a realidade e oportunizar a apropriação e construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades e competências.

A concepção aqui apresentada foi formulada a partir do reconhecimento de que a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) são inequívocas. A LDB possibilita às Instituições demonstrarem competência para elaboração do currículo de seus cursos, com ampla liberdade para interagir com as peculiaridades regionais, com o contexto institucional, com as demandas do mundo do trabalho e com as características, interesses e necessidades da comunidade.

Essa autonomia institucional pode favorecer a conciliação da realidade de um campo de trabalho diversificado, cada vez mais competitivo e em expansão, com a formação de um profissional que alie os conhecimentos e instrumentos específicos da sua área a uma ampla e consistente formação e visão crítica da realidade humana, social, política e econômica do país.

O Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física da IES, num diálogo profícuo com este contexto, pretende não dicotomizar educação formal versus não-formal, entendendo ser possível estabelecer uma inter-relação entre o mundo escolar e a comunidade que o cerca. Daí a explicitação, em nossa proposta curricular, de conteúdos, estudos e metodologias, que contemplem a ação educativa em locais fora da escola.

Vale deixar claro que temos consciência de que a essência da atuação do profissional de Educação Física é o ato educativo, mas entendemos a necessidade contemporânea de que esta atuação hoje seja vivenciada tanto no interior da escola, quanto em clubes, academias, parques, praças, logradouros públicos e outros locais. Assim, a IES aceita o desafio de contemplar em sua estrutura curricular a perspectiva de também dar atenção às possibilidades de intervenção profissional no âmbito não-formal, notadamente aqueles procurados em busca de Lazer, Esporte e Qualidade de Vida.

Evidenciamos, ainda, que a IES almeja para a Educação Física do futuro, o aprofundamento desses vários campos de atuação profissional, bem como se coloca a disposição para colaborar com a edificação de uma formação contextualizada, no sentido de cumprir o que se exige de um curso superior, ou seja: competência em ensino, pesquisa e extensão. Esta tríplice competência é, sem dúvida, um dos grandes desafios da educação moderna, sendo necessário articulá-las de maneira coerente e objetiva.

Pensando nisto, a IES, propõe um Curso de Graduação em Educação Física, na Habilitação de Licenciatura Plena, no qual se busca reunir as preocupações levantadas anteriormente, atentando para as seguintes orientações/princípios:

Didático-Pedagógico: A educação em todas as suas formas e para todas as idades tem o potencial de transformar realidades. Em um mundo de rápidas e profundas mudanças todos necessitam de um constante processo de aprendizagem. Aprendizagem de novas metodologias, tecnologias, de inclusão social, do respeito às diferenças e do exercício pleno da cidadania. Para tanto, estabelecemos não só as bases para nos tornar “Comunidade Aprendente”, de forma a contemplar novas visões e concepções, bem como atender a demandas de habilidades para a constituição de profissionais cada vez mais competentes, que possam construir um mundo mais justo, mais humano e com maior inclusão. A intenção é vivenciar experiência das práticas de ensino em Educação Física, objetivando a formação do Professor Educador;

Acadêmico-Científico: O objetivo fundamental da educação universitária não é transmitir volumes de informações, mas propiciar experiências de aprendizagem e de construção de conhecimento que implicam, além da instrução, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento, afinal conhecer significa reorganizar a mente, o modo de ver o mundo, as pessoas, as relações e as coisas, ampliando horizontes, exigindo sempre reorganização dos saberes e informações já adquiridos anteriormente. Com esse princípio, e entendendo a Educação Física como “área de conhecimento”, buscamos a criação do hábito da curiosidade científica aprendendo a construir e reconstruir conhecimento, promovendo uma “Educação por Toda a Vida” e vislumbrando a formação do Professor Pesquisador;

Práxis: O conhecimento, no entanto, se constitui no âmbito das relações sociais que se inserem no espaço e no tempo. Por isso, nossa “Inserção Regional” pressupõe movimento, pois não se trata de simplesmente constatar que a Universidade está localizada num determinado lugar. Antes, a localização geográfica da IES implica em estabelecimento de comunicação e relacionamento com os agentes da Região, num trabalho em que se levam em consideração as necessidades da sociedade como um todo, dos setores produtivos, públicos e privados, em suas relações interinstitucionais, e do meio ambiente. Significa, também, que essa relação e comunicação acontecem criticamente, pois as demandas regionais são por nós interpretadas, recebendo nova significação por parte tanto da entidade educacional quanto do sujeito do percurso ou do trabalho profissional proposto. Esse princípio nos impele a planejar uma intervenção crítica e criativa no sentido de possibilitar a construção da cidadania e qualidade de vida através da prática das diversas manifestações de atividades corporais e esportivas. Pretendemos, portando, formar o Professor Cidadão.

Nossa concepção curricular, portanto, estrutura-se numa linha na qual as disciplinas enfocam o sentido pedagógico do movimento nas situações históricas dos conteúdos da Educação Física, tais como: Esporte, Dança, Ginástica, Jogos, Recreação, Lazer, etc. Claro está que esta proposta exige os já referidos conhecimentos da Orientação Didático-Pedagógica em seus fundamentos teórico-metodológicos; os da Orientação Acadêmica em seus aspectos técnico-científicos, filosóficos, biológicos, neuro-comportamentais, socioculturais e artísticos, além evidentemente dos conhecimentos de Orientação para a Práxis, configurados nas diversas possibilidades de inserção social que o curso poderá oferecer em programas de pesquisa, extensão e nos estágios curriculares supervisionados. Objetiva-se assim, não só o domínio dos conteúdos, mas a elaboração de propostas inovadoras, as quais no centro do processo está o ser humano que se movimenta e se relaciona intencionalmente com os outros e com o mundo.

Neste processo, na perspectiva de avançar na superação da dicotomia entre teoria e prática, serão criados Núcleos de Estudo e Prática Profissional para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como para o planejamento e execução de outras atividades complementares à formação profissional. Desta maneira, será sistematizado um processo de formação que, além das atividades curriculares tradicionalmente orientadas em espaço de sala de aula, vivencie outras experiências complementares e pertinentes à uma formação integral. Articulam-se, pois, aos referidos núcleos duas grandes áreas de estudo e intervenção profissional: a da Pedagogia do Movimento e Lazer e o do Esporte e Qualidade de Vida. Ressalte-se, ainda, que a proposta dos Núcleos é a de construir no curso um instrumento de formação que, fugindo do padrão tradicional de disciplina, seja um elemento dinamizador da formação do licenciado pleno em educação física. A perspectiva é oferecer ao aluno oportunidades concretas de realizar trabalhos de iniciação científica, extensão universitária e outras atividades complementares que ampliem e fortaleçam sua formação, tais como participação em congressos científicos, elaboração e publicação de trabalhos acadêmicos, assessorias à comunidade. Ademais, nas reuniões semanais de cada núcleo, serão realizadas as orientações/supervisão de estágio e no último semestre a orientação dos TCC's.

Núcleo de Pedagogia do Movimento e Lazer: A Educação Física tradicionalmente enfrentou, e ainda enfrenta, dificuldades em se estabelecer como uma área do conhecimento científico. Apesar disto, ou melhor dizendo, mesmo se considerarmos as propostas das teorias contemporâneas como Psicomotricidade, Ação Motora, Motricidade Humana, Desenvolvimentista, Crítico Superadora, Sistêmica, Construtivista dentre outras, todas revelam a preocupação com a elaboração de uma Pedagogia do Movimento, na tentativa de interpretar, entender, analisar, explicar e intervir socialmente na perspectiva de contribuir com o ser humano que se movimenta em busca de sua superação.

Este Núcleo se propõe a desenvolver e pesquisar a Educação Física do ponto de vista de propostas pedagógicas do movimento e das manifestações corporais no tempo do lazer. Aqui, a Educação Física, enquanto área de produção de conhecimento, busca interpretar os sentidos educacional, pedagógico e lúdico das diversas práticas da área em situações de jogo, danças, lutas, manifestações corporais da cultura brasileira, ginásticas e atividades corporais enquanto manifestações do lazer. É enfatizado o sentido da pesquisa e da intervenção em corporeidade, em expressão corporal, entendendo o ser humano como uno, contextualizado em sua história e cultura, procurando analisar os diferentes significados desse movimento.

Para que isto ocorra, será vislumbrada uma articulação permanente com espaços de atuação profissional, em diversos âmbitos, tendo como principal referência o Colégio da IES, onde buscaremos acompanhar o desenvolvimento das atividades em parceria com os docentes da disciplina de Educação Física, de forma que estes tenham todo o aparato necessário para contribuir com a formação de nossos alunos, ao mesmo tempo em que se possa auxiliar com ao seu próprio crescimento enquanto educadores e de forma a não comprometer as atividades educacionais na própria Instituição.

Núcleo de Esporte e Qualidade de Vida: A sociedade ocidental no século XX viu aparecer um fenômeno social de grande abrangência e significado, que foi o homem se dedicar ao esporte e às atividades que buscam a qualidade de vida, seja como integrantes de um processo de conquista da performance e do alto rendimento seja como fator de integração social e educacional ou como ocupação de um tempo disponível para o lazer, conquistado ao longo dos anos pelos diversos movimentos sociais organizados ou pelo próprio desenvolvimento tecnológico.

Neste contexto, vemos nas cidades de todo o país, homens, mulheres, jovens, idosos, crianças e adolescentes praticando atividades físico-esportivas, que podem ser desde caminhadas e corridas, até exercícios esportivos realizados em setores demarcados em praças e diversos outros espaços públicos, onde as práticas corporais possibilitam encontros, troca de informações, formação de novos grupos sociais, emergindo como decorrência disto, um novo estilo de vida social e de cidadania.

Outra constatação é o desenvolvimento da organização esportiva, gerando toda uma estrutura que vai do esporte profissional, incluído aí os meios de comunicação, o aparecimento de torcidas organizadas, o espetáculo esportivo, a indústria de materiais esportivos, o profissionalismo de atletas através de confederações e federações nacionais e internacionais, até o esporte praticado em organizações comunitárias, escolares, centros comunitários, praças, ruas, enfim, em todos os locais onde a preocupação básica é o movimentar-se.

Neste núcleo serão desenvolvidas atividades e pesquisas sobre as diversas manifestações esportivas e corporais na Educação Física do ponto de vista de propostas metodológicas de iniciação e treinamento visando as explicações que fundamentam os fenômenos apresentados pelo organismo humano frente a diferentes graus de esforços, na perspectiva de garantir os efeitos desejados e seguros para a prática da atividade física e qualidade de vida.

Ressalte-se, ainda, que os dois Núcleos estarão permeados pelos seguintes eixos:

Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional

No desenvolvimento do projeto curricular, a equipe de formadores do curso se propõe a buscar diferentes formas de organização em contraposição às formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas para a atuação profissional dos professores. Não significa renunciar a todo o ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recurso que ganham sentido nessa diversidade de forma. Para contemplar a complexidade dessa formação é preciso instituir tempos e espaços diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho e de prática de atividade física supervisionada, grupos de estudos, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros, capazes de promover, e ao mesmo tempo exigir dos professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

Eixo articulador da interação e comunicação e do conhecimento da autonomia intelectual e profissional

A formação de professores de Educação Física exige ações compartilhadas de produção coletiva. A construção do projeto pedagógico da escola, por exemplo, é necessariamente um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar. Ao longo de sua formação, os futuros professores deverão exercer e desenvolver sua autonomia pessoal e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletivo, com base na ética profissional.

Os tempos e os espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos ou a sua participação na organização delas, a construção de grupo de estudos, a realização de

seminários interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de eventos esportivos, exposições, debates sobre trabalhos realizados são exemplos possíveis. Convém também destacar a importância das experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e monografias de conclusão de curso.

Nesse sentido, vale lembrar que o paradigma curricular sobre as competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos para os quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.

Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade

A formação do professor de Educação Física demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e aprofundamento de conceitos, relações e significados das práticas sem cujo domínio torna-se impossível construir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino, quanto aos fundamentos psicológicos, sociais, motores e culturais.

Sendo o professor um profissional que está sempre mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação em Educação Física não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e práticas de atividade física, e ao mesmo tempo indagar quanto a relevância e pertinência para compreender, planejar, executar e avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita através de uma perspectiva interdisciplinar.

Eixo articulador da formação comum e específica

A construção de competências comuns aos professores da educação básica e, ao mesmo tempo, o atendimento às especificidades do trabalho educativo da Educação Física com as diferentes etapas da escolaridade, constitui um dos grandes desafios na formação de professores. Para construir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, em que a diferença esteja, principalmente, nas particularidades das etapas nas quais a docência ocorre.

Em decorrência, a organização curricular do curso de Educação Física deve incluir sempre espaços e tempos que garantam a tematização comum das questões centrais da educação e da aprendizagem, principalmente em sua dimensão prática; a sistematização sólida e consistente dos conhecimentos sobre os objetos de ensino; a construção de perspectiva interdisciplinar incluindo projetos de trabalho.

Será dada atenção especial aos conteúdos do núcleo comum no aspecto teórico/prático, considerando que o professor/aluno partam de sua micro realidade e devam extrapolar, chegando à macro realidade. Portanto, é necessário que o professor possua formação integral, desenvolvendo a sua prática com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em diversos âmbitos escolares.

Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa

O currículo de formação de professores de Educação Física deve contemplar espaços, tempos e atividades físicas adequadas que facilitem a seus alunos fazerem permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino. O professor/aluno estará permanentemente ampliando e aprimorando seus conhecimentos teórico/práticos ao compreender, planejar, executar ou avaliar situações de ensino e aprendizagem.

Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

No que se refere à articulação entre teoria e prática, este projeto utiliza as normas vigentes e incorpora discussões e considerações relevantes à Educação Física. O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica reflexão, e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual o professor, além de saber e saber fazer, deve compreender o que faz, e ser capaz de orientar o aluno na busca do significado, das causas e das razões envolvidas na prática. A prática na matriz curricular do curso de Educação Física não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza a uma atividade fechada em si mesma e desarticulada do restante do curso. As ementas do curso estabelecem situações didáticas em que os futuros professores possam colocar em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes espaços curriculares. Todas as disciplinas que constituem o currículo têm sua dimensão teórico-prática. Tal dimensão é que deverá ser trabalhada permanentemente, tanto na perspectiva de sua aplicação social, quanto na perspectiva de sua didática. Ao mesmo tempo, as disciplinas de características eminentemente práticas devem, permanentemente, trabalhar a reflexão e a busca de significados que garantam sua aplicação consistente e transformadora na sociedade.

6. Objetivos do Curso:

Os objetivos do curso de Licenciatura em Educação Física da IES, indicado nesta proposta curricular, foram estruturados segundo a necessidade de se articular, construir e reconstruir conhecimentos do graduando diante da prática profissional, tendo como foco a Pedagogia do Movimento e Lazer e o Esporte e Qualidade de Vida, perspectivando a vivência de uma práxis profissional e conseqüentemente a construção do perfil proposto. Elaborou-se, pois, os Objetivos Gerais do curso, e destes, estruturou-se os Específicos, os quais, a partir dos procedimentos de articulação teoria-prática e interdisciplinaridade/transdisciplinaridade propostos no currículo, deverão ser atingidos.

6.1 Objetivos Gerais:

- A formação de um profissional reflexivo, que possua um conhecimento amplo do contexto sócio-histórico-cultural e educacional do país para esclarecer e intervir de maneira significativa dentro das reais possibilidades, respeitando características regionais;

- O conhecimento do fenômeno da Cultura Corporal do Movimento e Esportiva, como agente de grande influência na sociedade moderna, atentando para seus princípios e sua dinâmica de difusão na prática;
- A apreensão a respeito da Corporeidade, superando o privilégio do corpo objeto em relação a um corpo sujeito, respeitando a intencionalidade do movimento voluntário do ser humano;
- O desenvolvimento de atitudes éticas, críticas, criativas e democráticas incentivando estes aspectos em sua intervenção junto à comunidade;
- O domínio da área de conhecimento da Educação Física, através da mediação teoria-prática, possibilitando o aprofundamento desta para uma intervenção significativa no seu campo de atuação;
- O estímulo ao viver cooperativo e reflexivo, dentro da complexidade do momento atual, atendendo a comunidade através de programas de ensino e de extensão;
- O desenvolvimento da habilidade de comunicação, sendo acessível ao outro, tendo a capacidade de ultrapassar as barreiras culturais, compreender e ser compreendido;
- A formação de profissionais com autonomia de decisão que, no seu campo de atuação, possam intervir e transformar hábitos sociais que levem a prática da atividade física regular da população, com vistas a melhoria da qualidade de vida e obtenção de um estilo saudável de viver;
- A realização de momentos de aproximação, constatação, co-atuação, atuação, reflexão e busca de transformação da realidade profissional, incentivando um exercício de formação contínua.

6.2 Objetivos Específicos:

- Reconhecer a Escola como local de produção de conhecimento, de pesquisa e de extensão, fazendo uso desse espaço para o projeto de uma sociedade mais justa, colaborando para a formação do cidadão;
- Favorecer a conscientização da importância da prática de inclusão social e da busca da cidadania, independente das diferenças biopsicossociais e culturais, interpretando, reconhecendo e valorizando o outro e a si mesmo;
- Estimular a interação teoria/ prática no sentido de articular, construir e reconstruir conhecimentos necessários para a atuação transformadora;
- Preparar o aluno para planejar, implementar, acompanhar e avaliar propostas de Educação Física em suas diferentes ramificações (Ensino, Saúde, Esporte e Lazer) que possam ser aplicadas nos diferentes campos de atuação;
- Possibilitar o reconhecimento de que a Educação Física Escolar não é sinônimo de aptidão física e rendimento, enfatizando uma concepção que contempla todas as

dimensões envolvidas pela Cultura Corporal do Movimento, oportunizando o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo de forma democrática e não seletiva.

- Trabalhar o fenômeno esportivo em suas diferentes manifestações, desde a participação esportiva, passando pela perspectiva educativa, até estar apto a desenvolver o esporte de rendimento, seguindo critérios éticos e democráticos.
- Identificar a importância do lúdico e da sociabilização nas atividades recreativas, que o levem a perceber como estas situações contribuem para o bem estar coletivo, reduzindo e controlando o estresse inerente ao viver.
- Estimular a iniciação científica e a pesquisa sobre novas propostas do movimento humano e suas diversas manifestações na Pedagogia do Movimento, Lazer Esporte e qualidade de Vida, divulgando os resultados através de monografias, textos publicados em revistas científicas, trabalhos apresentados em eventos científicos e acadêmicos, colaborando desta forma para o desenvolvimento da Educação Física;
- Utilizar os recursos dos programas de ensino e extensão como a academia escola, escola de esportes, entre outros, como instrumento de capacitação e vivência de futuros profissionais, quando do ingresso em seu campo de atuação.
- Capacitar o discente para elaboração de propostas pedagógicas em Educação Física, que possam ser aplicadas em comunidades interessadas, em cooperação com outras áreas de produção do conhecimento humano, respeitando o desenvolvimento biológico, psicológico, motor e social dos participantes;
- Reconhecer, analisar e discutir princípios de inter e transdisciplinaridade, integrando a Disciplina Educação Física ao projeto pedagógico da escola, participando de projetos conjuntos com as outras disciplinas que compõem o currículo escolar;
- Identificar as concepções de corpo que estão presentes nas relações humanas da sociedade atual, especialmente em situações de práticas esportivas e corporais, constituindo-se em profissional com formação abrangente, conhecedor e respeitador da pluralidade metodológica e possuidor de um pensamento reflexivo;
- Planejar, executar e avaliar propostas de atividades físicas e esportivas para as mais variadas modalidades em suas respectivas faixas etárias, nas quais os princípios da ética e da prazerosa vivência do tempo de lazer estejam presentes;
- Reconhecer os mais variados sistemas de treinamento em esportes e em condicionamento físico, identificando suas origens e seus pressupostos metodológicos;
- Desenvolver nos praticantes princípios, técnicas e conhecimentos que o levem a autonomia e constância da prática das atividades físicas e esportivas, de modo que estas contribuam para a melhoria da qualidade de vida;

7. Competências e Habilidades:

A identidade profissional deve necessariamente partir da compreensão de competências que abrangem as dimensões humana, sociocultural e técnico-profissional, considerando que a intervenção do profissional de Educação Física pressupõe a mediação entre seres humanos

historicamente situados, sendo a dimensão pedagógica aquela que identifica o referido profissional.

A configuração de competências socioculturais, humanas e técnico-profissionais deve ser a concepção nuclear na orientação do currículo de formação do Licenciado Pleno em Educação Física. Além de dominar os conhecimentos que fundamentem e orientem sua intervenção profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

O Licenciado em Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua intervenção profissional deve, necessariamente, compreender as questões envolvidas no seu trabalho, saber identificá-las e resolvê-las. É preciso demonstrar autonomia para tomar decisões, bem como se responsabilizar pelas opções feitas. É preciso também que saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, e que saiba interagir cooperativamente tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral.

A aquisição de competências requeridas na formação do Licenciado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção profissional e que todas as experiências de intervenção profissional sejam balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação humana.

Ressalte-se que o nosso pressuposto, identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, competência é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador e emancipatório.

Nesta perspectiva, a formação do Licenciado Pleno em Educação Física deve privilegiar competências tais como:

- Cultura científica de base em ciências biológicas, humanas e sociais de modo a contribuir para formação humana integral e emancipatória, para a adequação e o enriquecimento da intervenção profissional, bem como para possibilitar que o movimento humano das manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, seja compreendido e analisado a partir da articulação das suas múltiplas dimensões;
- Capacidade para analisar reflexivamente e para intervir eticamente nas situações do seu cotidiano profissional, a partir de uma atitude crítico-criativa identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática;
- Dominar os conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humana e profissional;
- Assumir uma atitude crítico-reflexiva sobre os resultados de pesquisa para a adequação e o aprimoramento das intervenções humana e profissional em prol da consecução dos objetivos específicos e de formação sociocultural planejados para o público alvo e a sociedade em geral;
- Compreender e dominar o processo de intervenção profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos;

- Resolver problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas;
- Considerar criticamente as características, interesses e necessidades das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática profissional;
- Compreender as implicações sociocultural, política, econômica e ambiental da sua intervenção profissional de modo a agir de forma deliberada, adequada e ética;
- Demonstrar capacidade de lidar crítica e autonomamente com a literatura pertinente e atualizada e com os diversos tipos de produção dos conhecimentos afins, reconhecendo a transitoriedade dos mesmos;
- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional;
- Demonstrar liderança na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir adequadamente sua atividade profissional;
- Possuir capacidade de argumentação de modo a saber justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional, bem como balizar sua intervenção profissional à luz das teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins;

8. Perfil do egresso-profissional:

8.1 Perfil do Egresso:

O graduado em Educação Física, com habilitação em Licenciatura Plena, formado pela IES, deverá ser um profissional capaz de atuar de maneira coerente na realidade sócio, cultural e política a que estiver inserido trabalhando numa perspectiva de prática reflexiva (Schön, 1992) a fim de que sua intervenção possa resultar positiva no intuito de solucionar os problemas encontrados e decidir autonomamente sua atuação. Desse modo a IES pretende preparar um profissional pluralista de formação abrangente com forte embasamento humanístico e aprofundamento técnico que lhe permita desenvolver as suas potencialidades e ainda incentive a continuidade de seus estudos e aperfeiçoamento profissional na busca da construção e reconstrução dos conhecimentos da área. Ademais este profissional deverá ser identificado por suas competências e habilidades segundo os aprofundamentos possibilitados no curso de formação inicial, diante da interação teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão, que potencializará a construção de conhecimentos profissionais significativos à realidade de atuação. Por isso o perfil do nosso egresso será o de:

- Ser profissional egresso de uma formação abrangente, adquirindo conhecimentos científicos da área, bem como possuir o hábito da intervenção, do estudo e da pesquisa de forma sistemática;
- Ser um profissional consciente e competente, no sentido de exercitar sua cidadania e profissionalismo através de uma visão crítica da história e das questões sociais brasileiras;
- Ser profissional com domínio das dimensões política, epistemológica e educativa constantes de sua formação, bem como ter competência técnica e habilidade necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas adequadas aos vários segmentos do ensino formal e não formal, bem como programar atividades esportivas educativas, lúdicas, de lazer e competitivas;
- Ser profissional com competência e abertura para o trabalho da inter e transdisciplinaridade, preservando os conteúdos históricos da Educação Física como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, ampliando para os novos conteúdos surgidos na sociedade moderna (esportes radicais, da natureza, etc.), bem como realizar e divulgar pesquisas com estes conteúdos programáticos.

8.2 Campo de atuação profissional:

O campo de atuação profissional surge diante de serviços prestados à sociedade referente às manifestações no âmbito da cultura corporal do movimento tais como: ginástica, esportes, jogos, danças, lutas, musculação, etc. Segundo a Minuta da Proposta de Diretrizes do Curso de Graduação em Educação Física (2001: p.1), este campo é delimitado perante a capacidade profissional e as competências e habilidades desenvolvidas em sua atuação.

O Licenciado Pleno em Educação Física da IES poderá ser direcionado para diversos campos na área da Educação Física escolar, do Esporte e da Saúde, segundo os aprofundamentos favorecidos no curso. Este profissional poderá ser identificado segundo suas competências para coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, planos e projetos de Educação Física nas respectivas áreas de aprofundamento e campos provenientes.

9. Matriz curricular orientada:

A organização da Matriz Curricular, está orientada pela concepção e eixos norteadores do Curso que têm nos Núcleos de Estudo e Prática Profissional um pilar fundamental. Ademais, a matriz contempla disciplinas que envolvem conhecimentos em QUATRO categorias de operacionalização de conteúdos, a saber:

I - Conteúdos de Formação Cidadã (NFC): estas disciplinas são articuladas pelo Núcleo de Formação Cidadã e devem (a) dar conta do 'espírito universitário', ao articular as várias unidades de ensino da Universidade, evitando os isolamentos acadêmicos e científicos das faculdades; (b) manter o caráter universitário da reflexão em sua destinação crítica e questionadora; (c) trazer para discussão questões relativas à cidadania em sua dimensão filosófica e ética, principalmente, com vistas a assegurar a dimensão cidadã na formação acadêmica; (d) acentuar o espírito criativo - no fazer e no pensar - cujo benefício é uma percepção não fragmentada dos saberes e das

práticas humanas. As disciplinas de formação cidadã são obrigatórias, uma de temática definida pela IES (Filosofia) e uma eletiva, isto é, de temática de livre escolha do aluno. As disciplinas de formação cidadã devem ser localizadas nos dois primeiros semestres da matriz curricular: 'Filosofia' no 1º e no a Eletiva no 2º semestre, independente da flexibilização curricular que possa ser considerada.

II - Conteúdos de Formação Geral (FG): De caráter propedêutico ou não, esta categoria é constituída por um conjunto de conhecimentos, predominantemente inter e transdisciplinares, que visam propiciar ao aluno o domínio das referências clássicas e do alcance científico, social e cultural da profissão em referência, bem como capacitá-lo ao exercício profissional de forma contextual, relacional e interdependente. Os conteúdos de formação geral de caráter propedêutico se encontram em disciplinas que dizem respeito à "introdução" do aluno em campos epistemológicos de sua formação. Os conteúdos de formação geral de caráter não-propedêutico dizem respeito a disciplinas cujas temáticas são epistemológicas de 'sentido geral'.

III- Conteúdos de Formação Básica (FB): De caráter formativo, esta categoria compreende o conjunto de conhecimentos de fundamentação epistemológica do qual decorre a capacitação para a compreensão dos métodos para a produção do conhecimento e de inovações científicas, tecnológicas, e outros desdobramentos e especificidades. Tais conteúdos encontram-se em disciplinas definidas em função da natureza do que for considerado fundamental para o profissional que se quer formar.

IV - Conteúdos de Formação Específica (FE): De caráter profissional, esta categoria é constituída de conhecimentos teóricos e práticos que visam capacitar o aluno a intervir no campo profissional próprio, e a solucionar problemas que, por suas características, são atribuídos ao exercício de uma determinada profissão. Tais conteúdos devem propiciar interação do aluno com o mundo do trabalho de sua área específica ou da Região de inserção do Curso.

9.1 Disciplinas/Semestre:

I SEMESTRE

DISCIPLINAS	Horas	Créditos	Categoria	Natureza	Nºde Prof.
* Anatomia Funcional dos Sistemas	40h/a	02	FB	T/P	02
* Fundamentos Biológicos	40h/a	02	FB	T/P	02
* Metodologia da Pesquisa Cient. em Educação Física	40h/a	02	FB	T	01
* Fundamentos Pedagógicos da Educação Física	40h/a	02	FE	T	01
* Estudo do Movimento Humano	40h/a	02	FB	T	01
# <i>Recreação Escolar</i>	40h/a	02	FE	T/P	01
# <i>FTM do Atletismo</i>	40h/a	02	FE	T/P	01
# <i>FTM da Ginástica Geral</i>	40h/a	02	FE	T/P	01
# <i>FTM do Handebol</i>	40h/a	02	FE	T/P	01
* Filosofia	40h/a	02	NFC	T	01
TOTAL DE H/A	400				

II SEMESTRE

DISCIPLINAS	Horas	Créditos	Categoria	Natureza	Nºde Prof.
* Anatomia Funcional do Aparelho Locomotor	80h/a	04	FB	T/P	02
* Laboratório de Pesquisa em Educação Física	40h/a	02	FE	T	01
* Aprendizagem Motora	40h/a	02	FE	T	01
# Didática da Educação Física	40h/a	02	FE	T/P	01
# Recreação e Lazer	40h/a	02	FE	T/P	01
# <i>Atletismo</i>	40h/a	02	FE	T/P	01
# <i>Ginástica Geral</i>	40h/a	02	FE	T/P	01
# <i>Handebol</i>	40h/a	02	FE	T/P	01
* Eletiva I	40h/a	02	NFC	T	01
TOTAL DE H/A	400				

III SEMESTRE

DISCIPLINAS	Horas	Créditos	Categoria	Natureza	Nºde Prof.
* Fisiologia Humana	40h/a	02	FB	T/P	01
* Cinesiologia	40h/a	02	FE	T/P	01
* Evolução e Desenvolvimento da Educação Física	40h/a	02	FE	T	01
# FTM Natação	40h/a	02	FE	T/P	01
# FTM Basquetebol	40h/a	02	FE	T/P	01
# FTM Rítmica e Dança	40h/a	02	FE	T/P	01
# FTM do Futebol	40h/a	02	FE	T/P	01
# Educação Física na Educação Infantil	40h/a	02	FE	T/P	01
* Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Pedagogia do Movimento e Lazer I	40h/a	02	FE	T/P	02
* Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Esporte e Qualidade de Vida I	40h/a	02	FE	T/P	02
ESTÁGIO	100				
TOTAL DE H/A	500				

IV SEMESTRE

DISCIPLINAS	Horas	Créditos	Categoria	Natureza	Nºde Prof.
* Fisiologia do Exercício	80h/a	04	FB	T/P	1,5
* Biomecânica	40h/a	02	FE	T/P	01
* Evolução e Desenv. da Educação Física no Brasil	40h/a	02	FE	T	01
# Natação	40h/a	02	FE	T/P	01
# Basquetebol	40h/a	02	FE	T/P	01
# Rítmica e Dança	40h/a	02	FE	T/P	01
# Futebol	40h/a	02	FE	T/P	01
* Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Pedagogia do Movimento e Lazer II	40h/a	02	FE	T/P	02
* Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Esporte e Qualidade de Vida II	40h/a	02	FE	T/P	02
ESTÁGIO	100				
TOTAL DE H/A	500				

V SEMESTRE

DISCIPLINAS	Horas	Créditos	Categoria	Natureza	Nºde Prof.
* Socorros de Urgência em Educação Física	40h/a	02	FB	T/P	01
* Cineantropometria	40h/a	02	FE	T/P	01
* Psicologia da Educação	40h/a	02	FE	T	01
# FTM da Ginástica Olímpica	40h/a	02	FE	T/P	01
# FTM do Treinamento Físico	40h/a	02	FE	T/P	01
# FTM do Voleibol	40h/a	02	FE	T/P	01
# FTM da Educação Física Adaptada	40h/a	02	FE	T/P	01
# Educação Física no Ensino Fundamental e Médio	40h/a	02	FE	T/P	01
* Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Pedagogia do Movimento e Lazer III	40h/a	02	FE	T/P	02
* Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Esporte e Qualidade de Vida III	40h/a	02	FE	T/P	02
ESTÁGIO	100				
TOTAL DE H/A	500				

VI SEMESTRE

DISCIPLINAS	Horas	Créditos	Categoria	Natureza	Nºde Prof.
* Nutrição e Saúde Pública	40h/a	02	FB	T	01
* Administração e Organização Esportiva	40h/a	02	FE	T	01
* Psicologia da Educação Física e dos Esportes	40h/a	02	FE	T	01
* Treinamento Esportivo	40h/a	02	FE	T/P	01
# Esportes Alternativos	40h/a	02	FE	T/P	01
# Voleibol	40h/a	02	FE	T/P	01
# Corporeidade e Cultura brasileira	40h/a	02	FE	T/P	01
* Seminário de Gestão Educacional	40h/a	02	FE	T	01
* Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Pedagogia do Movimento e Lazer IV – TCC	40h/a	02	FE	T/P	02
* Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Esporte e Qualidade de Vida IV - TCC	40h/a	02	FE	T/P	02
ESTÁGIO	100				
TOTAL DE H/A	500				

TOTAL GERAL = 2800 Horas

* 10% do total da carga horária destinada à prática

25% do total da carga horária destinada à prática

TOTAL DE PRÁTICA = 402

10. Ementário: Bibliografia Básica e Complementar:

Todas as ementas das disciplinas estão organizadas de maneira que possa contribuir para que o objetivo do curso seja alcançado, oportunizando a aquisição de conhecimentos sistematizados e desenvolvendo a prática pedagógica. Deve-se ainda observar que, em todas as disciplinas, estão contempladas a perspectiva de efetivar a exigência da prática como componente curricular vivenciado ao longo do curso.

I SEMESTRE

ANATOMIA FUNCIONAL DOS SISTEMAS

EMENTA:

Visa fornecer o conceito e o reconhecimento dos sistemas fundamentais, relacionados ao corpo humano. Descreve a terminologia anatômica, abordando as bases morfofuncionais dos sistemas: circulatório, respiratório, digestório, urinário e genital, a fim de que o aluno possa estabelecer inter-relações entre as estruturas anatômicas estudadas. Fornecendo os fundamentos anátomofuncionais necessários para o aproveitamento de outras disciplinas e condições de aplicá-los na prática profissional. Vivência da prática de ensino como componente curricular.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

D'ANGELO, J.G. & FATTINI, C.A. - Anatomia humana sistêmica e segmentar. 2ª Ed. São Paulo, Atheneu, 1998.

SPENCE, A. - Anatomia humana básica. Rio de Janeiro, Manole, 1992.

SOBOTTA, J. - Atlas de anatomia humana. 20ª Ed. 2 Vol. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

EHRART, E. Elementos da Anatomia Humana, editora Atheneu, São Paulo, 1992.

- GARDNER & OSBURN. Anatomia do Corpo Humano, editora Atheneu, São Paulo, 1980.
- HERLIHY, B.; MAEBIUS, N.K. Anatomia e Fisiologia do Corpo Saudável e Enfermo. São Paulo, Manole, 2002.
- McMIN, R.M. Atlas de Anatomia Humana, Artes Médicas, São Paulo, 1992.
- NETTER, F.H. Atlas de Anatomia Humana, Artes Médicas, São Paulo, 1996.
- SOUZA, R.R. Anatomia Humana Fundamental, editora Plêiade, São Paulo, 1998.
- TORTORA, G.J.; GRABOWSKI, S.R. Princípios de Anatomia e Fisiologia. 9ª Ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- VAN DE GRAAF, K. Anatomia humana. 6ª Ed. São Paulo: Manole, 2002
- WOLF, H. - Atlas de Anatomia Humana. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.
- YOKOCHI, C.; ROHEN, J.W.; WEINREB, E.L. - Anatomia fotográfica do corpo humano. 3ª Ed. São Paulo, Manole, 1997.

FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS

EMENTA:

Estuda as estruturas e os mecanismos de manutenção da homeostase celular no exercício e aborda a relevância das principais biomoléculas envolvidas nos processos energéticos, dando subsídios para a compreensão dos processos fisiológicos do organismo humano. Vivência da prática de ensino como componente curricular.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ALBERTS, B.; BRAY, D. Biologia Molecular da Célula. 3º ed. São Paulo: ArtMed, 1997.
- DE ROBERTIS, E.M.F. & HIB, J. Bases da Biologia Celular e Molecular. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.
- JUNQUEIRA, L.C. & CARNEIRO, J. Biologia Celular e Molecular. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- CAMPBELL, M.C. Bioquímica. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- DAMÁSIO, Antônio Roberto. O erro de descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DE ROBERTIS, E.D.P & ROBERTIS JR, E.M.F. Bases da Biologia Celular e Molecular. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994
- FROTA-PESSOA, O e cols. Os caminhos da vida I – Biologia no ensino médio: Estrutura e ação. São Paulo: Scipione, 2001.

JUNQUEIRA, L.C. & CARNEIRO, J. Noções básicas de citologia, histologia e embriologia. Rio de Janeiro: Nobel, 1998.

WEINE CK, J. Biologia do Esporte. São Paulo: Manole, 1991.

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

EMENTA:

Iniciação ao pensamento e conhecimento científico. Incentivo à capacidade crítica, reflexiva e interpretativa essenciais para construção de conhecimentos e a prática da pesquisa em Educação Física. Vivência da prática de ensino como componente curricular.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALVES, R. Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras. Edições Loyola: São Paulo, 2000.

AZEVEDO, I. B. O prazer da produção científica. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.

TOBAR, F. & YALOUR, M. R. Como fazer teses em saúde pública: conselhos e idéias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisas. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALVES, R. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BASTOS, R.L. Ciências humanas e complexidade: projetos, métodos e técnicas de pesquisa; o caos, a nova ciência. Juiz de Fora: EDUFJF; Londrina: CEFIL, 1999.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR6023: Informação e documentação: referências - elaboração. Rio de Janeiro: 2002.

BRASIL. NBR10520: Informação e documentação: citações em documentos - apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. NBR14724: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOELLNER, S. V. (org.). Educação física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento. CBCE: Florianópolis, 1999.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 3ª ed. (rev. e ampl.) São Paulo: Atlas, 1991.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Insitudo Piaget, 1991.

NETO, A., GOELLNER, S. V. & BRACHT, V. (orgs.) As ciências do esporte no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1995.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

EMENTA:

Sugere a identificação, a reflexão e a construção de conhecimentos sobre diferentes concepções de ensino em Educação Física como ato educativo. Propõe investigar e interpretar as relações didático-pedagógicas e metodológicas do ensino da Educação Física. Vivência da prática de ensino como componente curricular.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ASSMANN, Hugo. Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997.

GRUPO DE TRABALHOS PEDAGÓGICOS UFPe. Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991

PERRENOULD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

DE MARCO (org). Pensando a Educação Motora, Campinas: Papirus, 1995

FAZENDA, I.C. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I.C. Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Manole, 1991.

GALLARDO, J. S. P. Educação Física: contribuições à prática profissional. Ijuí: Unijuí, 1997.

GARCIA, M.M.A. A didática no ensino superior. Campinas: papirus, 1994.

GONÇALVES, M. A . S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

MOREIRA, W.W.(org.) Educação Física e Esportes: perspectivas para o sec. XXI. Campinas: Papirus, 1992.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

ESTUDO DO MOVIMENTO HUMANO

EMENTA:

Estuda o desenvolvimento humano desde a concepção até a idade adulta, com uma perspectiva dos fatores cognitivos e sócio-afetivos básicos que afetam o desenvolvimento motor durante cada um desses períodos. Discute a incorporação da teoria dos sistemas dinâmicos com as fases e estágios do desenvolvimento motor, com reflexão dos aspectos explicativos e descritivos do ser humano. Abordagem reflexiva da estruturação das habilidades motoras para uma elaboração de programa motor escolar. Vivência da prática de ensino como componente curricular.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GALLAHUE, D. L. & OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Ed., 2003.

MEINEL, K. Motricidade II. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.). A Criança e seu Desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AMABIS, J.M. et al. Biologia da população: genética, evolução e ecologia. São Paulo, Ed. Moderna, 1994.

BEE, H. A Criança em Desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 1984.

CHIPKEVITCH, E. Puberdade e adolescência: aspectos biológicos, clínicos e psicosociais. São Paulo, Roca, 1994.

ECKERT, H. M. Desenvolvimento Motor. São Paulo: Manole, 1998.

GUEDES, D.P. & GUEDES, J.E.R.P. Crescimento, composição corporal e desempenho motor. São Paulo. Balieiro Editores, 1997.

LEONE, C. Desenvolvimento físico em idade escolar. In: CONCEIÇÃO, J.A.N. (coord) A criança, a vida e a escola. São Paulo, Sarvier, 1994.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto & VERDEN-ZOLLER. Amor e juego: fundamentos olvidados de lo humano. Santiago-Chile: Instituto de Terapia Cognitiva, 1994.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RECREAÇÃO ESCOLAR

EMENTA:

Desenvolve o estudo teórico e prático do fenômeno da Recreação no Brasil e no Mundo., Acompanhando a evolução através dos tempos. Analisa, interpreta e adapta sua aplicabilidade na melhoria na qualidade de vida dos indivíduos, através do lúdico e dos fenômenos do crescimento e desenvolvimento do ser humano. Investiga e adapta sua aplicabilidade na área educacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- HUIZINGA, J. – Homo ludens: o Jogo como Elemento de Cultura. São Paulo, Perspectiva, 1971.
 MARCELINO, N. C.(org.) – Repertório de Atividade para Recreação e Lazer. Campinas, Papirus, 2002.
 MARCELINO, N. C. – Estudos do lazer: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- ANTUNES, C. Jogo para Estimulação das Múltiplas Inteligências. Petrópolis/RJ, Vozes, 1998.
 BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo. Ed. Cortez. 2001;
 CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. S.Paulo, Summus, 1987.
 GHIRALDELLI JR, P.(Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.
 LEOVICI, S; DIATKINE, R. Significado e Função do Brinquedo na Criança. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. 1985
 MARCELINO, N. C. Pedagogia da Animação. Campinas, Papirus, 1990.
 MARCELINO, N. C. (org.) Lúdico, educação e educação física. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
 MARCELLINO, N.C. (Org.). Lazer: formação e atuação profissional. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.
 ROSA, S.S. Brincar, conhecer, ensinar. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
 SANTOS, Santa Marli P. dos. (Org.). Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis. Ed. Vozes. 2001.
 WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. São Paulo. Ed. Cortez. 2001.

FTM DO ATLETISMO

EMENTA:

Desenvolve os estudos teóricos, práticos e pedagógicos das provas de Velocidade e Saltos. Estuda a evolução histórica dessa modalidade dentro de um contexto acadêmico. Associa as

implicações anatômicas e fisiológicas e biomecânicas envolvidas nas provas atléticas. Estuda os aspectos sócio-culturais, propiciando condições de análise e reflexão crítica. Aborda as capacidades físicas e qualidades motoras predominantes nas provas atléticas. Estuda as regras e suas implicações.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARROS, N. & DEZEM, R. O Atletismo. 2ª coleção, Apoio Ltda, 1987.

SCHMOLINSKY, G. - Atletismo. Lisboa, Estampa, 1982.

JONATH, U., HAAG, E. & KREMPEL, R. – Atletismo 1: Corrida e Salto. Portugal, Casa do Livro Editora Ltda, 1977.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

JONATH, U., HAAG, E. & KREMPEL, R. – Atletismo 2: Lançamentos e Provas Combinadas. Portugal, Casa do Livro Editora Ltda, 1977.

IRSCH, A. et al - Antologia do Atletismo: Metodologia para Iniciação em Escolas e Clubes. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1988.

FTM DA GINÁSTICA GERAL

EMENTA:

Analisa e discute os conceitos e as tendências da ginástica geral na atualidade e as suas possibilidades de intervenção pedagógica. Fornece elementos para a realização de estudos e aplicação dos movimentos básicos na elaboração de séries ou seqüências, e sua importância no desenvolvimento integral do escolar. Oferece subsídios para o planejamento e estruturação de planos de aulas. Oportuniza o conhecimento de formas de expressão corporal para aplicação e descrição de exercícios.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AYOUB, E. Ginástica geral e educação física escolar. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

BATTISTA, E. & VIVES, J. Exercícios de Ginástica - Flexibilidade e Força. 5ª ed., São Paulo, Manole, 1984.

SOARES, C. Imagens da Educação do Corpo: Estudo a partir da Ginástica Francesa do séc. XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AYOUB, E. A Ginástica Geral na Escola: um grande desafio & SOARES, C.L. O corpo, o espetáculo, a ginástica In: Anais do I Fórum Brasileiro de Ginástica Geral. UNICAMP/ Campinas, 1999.

- CASTELLANI, L. Educação Física no Brasil: A história que não se conta. Campinas, Papirus, 1992.
- ECKERT, H. M. - Desenvolvimento Motor. 3ª ed., São Paulo, Manole, 1993.
- RODRIGUES, M. - Manual Teórico-Prático de Educação Física Infantil. 6ª ed., São Paulo, Ícone, 1993.
- SANTOS, J.C.E. Ginástica geral. Elaboração de oreografias e organização de festivais. São Paulo: Fontoura, 2001.

FTM DO HANDEBOL

EMENTA:

Propõe o estudo teórico e prático do conhecimento da modalidade, sua história e evolução, disciplina hábitos e atitudes na formação dos discentes diante dos aspectos bio-psicosociais. Faz uso das regras da IHF – Federação Internacional de Handebol, como elemento educacional e formativo, proporcionando um estado de análise e reflexão das atividades desenvolvidas, estimulando um viver cooperativo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL - Regras Oficiais de Handebol e Beach Handball, Sprint , 2002.
- GRECCO, P.J. - Iniciação Esportiva. Belo Horizonte, Ed. UFMG - 1998.
- ZAMBERLAN, E. - Handebol Escolar e de Iniciação. Londrina, Treinamento Desportivo, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- ALBERTI, H. et alli. - Ensino de Jogos Esportivos. São Paulo, Ao Livro Técnico, 1994.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL - Regras Oficiais de Handebol e Beach Handball, Sprint, 2002.
- HASLER, H. - Handebol - Coleção Educação Física, Prática 2, 1ª ed., Editora ao Livro Técnico, 1970.
- HASLER, H. - Handebol - Coleção Educação Física, Prática 2, 1ª ed., Editora ao Livro Técnico, 1970.
- MELHEM, ALFREDO. - Brincando e aprendendo handebol Rio de Janeiro, Sprint, 2002
- SANTOS, R. - Mil Exercícios de Handebol, 3ª ed., Rio de Janeiro, Sprint, 1995.
- TEIXEIRA, H.V. - Educação Física e Desporto. São Paulo, Saraiva, 1995.

FILOSOFIA:

Na IES a disciplina Filosofia faz parte do Núcleo de Formação Cidadã (NFC) que é um espaço em que se dá uma articulação expressiva da ação educacional confessional da IES com seu projeto pedagógico de formação cidadã. As disciplinas, atividades e projetos do NFC são norteados por dois princípios que se imbricam e fundam a articulação destas ações na Universidade: um atinente ao espírito universitário e outro à confessionalidade.

Na consideração do **espírito universitário**, trata-se de primar pela (a) articulação das várias unidades de ensino da Universidade de forma tal que propicia certa interação acadêmica e científica das faculdades; (b) manutenção do caráter universitário da reflexão, em sua destinação crítica e questionadora; (c) ênfase no espírito criativo - no fazer e no pensar -, cujo benefício mais imediato é uma percepção não-fragmentada dos saberes e das práticas humanas.

Quanto à **confessionalidade**, o NFC é um dos segmento que articula a identidade confessional da IES, expressa na sua Missão que é “a formação da pessoa humana como ser integral, o desenvolvimento da sua qualidade de vida, a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento do seu espírito crítico e a sua participação social e política.”. Essa missão se concretiza por meio da coordenação e atuação das disciplinas Filosofia e Eletivas de Formação Cidadã, presentes em todos os projetos pedagógicos dos cursos vigentes na Universidade.

Ao implantar o Núcleo, a IES garante seus princípios fundamentais de confessionalidade e autonomia, realçando o seu compromisso com o contexto social e cultural onde está inserida. Assume o compromisso de respeito à pluralidade de pensamento e autonomia das ciências, nas ações em busca do sentido da vida e do direito dos/as excluídos/as a uma vida digna de paz, solidariedade e justiça.

A formação do/a cidadão/ã capaz de atuar em uma sociedade participativa coloca o compromisso institucional e a cidadania em permanente busca de realização da formação profissional preocupada com o crescimento pessoal, fundamentado no compromisso social. Assim o/a aluno/a é desafiado/a a construir um saber que permita olhar as incertezas e desafios do mundo atual com lucidez e com a possibilidade de apresentar soluções criativas e responsáveis. Portanto, a proposta do Núcleo de Formação Cidadã é de abertura para o diálogo multicultural, para a prática ecumênica e para o pleno exercício da cidadania, pautado por uma ética de práticas e vivências onde a dignidade humana possa se respeitada e valorizada.

1. As disciplinas

O Núcleo coordena o desenvolvimento de duas categorias de disciplinas, com ênfase na formação cidadã do corpo discente, oferecidas em todos os Cursos de Graduação da IES, quais sejam: (1) uma disciplina de Filosofia e (2) disciplinas Eletivas de Formação Cidadã (I e II). As disciplinas Eletivas de Formação Cidadã apresentam-se em duas modalidades que são relativas a Ética e Cidadania e a Eletivas de Cidadania. Estas disciplinas centram-se em três aspectos fundamentais, a saber: (a) na criticidade do conhecimento, (b) na perspectiva ética do tratamento de questões pertinentes à cidadania, nos níveis teórico e prático, (c) na conexão entre os saberes distintos e a prática.

No contexto e no percurso de formação cidadã, a disciplina Filosofia ocupa-se mais do primeiro aspecto; o segundo e o terceiro aspectos são os focos e enfoques das disciplinas Eletivas de Formação Cidadã (I e II).

2. Distribuição das Disciplinas nas Matrizes Curriculares e funcionamento

São disciplinas de formação cidadã:

- Filosofia
- Eletivas de Formação Cidadã I
- Eletivas de Formação Cidadã II

A inserção destas disciplinas na organização das matrizes curriculares dos Cursos de Graduação dá-se da seguinte maneira:

0) Cursos cuja integralização regular tem duração de 4 ou mais anos:

1º semestre - Filosofia

2º semestre - Eletivas de Formação Cidadã I

3º semestre - Eletivas de Formação Cidadã II

0) Cursos cuja integralização regular tem duração menor que 4 anos:

1º semestre - Filosofia

2º semestre – Eletivas de Formação Cidadã

Assim como a disciplina Filosofia, as disciplinas Eletivas de Formação Cidadã são de cumprimento obrigatório. As Eletivas de Formação Cidadã I desdobram-se, no segundo semestre dos cursos com duração de 4 anos ou mais, em duas modalidades: (a) Ética e Cidadania e (b) Eletivas de Cidadania. Nesta última categoria (modalidade "b"), as disciplinas diversificam-se por Eixos, Áreas e Temáticas, de forma correlata ou idêntica às Eletivas de Formação Cidadã II. As disciplinas Eletivas de Cidadania constituem-se em um amplo leque de opções disponibilizadas aos discentes. As temáticas, objeto de escolha pelos discentes, variam a cada semestre letivo, conforme propostas apresentadas quer pelos docentes das várias áreas de conhecimento da Universidade quer pela coordenação do Núcleo.

Nas matrizes curriculares dos cursos com duração de 3 anos ou menos, a disciplina Filosofia é inserida no primeiro semestre, e as Eletivas de Formação Cidadã no segundo semestre.

As disciplinas Eletivas de Formação Cidadã I (modalidade "b"), e Eletivas de Formação Cidadã II, em suas feições diversificadas, estão assim constituídas:

Eixo: Conhecimento compreensivo

Áreas: Ciência e Sociedade

Religião e Cultura

Seminários temáticos interdisciplinares

Eixo: Estético-somático

Áreas: Atividades Artístico-culturais

Expressão Corporal

Comunicação e Expressão

Eixo: Práticas interativas

Área: Práticas Educativas

• **Ementário**

Filosofia	Demarcação da interrogação filosófica, sua natureza, sua identificação e especificidade frente a outros discursos, seus modos de conhecimento e prática. Nestes termos, a Filosofia se apresenta como postura ou atitude existencial com sua conseqüente visão de mundo, concepção do humano e de práxis, evitando restringir-se ao problema cognitivo e epistemológico. Abordagem da Filosofia como atividade investigadora, crítica e criativa, bem como articuladora de saberes setorizados. Em função disso, chama-se atenção para os limites dos purismos científicos e dos metodologismos, que implicam em prejuízos advindos da separação e dissociação entre produção do conhecimento e existência humana. Enfatizam-se aspectos contemporâneos da Filosofia.
Eletivas de Formação Cidadã	
Modalidade “a”: Ética e Cidadania	A Ética - entendida na sua perspectiva filosófica - deverá ser tratada em termos de sua fundamentação epistemológica e existencial, bem como de sua articulação com preocupações filosóficas, dentre outras, a antropológica, a cultural, a econômica, a política, a ontológica. A Cidadania, por sua vez, abordada e tratada em termos sempre inclusivos com a Ética, contemplará problemas concretos e pertinentes à discussão nos vários campos do saber e nas relações humanas em sociedade. Serão priorizadas as temáticas atinentes à realidade contemporânea.
Modalidade “b”: Eletivas de cidadania	As disciplinas eletivas privilegiam o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, através de integração de turmas que partilham temas, atividades e práticas, em função de três eixos de formação cidadã definidos, e de suas respectivas áreas, conforme descritos a seguir: 0) Eixo Estético-somático: relativo ao desenvolvimento da sensibilidade do aluno – preocupa-se com a expressão pessoal (oral, corporal, escrita), com a comunicação, integração corporal e relacionamento humano. 1) Eixo de Conhecimento Compreensivo – tem o propósito de ampliar a compreensão do aluno, ao tratá-lo como parte da cultura e de um complexo cognitivo, existencial, cultural, sócio-histórico, econômico-político. c) Eixo de Práticas Interativas – objetiva integrar o corpo discente no fazer reflexivo, na execução de projetos teórico-práticos comuns; atenuar as dicotomias entre teoria e prática, bem como entre a universidade e a cidadania.

ÁREAS E EIXOS

Eixo	Áreas	Descrição
E S T É T I C O	Atividades artístico-culturais	Arte e cultura são meios utilizados para o exercício da cidadania. Através da criação e da experimentação artística, são estimulados os processos formativos desenvolvidos na convivência humana, no trabalho, nas instituições educacionais, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais diversas. São trabalhados os seguintes focos principais: música, artes visuais, cênicas e expressão literária.
	Comunicação e expressão	Visa proporcionar aos discentes a oportunidade de apreender a noção de linguagem, permitindo-lhes sistematizar e expressar conhecimentos de formas variadas e não-tradicionais. Trabalha diversas linguagens presentes no mundo contemporâneo, dentre as quais os meios de comunicação de massa, a imprensa escrita, a publicidade. Acentua a necessidade de desenvolver a competência do leitor-intérprete, para o aprimoramento do pensar, do ser crítico, bem como para o desenvolvimento das ciências, das artes e da tecnologia.
	Expressão corporal	Esta área constitui-se como espaço de reflexão e experimentação de diversas formas de expressão dos corpos na sociedade contemporânea. Os movimentos, os gestos, as posturas praticadas ou impostas aos corpos são objeto de análise e alvo de criação. É enfatizado este aspecto criativo da área, que permite a criação e a expressão corporal em níveis e formas mais variados.
C O N H E R E I M E N T I V O	Religião e cultura	Esta área propõe-se a demonstrar a atualidade do universo religioso e ajudar a compreendê-lo estruturalmente, proporcionando reflexões sobre a “ecocidadania” e a ética, à luz de elementos da tradição espiritual cristã. Estará em foco a importância da compreensão dos fenômenos religiosos para a interpretação dos problemas locais e globais de nossa época, com vistas a proporcionar elementos da espiritualidade e da teologia cristãs para a reflexão sobre a solidariedade e a ecocidadania
	Seminários temáticos interdisciplinares	A área oferece temáticas que estimulam o desenvolvimento do espírito universitário do discente, através dos recursos inter, trans ou multidisciplinares. Os Seminários Temáticos Interdisciplinares deverão acentuar a perspectiva humana da formação em sua articulação com diversos aspectos teóricos. Objetivam atender às exigências de uma formação de sólido conhecimento científico, filosófico, social, cultural, dificultando a fragmentação dos saberes. Possibilita aos estudantes a ocasião de refletir de maneira significativa sobre o sentido de suas

PRÁTICAS INTER ATIVAS		atividades acadêmicas e profissionais.
	Ciência e sociedade	Esta área abrirá espaço para discussões pontuais, de enfoque interdisciplinar, sobre a relação entre ciência e sociedade, examinando situações, teorias, projetos e atividades em andamento, nas mais diversas áreas da ciência; em resposta a este movimento, poder-se-á elaborar propostas de soluções práticas referentes aos avanços científicos e às contradições da sociedade brasileira contemporânea.
	Práticas educativas	A presente área visa envolver o corpo discente em projetos junto à comunidade universitária e à circunvizinhança da universidade. São desenvolvidos dois tipos de projetos: "A" e "B". O Projeto "B" inicia os alunos na prática de elaboração de projetos educativos variados, ajudando-os a visualizar suas implicações e a dimensionar melhor suas exigências concretas. O Projeto "A" (adoção) deverá levar os alunos à aplicação de projetos "B" que eles próprios elaboraram ou ao engajamento em projetos elaborados por outros grupos. São características dos projetos a inserção regional, integração e a multidisciplinariedade.

II SEMESTRE

ANATOMIA FUNCIONAL DO APARELHO LOCOMOTOR

EMENTA:

Visa fornecer o conceito e o reconhecimento do aparelho locomotor, bem como a sua relação com os sistemas que compõem o organismo humano. Descreve a terminologia anatômica, abordando as bases morfofuncionais do aparelho locomotor: ossos, articulações, músculos e nervos, a fim de que o aluno possa estabelecer inter-relações entre as estruturas anatômicas estudadas. Fornecendo os fundamentos anátomofuncionais necessários para o aproveitamento de outras disciplinas e condições de aplicá-los na prática profissional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

D'ANGELO, J.G. & FATTINI, C.A. Anatomia humana sistêmica e segmentar. 2ª Ed. São Paulo, Atheneu, 1998.

SPENCE, A. Anatomia humana básica. Rio de Janeiro, Manole, 1992.

SOBOTTA, J. Atlas de anatomia humana. 20ª Ed. 2 Vol. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

DELAVIER, F. Guia dos Movimentos de Musculação: Abordagem Anatômica, 2a. ed., editora Manole, São Paulo, 2000.

GRUPO DE TRABALHO, Faculdade de Saúde Pública da USP. Guia de apresentação de teses. São Paulo: A Biblioteca, 1998.

HERLIHY, B.; MAEBIUS, N.K. Anatomia e Fisiologia do Corpo Saudável e Enfermo. São Paulo, Manole, 2002.

MACHADO, A. Neuroanatomia Funcional, editora Atheneu, São Paulo.

McMIN, R.M. Atlas de Anatomia Humana, Artes Médicas, São Paulo, 1992.

NETTER, F.H. Atlas de Anatomia Humana, Artes Médicas, São Paulo, 1996.

PALASTANGA, N.; FIELD, D. & SOAMES, R. Anatomia e Movimento Humano: Estrutura e Função, 3a. ed., editora Manole, São Paulo, 2000.

TORTORA, G.J.; GRABOWSKI, S.R. Princípios de Anatomia e Fisiologia. 9ª Ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

VAN DE GRAAF, K. Anatomia humana. 6ª Ed. São Paulo: Manole, 2002

WOLF, H. - Atlas de Anatomia Humana. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

YOKOCHI, C.; ROHEN, J.W.; WEINREB, E.L. - Anatomia fotográfica do corpo humano. 3ª Ed. São Paulo, Manole, 1997.

LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

EMENTA:

Aprimoramento do conhecimento metodológico científico, visando tornar o estudo e trabalhos acadêmicos mais organizados e aprofundados. Incentivo à reflexão e visão crítica essenciais para perspectivar a autonomia investigativa do futuro professor/pesquisador.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DEMO, P. Metodologia da pesquisa científica. São Paulo: Atlas, 2000.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, S. Metodologia científica para a área da saúde. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

FAZENDA, Ivani (org.) Metodologia da pesquisa educacional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Carlo Girzburg: tradução Federico Carotti. São Paulo. Companhia das Letras. 1989.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

MARTINS, G. A.; PINTO. R. L. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Atlas, 1999.

MORIN, E. O Paradigma perdido: a natureza humana. 5ª ed. Tradução Hermano Neves. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Lisboa: Europa-América, [s/d].

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. Métodos de pesquisa em atividade física. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

EMENTA:

Propicia a reflexão sobre as tendências pedagógicas brasileiras atuais em Educação Física e as diferentes abordagens educativas e culturais. Reflete a prática pedagógica em Educação Física e aponta para uma prática revolucionada e transformadora na área visando a orientação de um profissional crítico e reflexivo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BORGES, C. M. F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas: Papirus, 1998.

KUNS, E (org) Didática da educação física.2. Ijuí:UNIJUÍ, 2001

PERRENOULD, P. (org) Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARBOSA, C. L. A. - Educação Física Escolar. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

CASTRO, A. D. & CARVALHO, A.M.P.(orgs.) - Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.

FREITAS, M. T. - O Ensinar e o Aprender na Sala de Aula. Juiz de Fora, Cadernos para o Professor, 1998.

GALLARDO, J. S. P. Didática de Educação Física a criança em movimento: Jogo, prazer e transformação. São Paulo, FTD, 1998.

GRUPO DE TRABALHOS PEDAGÓGICOS. UFPe. Visão Didática da Educação Física: Análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1991.

HAIDT, R.C.C. - Curso de Didática Geral. São Paulo, Ática, 1998.

LIBÂNEO, J. C. - Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. Revista ANDE, 1983.

MIZUKAMI, M.G.N. - Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo, EPU, 1986.

VEIGA, I.P.A. - Repensando a Didática. São Paulo, Papyrus, 1995.

APRENDIZAGEM MOTORA**EMENTA:**

Estuda os componentes e os princípios da aprendizagem motora de acordo com a manifestação cultural da criança e baseia-se no problema, relacionando o contexto social com o conhecimento histórico-cultural do movimento humano segundo conceitos e aplicações em relação ao aprendiz, à tarefa a ser aprendida, ao ambiente de aprendizagem e ao papel do professor no ensino das habilidades motoras. Promove a discussão da importância da Aprendizagem Motora na Educação Física. Discute e propicia a elaboração de programas pedagógicos com base nos conceitos básicos da aprendizagem motora.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MAGILL, R. Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações. São Paulo, Edgard Blucher, 2000.

MEINEL, K. Motricidade I. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

TANI, G. et alli. Educação Física Escolar - Uma abordagem Desenvolvimentista. São Paulo: Edusp, 1988.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GALLAHUE, D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2003.

MACHADO, M.M. - O Brinquedo Sucata e a Criança. São Paulo, Loyola, 1995.

PASSOS, S (org). Educação Física na Universidade. Brasília. Editora UnB.

RODRIGUES, M. - Manual Teórico-Prático de Educação Física Infantil. São Paulo: Ícone, 1997.

ROSE JR. D. de. Esporte e atividade física na infância e na adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHMIDT, RA & WRISBERG, CA Aprendizagem e Performance Motora, Porto Alegre, Artmed, 2001.

RECREAÇÃO E LAZER**EMENTA:**

Desenvolve o estudo teórico e prático da Recreação e do Lazer em seus vários segmentos. Analisa, interpreta e adapta sua aplicabilidade na melhoria na qualidade de vida dos indivíduos, através do lúdico, nas mais variadas formas de manifestações comportamentais e características do ser humano.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DUMAZEDIER, J. – Valores e Conteúdos Culturais do Lazer. São Paulo, 1980.

MARCELINO, N. C.(org.) – Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras. Campinas: Autores Associados, 1996.

COSTA, L.P. Esporte Comunitário e de Massa – MEC, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa, Cotovia, 1990.

KISHIMOTO, T. Jogos infantis. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MAGNANI, J.G.C. Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

MANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Jogos e Recreação, Obelisco, 1963.

MARCELINO, N. C. Lazer e humanização. Campinas, Papirus, 1990.

MARCELINO, N. C.(org.) Repertório de Atividade para Recreação e Lazer. Campinas, Papirus, 2002.

MARCELLINO, N.C. Lazer & empresa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

MORENO, G. – Recreação 1000 com acessórios – Sprint, 2001.

OLIVEIRA, Paulo de Salles, Brinquedo e indústria cultural. Petrópolis, Vozes, 1986.

PIMENTEL, F. – Rabelo V. – 268 Jogos Infantis – Vila Rica – 1991.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ATLETISMO

EMENTA:

Desenvolve os estudos teóricos, práticos e pedagógicos das provas de Lançamentos, Arremessos, Provas de longa e média distâncias e Provas combinadas. Estuda a evolução histórica dessa modalidade dentro de um contexto acadêmico. Associa as implicações anatômicas e fisiológicas e biomecânicas envolvidas nas provas atléticas. Estuda os aspectos sócio-culturais, propiciando condições de análise e reflexão crítica. Aborda as capacidades físicas e qualidades motoras predominantes nas provas atléticas. Estuda as regras e suas implicações.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARROS, N. & DEZEM, R. - O Atletismo. 2ª coleção, Apoio Ltda, 1987.

BARROS, N. & DEZEM, R. - Atletismo: Arremessos. São Paulo, EDUSP, 1978.

JONATH, U., HAAG, E. & KREMPEL, R. – Atletismo 1: Corrida e Salto. Portugal, Casa do Livro Editora Ltda, 1977.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

JONATH, U., HAAG, E. & KREMPEL, R. Atletismo 2: Lançamentos e Provas Combinadas. Portugal, Casa do Livro Editora Ltda, 1977.

IRSCH, A. et al - Antologia do Atletismo: Metodologia para Iniciação em Escolas e Clubes. Rio de Janeiro, Ao livro Técnico, 1988.

GINÁSTICA GERAL

EMENTA:

Oferece subsídios para o planejamento e estruturação de aulas de ginástica geral, analisando e discutindo a aplicação das capacidades físicas para o ensino formal e não formal. Oportuniza o

conhecimento das possibilidades do movimento corporal através da criação de estratégias para aplicação em aulas, propiciando a busca de transformação e a aproximação às necessidades dos mais diversos grupos sociais, intervindo na manutenção e melhoria da Qualidade de vida dos mesmos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- BARBANTI, V. J. Bases Científicas do Treinamento Esportivo. São Paulo: CLR Balieiro, 2001.
- BARBOSA, R.M.A.S.P. - Educação Física Gerontológica, Rio de Janeiro, Sprint, 2000.
- TRIBASTONI, F. - Tratado de Exercícios Corretivos Aplicados a Reeducação Motora Postural. São Paulo, Manole Ltda, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BARBANTI, V. J. - Teoria e Prática do Treinamento Esportivo. 2ª ed., São Paulo, Edgard Blucher Ltda, 1997.
- GALLARDO, J.P. Diferentes olhares sobre a ginástica Geral: Uma visão pedagógica. In: Anais do I Fórum Brasileiro de Ginástica Geral. Campinas, 1999.
- OKUMA, S. S. - O idoso e a Atividade Física: Fundamentos e Pesquisa. São Paulo, Papyrus, 1998.
- SOARES, C.L. Educação Física: Raízes Européias e Brasil. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- VERDERI, E. - Programa de Educação Física Postural. São Paulo, Phorte Ltda, 2001.

HANDEBOL

EMENTA:

Propõe o estudo teórico e prático dos fundamentos técnicos-táticos dos sistemas ofensivos e defensivos , ações pedagógicas combinadas e coletivas até o grande jogo, como elemento educacional e formativo e enfatizando a formação do caráter e do praticante. Segue os processos pedagógicos do aprendizado, estimula a participação e análise crítica das atividades propostas e desenvolvidas, em conformidade com as características da região.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL - Regras Oficiais de Handebol e Beach Handball, Sprint , 2002.
- GRECCO, P.J. - Iniciação Esportiva. Belo Horizonte, Ed. UFMG - 1998.
- ZAMBERLAN, E. - Handebol Escolar e de Iniciação. Londrina, Treinamento

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALBERTI, H. et alli. - Ensino de Jogos Esportivos. São Paulo, Ao Livro Técnico, 1994.

HASLER, H. - Handebol - Coleção Educação Física, Prática 2, 1ª ed., Editora ao Livro Técnico, 1970.

MELHEM, ALFREDO. - Brincando e aprendendo handebol Rio de Janeiro, Sprint, 2002.

SANTOS, R. - Mil Exercícios de Handebol, 3ª ed., Rio de Janeiro, Sprint, 1995.

TEIXEIRA, H.V. - Educação Física e Desporto. São Paulo, Saraiva, 1995.

ELETIVA I

Vide colocação supra-citada da disciplina Filosofia.

III SEMESTRE**FISIOLOGIA****EMENTA:**

Visa dar ao aluno conhecimentos básicos dos sistemas funcionais, permitindo a compreensão da homeostase do organismo como um todo, do controle motor e dos sistemas circulatório, respiratório e endócrino. Especial atenção será dirigida às áreas da Fisiologia necessários para o aproveitamento de outras disciplinas e condições de aplicá-los na prática profissional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

TORTORA, G.J.; GRABOWSKI, S.R. Princípios de Anatomia e Fisiologia. 9ª Ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

GUYTON, A.C, HALL. Tratado de Fisiologia Médica. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

AIRES, M.M. Fisiologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

HERLIHY, B.; MAEBIUS, N.K. Anatomia e Fisiologia do Corpo Saudável e Enfermo. São Paulo, Manole, 2002.

BERNE; levy. Fisiologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2000.

DOUGLAS, C.R. Tratado de Fisiologia Aplicado às Ciências da Saúde. 1. ed. São Paulo: Robe Editorial, 1994.

FOX, E.L. Bases Fisiológicas da Educação Física e dos Desportos. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

GANONG, W.F. Fisiologia Médica. 17. ed. São Paulo: Editora Prentice-hall do Brazil, 1998.

McARDLE, W.D.; KATCH, F.I.; KATCH, V.L. Fisiologia do Exercício: Energia, Nutrição e Desempenho Humano. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

CINESIOLOGIA

EMENTA:

A Cinesiologia busca interpretar e aplicar os conhecimentos biológicos (Anatomia e Fisiologia) e mecânicos (Cinemática e Dinâmica) sobre os movimentos do corpo humano (produção e controle) durante a atividade gímnico-desportiva escolar. Analisa as causas do movimento do aparelho locomotor humano integrado em seus sistemas ósteo-articular e neuro-muscular durante a atividade motora.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CARR, G. - Biomecânica dos Esportes. São Paulo, Manole, 1998.

HALL, S. - Biomecânica Básica. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2000.

HAMILL, J. & KNUTZEN, K. M. - Bases Biomecânicas do Movimento Humano. São Paulo, Manole, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

COOPER J.M. GLASSOW R.B.: Kinesiologia. Ed Med. Panamericana S.A., Buenos Aires, 1973.

HAINAUT K.: Introducion a la Biomecanica. Editorial JIES. Barcelona, 1976.

HAY J.G.: Biomecânica das Técnicas Desportivas. Ed. Interamericana. Rio de Janeiro, 1981.

KAPANDJI. A.I.: Fisiologia Articular. Editorial Médica Panamericana. Rio de Janeiro. 2000.

LEHMKUHL L.D. ; SMITH L.K.: Cinesiologia Clínica de Brunnstrom. Ed. Manole, 1997.

MIRANDA, E.: Bases de Anatomia e Cinesiologia. Ed. Sprint. Rio de Janeiro, 2000.

RASCH P.J.: Cinesiologia e Anatomia Aplicada. Ed. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 1991.

SANTIN, S. A Biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1996.

THOMPSON C. W. & FLOYD R. T.: Manual de Cinesiologia Estrutural. Ed. Manole. São Paulo, 1997.

EVOLUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

EMENTA:

Estudo da relevância das atividades físico-esportivas em diferentes períodos históricos, trazendo à tona o discurso da corporeidade. Propõe a construção de conhecimentos da história da Educação Física e do Esporte através da interpretação e reflexão do contexto sócio-histórico das diversas sociedades. Busca o entendimento da Educação Física e do Esporte como fenômenos construídos sócio-culturalmente.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

OLIVIER, G. G. F. O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

SOARES, C. (org.). Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. Imagens da educação no corpo. Campinas: Autores Associados, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARANHA, M. L. A. E MARTINS, M. H. P. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

CASTELLANI FILHO, L. A educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. - Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, Pensar e Agir. Campinas: Papyrus, 1994.

MARINHO, I. P. História geral da Educação Física. 2a ed. São Paulo, Cia Brasil, 1980.

MELO, V.A. História da Educação Física e do Esporte no Brasil: panorama e perspectivas. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MOREIRA, W. W. (org.). Corpo presente. Campinas: Papyrus, 1996.

MOREIRA, W.W. - Educação Física e Esportes: Perspectivas para o Séc.XXI. Campinas, Papyrus, 1993.

OLIVEIRA, V. M. O que é educação física. Brasiliense: São Paulo, 1983.

SOARES, C. L. Educação Física: Raízes Europeias e Brasil. Campinas, Autores Associados, 1994.

FTM DA NATAÇÃO

EMENTA:

Estudo teórico-prático da natação em Educação Física sob a perspectiva atual. Aborda procedimentos pedagógicos que levam a uma vivência da iniciação e aprendizagem dos estilos crawl e costas favorecendo uma pluralidade de expectativas: recreativo, utilitário, terapêutico e competitivo, atuando na constante transformação das dimensões humanas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

COUNSILMAN, J. E. - Ciência e Técnica para Preparação de Campeões. Livro Ibero Americano, 1984.

CATTEAU, R.;GAROFF, G. O ensino da natação. São paulo: manole, 1998.

PALMER, M.L. A ciência do ensino da Natação, Ed. Manole,São Paulo, 1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARAÚJO JR. B. Natação: saber fazer ou fazer sabendo? Campinas, S. P. editora da Unicamp, 1995.

CIELO,F.M.B.L. Natação para melhoria da performance de crianças asmáticas na faixa etária de 07 a 14 anos de idade. Dissertação de Mestrado- Unimep, 2003.

DE LUCA, A . H.;FERNANDES, I. R. C. Brincadeiras e Jogos Aquáticos, Rio de Janeiro, Sprint, 1993.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação física, São Paulo: Scipione, 1989.

FREUDENHEIM, A. M. (coord). Nadar: uma habilidade motora revisitada, São Paulo: CEPEUSP, 1995.

MACHADO, D.C. Natação teoria e prática, 2 ed. Rio de Janeiro, Sprint, 1998.

SANTOS, A .C., Natação: ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro, 1996.

TURCHIARI, A .C. Natação:Estudo e Ensino, Pré-escola de Natação,São Paulo, Ícone, 1996.

VELASCO, c. g. Natação Segundo a Psicomotricidade, Sprint, Rio de Janeiro, 1994.

FTM DO BASQUETEBOL**EMENTA:**

Propõe o estudo teórico e prático do conhecimento da modalidade, sua história e evolução. Visa disciplinar hábitos e atitudes na formação dos discentes diante dos aspectos bio-psicosociais, proporcionando um estado de análise e reflexão das atividades desenvolvidas, estimulando um viver cooperativo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, M. B. Basquetebol iniciação, Rio de Janeiro, Sprint, 1^a ed., 1998.

DAIUTO, M. Basquetebol metodologia do ensino, São Paulo, Iglu, 1^a ed., 1991.

FERREIRA, A. E. X. et all Basquetebol técnicas e táticas uma abordagem

pedagógica, São Paulo, Edusp, 1ª ed., 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, M. B. Ensinando basquete, São Paulo, Ícone, 1ª ed., 1999.

Paidotribo, 3ª ed., 1996.

BETRÁN, J. O. 1250 ejercicios y juegos em baloncesto, volume 1, Barcelona,

Paidotribo, 3ª ed., 1996.

LINDBERG, F. Baloncesto. Juego y enseñanza, Editorial Pueblo y Educación, Havana, 1ª ed., 1990.

PAULA, R. S. Basquete metodologia de ensino, Rio de Janeiro, Sprint, 1ª ed., 1991.

PEYRÓ, R. Manual para escuelas de baloncesto, Madri, Gymnos, 1ª ed., 1991.

RIO, J. A. D. Metodologia del baloncesto, Barcelona, Paidotribo, 4ª ed., 1997.

WISSEL, H. Baloncesto aprender y progresar, Barcelona, Paidotribo, 2ª ed., 1998.

FTM DA RÍTMICA E DANÇA

EMENTA:

Trata da fundamentação e da metodologia do trabalho com o ritmo, valorizando a expressão corporal como forma de contribuição no desenvolvimento integral do indivíduo, entendendo-o como uma manifestação cultural. Explora recursos e propõe a criação de estratégias que associem os componentes básicos da rítmica ao movimento humano. Apresenta estudos e pesquisas relacionadas ao ritmo buscando atitudes reflexivas, críticas e inovadoras relacionadas a sua intervenção pedagógica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARTAXO & MONTEIRO Ritmo e movimento. Guarulhos: Ed. Phorte, 2000.

SCHINCA, M. Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal. São Paulo: Manole, 1998.

HOWARD, W. A música e a criança. São Paulo: Summus, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GONÇALVES, M.AS. Sentir, pensar, agir: Corporeidade e Educação. Campinas: Papyrus, 1994.

JOURDEIN, R. Música, Cérebro e Êxtase. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

NANNI, D. Dança Educação: Princípios, Métodos e Técnicas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

ROSA, N.S. Educação Musical para 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 2000.

CAMARGO, L. O Ritmo na Educação Musical. São Paulo: Cejup, 1997.

FTM DO FUTEBOL

EMENTA:

Propõe o estudo teórico e prático do conhecimento da modalidade, sua história e evolução. Visa disciplinar hábitos e atitudes na formação dos discentes diante dos aspectos bio-psicosociais, proporcionando um estado de análise e reflexão das atividades desenvolvidas, estimulando um viver cooperativo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FREIRE, J. B. Pedagogia do futebol, Londrina, Ney Pereira, 1ª ed., 1998.

SANTOS FILHO, J. L. A. Manual de futebol, São Paulo, Phorte, 1ª ed., 2002.

SANTOS FILHO, J. L. A. Manual de futsal, Rio de Janeiro, Sprint, 2ª ed., 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

DAOLIO, J. Cultura: educação física e futebol, Campinas, UNICAMP, 1ª ed., 1997.

FERREIR, R. L. Futsal e a iniciação, Rio de Janeiro, Sprint, 5ª ed., 2001.

FRISELLI, A., MANTOVANI, M. Futebol teoria e prática, São Paulo, Phorte. 1ª ed., 1999.

MELO, R. S. Futebol: da iniciação ao treinamento, Rio de Janeiro, Sprint, 1ª ed., 2001.

Regras Oficiais de Futebol, 2003 – 2004, Rio de Janeiro, Sprint, 2003.

Regras Oficiais de Futsal, 2003 – 2004, Rio de Janeiro, Sprint, 2003.

TEIXEIRA, H. V. Educação Física e desportos: técnicas, táticas, regras e penalidades, São Paulo, Saraiva, 4ª ed., 2000.

VARGAS NETO, F. X., VOSER, R. C. A criança e o esporte: uma perspectiva lúdica, Canoas, ULBRA, 1ª ed., 2001

VOSER, R. C. Iniciação ao futsal: abordagem recreativa, Canoas, ULBRA, 2ª ed., 1999.

VOSER, R. C., GIUSTI, J. G. O futsal e a escola: Uma perspectiva pedagógica, Porto Alegre, 1ª ed., 2002.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EMENTA:

Estuda os elementos do movimento humano: corpo – espaço – tempo, por meio de um viver reflexivo e cooperativo. Promove a discussão da importância da Educação Física na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental para propiciar a elaboração de programas pedagógicos na abordagem da educação pelo movimento, do movimento e para o movimento, em função do desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afetivo da criança. Utiliza a construção de materiais alternativos para a elaboração de projetos sociais e transformadores que promovam a abordagem multidisciplinar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FREIRE, J. B. - Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. 4ª ed., São Paulo, Scipione, 1999.

GALLARDO, J. S. P. Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998

KISHIMOTO, T.M. (org.) - O Brincar e suas Teorias. São Paulo, Pioneira, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARBOSA, C. L. A. Educação Física Escolar - da alienação à libertação. Petrópolis: Vozes, 1999.

BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos - o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

DIEM, L. Brincadeiras e Esporte no Jardim de Infância. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

FREIRE, J.B. & SCAGLIA, A. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Jogos Infantis - O Jogo, a Criança e a Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 7ª edição, 2000.

LE BOULCH, J. Educação pelo Movimento: Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

LE BOULCH, J. O Desenvolvimento Psicomotor – do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 7ª edição, 1992.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.). A Criança e seu Desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

POPPOVIC, A. M. Prontidão para a alfabetização: programa para desenvolvimento das funções específicas. São Paulo: Vector, 1966.

SANTIN, S. Educação Física - da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST Ed., 2001.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez Editora, 2ª edição, 1997.

NÚCLEO DE ESTUDO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E LAZER I

EMENTA:

Desenvolvimento do eixo curricular de estudos específicos/complementares, práticas pedagógicas e estágios profissionalizantes dos futuros professores, no qual são articulados a Pedagogia do Movimento e o Lazer. Atividades que configurem experiências que tornam indissociáveis ações de ensino, pesquisa e extensão, contemplando um tema gerador de discussões próprias da Formação Profissional sobre “Ética Profissional”.

BIBLIOGRAFIA: serão elencados títulos de todo o acervo institucional.

NÚCLEO DE ESTUDO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM ESPORTE E QUALIDADE DE VIDA I

EMENTA:

Desenvolvimento do eixo curricular de estudos específicos/complementares, práticas pedagógicas e estágios profissionalizantes dos futuros professores, no qual são articulados o Esporte e a Qualidade de Vida. Atividades que configurem experiências que tornam indissociáveis ações de ensino, pesquisa e extensão, contemplando um tema gerador de discussões próprias da Formação Profissional sobre “Esporte como Forma de Educação”.

BIBLIOGRAFIA: serão elencados títulos de todo o acervo institucional.

IV SEMESTRE

FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO

EMENTA:

Estuda as alterações fisiológicas do organismo humano durante a atividade física, bem como os efeitos do condicionamento físico, correlacionando estes conceitos com a prescrição de exercícios para populações de diferentes faixas etárias. Propicia uma reflexão sobre o papel da atividade física para a saúde, estimulando uma análise crítica dos hábitos e práticas físicas que interferem na qualidade de vida.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FOX, E.L. Bases Fisiológicas da Educação Física e dos Desportos. 4ª Ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994.

McARDLE, W.D.; KATCH, F.I.; KATCH, V.L. Fisiologia do Exercício: Energia, Nutrição e Desempenho Humano. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

POWERS, S.K. & HOWLEY, E.T. - Fisiologia do Exercício: Teoria e Aplicação ao Condicionamento e Desempenho. 3ª ed., São Paulo, Manole, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AMERICAN COLLEGE SPORTS MEDICINE. Manual para Teste de Esforço e Prescrição de Exercício. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

ASTRAND. PER-OLOF, RODAHL, K. - Tratado de Fisiologia do Exercício. 2ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1987.

BARROS NETO, T.L. Fisiologia do exercício aplicada ao sistema cardiovascular. Rev Soc Cardiol Estado de São Paulo, v. 06, n. 01, p. 6-9, Janeiro/Fevereiro 1995.

GHORAYEB, N.; BARROS NETO, T. O exercício – Preparação fisiológica – Avaliação médica – Aspectos especiais e preventivos. São Paulo: Ed. Atheneu, 1999.

MCARDLE, W. - Nutrição para o Desporto e o Exercício. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2001.

NIEMAN, D. C. - Exercício e Saúde. São Paulo, Manole, 1999.

POLLOCK, M.L. & WILMORE, J.H. - Exercício na Saúde e na Doença: Avaliação e Prescrição para Prevenção e Reabilitação. Rio de Janeiro, Medsi, 1993.

VÍVOLO, M.A.; FERREIRA, S.R.G.; HIDAL, J.T. Exercício físico e diabete melito. Rev Soc Cardiol Estado de São Paulo, V. 6, nº 1:102-110, 1996.

WILMORE, Jack H., Costill, David L.. - Fisiologia do Esporte e do Exercício. 2ª Ed., Manole, 2001.

BIOMECÂNICA**EMENTA:**

A Biomecânica relaciona conhecimentos biológicos e mecânicos (Cinemática e Dinâmica) integrados e aplicados sobre os movimentos do corpo humano durante a atividade física ou esportiva. Investiga as causas e efeitos do movimento do aparelho locomotor humano durante a prática desportiva, a nível escolar ou para o alto rendimento. Proporciona critérios objetivos para a análise e avaliação dos movimentos desportivos visando estabelecer padrões de comparação para o desempenho humano.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AMADIO, A.C. & BARBANTI, V.J. - A Biodinâmica do Movimento Humano e Suas Relações Interdisciplinares. São Paulo, Estação Liberdade, 2000.

HAY, J.G. - Biomecânica das Técnicas Desportivas. Rio de Janeiro, Interamericana, 1981.

LEHMKUHL, L.D. & SMITH L.K. - Cinesiologia Clínica de Brunnstrom. Manole, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AMADIO, A.C. ; BARBANTI, V.J.: A biodinâmica do movimento humano e suas relações interdisciplinares. Ed. Estação Liberdade. São Paulo, 2000.

COOPER J.M. ; GLASSOW R.B.: Kinesiologia. Ed Med. Panamericana S.A., Buenos Aires, 1973.

HAINAUT K.: Introducion a la Biomecanica. Editorial JIES. Barcelona, 1976.

HAY J.G.: Biomecânica das Técnicas Desportivas. Ed. Interamericana. Rio de Janeiro, 1981.

KAPANDJI. A.I.: Fisiologia Articular. Editorial Médica Panamericana. Rio de Janeiro. 2000.

LEHMKUHL L.D. ; SMITH L.K.: Cinesiologia Clínica de Brunnstrom. Ed. Manole, 1997.

MIRANDA, E.: Bases de Anatomia e Cinesiologia. Ed. Sprint. Rio de Janeiro, 2000.

RASCH P.J.: Cinesiologia e Anatomia Aplicada. Ed. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 1991.

EVOLUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NO BRASIL**EMENTA:**

Análise dos conhecimentos da gênese à atualidade da Educação Física e do Esporte no Brasil, discutindo as conjunturas sócio-históricas e os papéis desempenhados pela área no país. Interpretar historicamente a realidade da área, auxiliando no entendimento e questionamentos de idéias que norteiam a prática profissional em diferentes campos de atuação, incentivando reflexões, críticas e proposições

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CASTELLANI FILHO, L. A educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. - Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

MELO, V.A. História da Educação Física e do Esporte no Brasil: panorama e perspectivas. São Paulo: Ibrasa, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- DAOLIO, J. Educação física brasileira: Autores e atores da década de 1980. Campinas: Autores Associados, 1998.
- GONÇALVES, M. A. S. Sentir, Pensar e Agir. Campinas: Papyrus, 1994.
- MARINHO, I. P. História da Educação Física no Brasil. 2a ed. São Paulo: Brasil ed., 1980.
- MOREIRA, W. W. & SIMÕES, R. Esporte como fator de qualidade de vida. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.
- MOREIRA, W. W. & SIMÕES, R. Fenômeno esportivo no início de um novo milênio. (org). Piracicaba: Ed. Unimep, 2000.
- MORIN, E. Ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOARES, C. L. Educação física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

NATAÇÃO**EMENTA:**

Propõe estudo dos procedimentos pedagógicos que levam a uma vivência da iniciação e aprendizagem dos estilos peito e borboleta. Análise teórico-prática da natação sob a perspectiva de seus fundamentos biomecânicos e fisiológicos. Projeção, organização e execução de programas de ensino de natação. Organização de competições e possibilidades de ação aplicadas a outras manifestações do movimento corporal no meio líquido.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- COLWIN, C. M. Nadando para o século XXI, São Paulo ed. Manole, 2000.
- MAGLISCHO, E.W. Nadando ainda mais rápido, 1ª ed., Manole, São Paulo, 1999.
- PALMER, M.L. A ciência do ensino da Natação, Ed. Manole, São Paulo, 1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- DE MARCO, A (org). Pensando a Educação Motora, Campinas: Papyrus, 1995.
- GONÇALVES, M. A. Sentir, pensar, agir- corporeidade e educação. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- LIMA, W. U. Ensinando Natação. São Paulo: Phorte, 1999.
- MACHADO, D.C. Natação teoria e prática, 2 ed. Rio de Janeiro, Sprint, 1998.

MAKARENKO, L. P. Natação: Seleção de talentos e iniciação desportiva. Porto Alegre: Art Med, 2001.

REGRAS DE NATAÇÃO, PÓLO AQUÁTICO, Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, Cortez Ed. Associados, 21ª Edição, 2001.

THOMAS, D. G. Natação Avançada: etapas para o sucesso, Ed. Manole, São Paulo, 1 ed., 1999.

BASQUETEBOL

EMENTA:

Desenvolve, através dos conteúdos teóricos e práticos do Basquetebol como Esporte Coletivo de Quadra, a capacidade de elaboração e aplicação de exercícios combinados, bem como a utilização de táticas defensivas e ofensivas básicas, abordando a importância da direção de equipes como forma de socialização, crescimento e desenvolvimento do indivíduo como um todo. Através de jogos pré-desportivos, aborda as regras básicas da FIBA – Federação Internacional de Basquetebol Amador – , como elemento educacional e formativo, enfatizando e reforçando a formação do caráter e da personalidade do praticante.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, M. B. Basquetebol iniciação, Rio de Janeiro, Sprint, 1ª ed., 1998.

DAIUTO, M. Basquetebol metodologia do ensino, São Paulo, Iglu, 1ª ed., 1991.

FERREIRA, A. E. X. et all Basquetebol técnicas e táticas uma abordagem pedagógica, São Paulo, Edusp, 1ª ed., 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, M. B. Basquetebol 1000 exercícios, Rio de Janeiro, Sprint, 1ª ed., 1999.

BEARD, B. et all Basic Basketball, New York, Michal Kesend Publishing, 1ª ed., 1985.

BEARD, B. et all El jugador completo de baloncesto, Barcelona, Hispano Europea, 1ª ed., 1988.

BETRÁN, J. O. 1250 ejercicios y juegos em baloncesto, volume 1, Barcelona, Paidotribo, 3ª ed., 1996.

BRZYCKI, M. et all Conditioning for basketball, Indianápolis, Mater Press, 1ª ed., 1993.

GOMELSKI, A. Baloncesto la direccion del equipo, Barcelona, Hispano Europea, 1ª ed., 1990.

HARRIS, D. Winning defense. A guide for players and coaches, Indianápolis, Master Press, 1ª ed., 1993.

KARL, G. et all 101 offensive basketball drills, Champaing, Coaches choice, 1ª ed., 1997.

VICENT, J. L. A. et all Baloncesto técnica de entrenamiento y formacion de equipos base, Madri, Gymnos, 1ª ed., 1998.

RITMICA E DANÇA

EMENTA:

Estuda a fundamentação da música e da teoria musical, propondo sua aplicação no campo de atuação do movimento expressivo humano. Procura estimular a conscientização do potencial criativo e suas estruturas para o processo de ensino aprendizagem em dança, valorizando e respeitando as características regionais em uma visão ampla do contexto social. Possibilita desta forma uma intervenção significativa na elaboração de composições coreográficas a partir da consideração das várias dimensões que interferem no ato de dançar – entendido como um dos processos de expressão do homem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- MAZZULO, E. Musicalização nas Escolas. (Vol. 1 e 2). Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
VERDERI, E. Dança na Escola. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
BREGOLATO, R. Cultura Corporal da Dança. São Paulo: Ícone, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- JOURDEIN, R. Música, Cérebro e Êxtase. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
MARQUES, I. Ensino da dança hoje: Textos e contextos. São Paulo. Cortez, 1999.
NANNI, D. Dança Educação: Princípios, Métodos e Técnicas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
NANNI, D. Dança Educação: Pré Escola à Universidade. 3ª ed. Rio de Janeiro, 2001.
PORTINARI, M. História da dança. 2ª ed. Rio de Janeiro, 1989.
ROSA, N.S. Educação Musical para 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 2000.

FUTEBOL

EMENTA:

Desenvolve, através dos conteúdos teóricos e práticos do Futebol como Esporte Coletivo de Quadra, a capacidade de elaboração e aplicação de exercícios combinados, bem como a utilização de táticas defensivas básicas, abordando a importância da direção de equipes como forma de socialização, crescimento e desenvolvimento do indivíduo como um todo. Através de jogos pré-desportivos, aborda as regras básicas da CBFS – Confederação Brasileira de Futsal – , como elemento educacional e formativo, enfatizando e reforçando a formação do caráter e da personalidade do praticante.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

SAAD, M. A., COSTA, C. Futsal: Movimentações defensivas e ofensivas, Florianópolis, Book Store, 1ª ed., 2001.

SANTOS FILHO, J. L. A. Manual de futebol, São Paulo, Phorte, 1ª ed., 2002.

SANTOS FILHO, J. L. A. Manual de futsal, Rio de Janeiro, Sprint, 2ª ed., 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FERREIR, R. L. Futsal e a iniciação, Rio de Janeiro, Sprint, 5ª ed., 2001.

FRISELLI, A., MANTOVANI, M. Futebol teoria e prática, São Paulo, Phorte. 1ª ed., 1999.

MELO, R. S. Futebol: da iniciação ao treinamento, Rio de Janeiro, Sprint, 1ª ed., 2001.

MUTT, D. Futsal da iniciação ao alto nível, São Paulo, Phorte, 2ª ed., 2003.

Regras Oficiais de Futebol, 2003 – 2004, Rio de Janeiro, Sprint, 2003.

Regras Oficiais de Futsal, 2003 – 2004, Rio de Janeiro, Sprint, 2003.

VARGAS NETO, F. X., VOSER, R. C. A criança e o esporte: uma perspectiva lúdica, Canoas, ULBRA, 1ª ed., 2001.

VIANA, A. R. RIGUEIRA, J. E. Futebol prático preparação física, técnica e tática, Viçosa, UFV, 1ª ed., 1990.

VOSER, R. C. Iniciação ao futsal: abordagem recreativa, Canoas, ULBRA, 2ª ed., 1999.

VOSER, R. C., GIUSTI, J. G. O futsal e a escola: Uma perspectiva pedagógica, Porto Alegre, 1ª ed., 2002.

NÚCLEO DE ESTUDO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E LAZER II**EMENTA:**

Desenvolvimento do eixo curricular de estudos específicos/complementares, práticas pedagógicas e estágios profissionalizantes dos futuros professores, no qual são articulados a Pedagogia do Movimento e o Lazer. Atividades que configurem experiências que tornam indissociáveis ações de ensino, pesquisa e extensão, contemplando um tema gerador de discussões próprias da Formação Profissional sobre “Educação, Corpo e Sociedade”.

BIBLIOGRAFIA: serão elencados títulos de todo o acervo institucional.

NÚCLEO DE ESTUDO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM ESPORTE E QUALIDADE DE VIDA II

EMENTA:

Desenvolvimento do eixo curricular de estudos específicos/complementares, práticas pedagógicas e estágios profissionalizantes dos futuros professores, no qual são articulados o Esporte e a Qualidade de Vida. Atividades que configurem experiências que tornam indissociáveis ações de ensino, pesquisa e extensão, contemplando um tema gerador de discussões próprias da Formação Profissional sobre “As Dimensões de Participação e Competição no Esporte”.

BIBLIOGRAFIA: serão elencados títulos de todo o acervo institucional.

V SEMESTRE

SOCORROS DE URGÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

EMENTA:

Discute conceitos necessários para identificar e socorrer os diversos tipos de traumas que venham a ocorrer durante as aulas de Educação Física ou nas situações do cotidiano, assim como atuar diretamente quando necessário, aplicando os conhecimentos básicos dos Socorros de Urgência, evitando que as lesões se agravem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

EINZIG, M.J. - Manual de Primeiros Socorros às Emergências Infantis. Martins Fontes, 1995.

FEGEL, M.J. - Primeiros Socorros no Esporte. 1ª ed., Atual. 2002.

JOÃO J. N. - Manual de Primeiros Socorros - Como Proteger nas Emergências em Casa, no Trabalho e no Lazer. São Paulo, Ática, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LANE, JOHN COOK; TULIO SILAS DE. - Primeiros Socorros: Um Manual Prático. Moderna, 1997.

NOVAES, J.S. & NOVAES, G.S. - Manual de Primeiros Socorros na Educação Física. Sprint, 1994.

CINEANTROPOMETRIA

EMENTA:

Propõe o estudo crítico e investigador dos grupos, tipos e critérios de medidas e avaliação morfológicas do indivíduo e sua aplicabilidade no campo da Educação Física.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

HEYWARD, V. H. & STOLARCZYK, L. M. - Avaliação da Composição Corporal Aplicada. 1ª ed., São Paulo, Manole, 2.000.

HOWLEY, E. T. & FRANKS, B. D. - Manual do Instrutor de Condicionamento Físico para a Saúde. 3ª. ed. Porto Alegre, Artmed, 2.000.

MARINS, J. C. B. & GIANNICHI, R. S. - Avaliação e Prescrição de Atividade Física: Guia Prático. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Shape, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FILHO, J.F. – A prática da Avaliação Física : Testes, Medidas e Avaliação Física em Escolares, Atletas e Academias de Ginástica Rio de Janeiro, Shape;1999

KISS, M. A . P. D. – Esporte e Exercício: Avaliação e Prescrição. São Paulo, Roca, 2003.

MATSUDO, V. K. - Testes em Ciências do Esporte. São Caetano do Sul, CELAFISCS, 1982.

PETROSKI, E. L. – Antropometria: Técnicas e Padronizações. 1ª. ed., Porto Alegre, Palotti, 1999.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

EMENTA:

Propõe uma discussão sócio-histórica acerca das relações humanas estabelecidas no processo ensino-aprendizagem. Analisa criticamente o papel social da Escola como uma Instituição formadora da Identidade Social. Problematisa a relação Educação e Saúde utilizando a Educação Física como instrumento norteador dessa relação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

LANE, S. e CODO, W.(orgs). Psicologia Social: O Homem em Movimento. 13º ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTÍNEZ, A .M. Criatividade, Personalidade e Educação. São Paulo: Papirus, 1997.

RUBIO, K. Psicologia do Esporte. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DE LA TAILLE, Y. Seis Pontos do Pensamento Piagetiano. In: Folha de São Paulo, Caderno Mais, 04/08/1996.

PIAGET, J. Para onde vai a Educação. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

PILETTI, N. Psicologia Educacional, 13ªed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RESENDE, LMG. Relações de poder no cotidiano escolar. São Paulo: Papyrus, 1995.

VIGOTSKI, L. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FTM DA GINÁSTICA OLÍMPICA

EMENTA:

Analisa a evolução histórica cultural da ginástica olímpica no Brasil e no mundo. Oportuniza ações críticas, reflexivas e transformadoras. Propicia conhecimentos dos elementos básicos dos aparelhos específicos. Propicia técnicas educativas buscando o domínio dos conhecimentos para o campo de atuação profissional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CARRASCO, R. - Atividades do Principiante. São Paulo, Manole, 1982.

PATRÍCIA M. - A ginástica Feminina. 1ª ed., Lisboa, Estampa, 1997.

PUBLIO, S. N. - Evolução Histórica da Ginástica Olímpica. São Paulo, Phorte, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABTIBOL L. G. B. - Aprendizagem de Ginástica Olímpica. Rio de Janeiro, Sprint, 1980.

HOSTAL, P. - Ginástica de Aparelhos: Espaldar, Plinto, Corda. São Paulo, 1982.

LEGUET, J. - Pedagogia de Ginástica Olímpica. São Paulo, Manole, 1982.

FTM DO TREINAMENTO FÍSICO

EMENTA:

Estuda os princípios que norteiam a elaboração e organização das etapas do treinamento físico discutindo sobre sua aplicação e buscando situa-la nas diferentes formas culturais em que é desenvolvida (ginástica, musculação, condicionamento físico e esportivo). Discute o treinamento físico considerando as relações entre as variáveis constituintes das características da pessoa que executa exercício (resistência, velocidade, força e flexibilidade) nos vários espaços de aplicação e diferentes fases da vida, oportunizando aos acadêmicos as condições necessárias para a montagem e aplicação de programas específicos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARNHEIM, D.D. & PRENTICE, W.E - Princípios de Treinamento Atlético. 10ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara Koogan S.A., 2001.

BOMPA, T.O. & CORNACCHIA, L.J. - Treinamento de Força Consciente. São Paulo, Phorte, 2000.

WILMORE, J.H. & COSTILL, D. Fisiologia do Esporte e do Exercício. São Paulo, Manole Ltda, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARBANTI, J. V. Treinamento Físico – bases científicas. Ed. CLR Balieiro, São Paulo, 1996.

BITTENCOURT, N. – Musculação: Uma abordagem metodológica, Sprint Editora, Rio de Janeiro, 1984.

BROOKS, D.S. Treinamento Personalizado – elaboração e montagem de programas. Ed. Phorte, São Paulo, 2000.

GUEDES JR., D. P. – Personal Training na Musculação. Ed. Ney Pereira, Rio de Janeiro, 1997.

GUIMARÃES NETO, W. M. – Musculação – Anabolismo Total. Ed Phorte, São Paulo, 2000.

GUISELINI, M. Total Fitness – Resistência, Força e Flexibilidade, Ed. Phorte, São Paulo, 2001.

VERKOCHANSKY, Y – Força – Treinamento de Potência Muscular: Método de Choque. CID. São Paulo, 1996.

FTM DO VOLEIBOL

EMENTA:

Estuda a História, organização e desenvolvimento do Voleibol no Brasil e no mundo, conhecendo seus fundamentos por meio de em estudo do movimento humano. Discute a elaboração de processos pedagógicos com uma vivência cooperativa e reflexiva nos programas de ensino.

Estimula à participação crítica e analítica por meio de uma atuação ética e inovadora no campo profissional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BIZZOCCHI, C. E. - O Voleibol de Alto Nível: da Iniciação à Competição. Fazendo Arte Editorial, 2000.

CARVALHO, O.M. - Voleibol:1000 Exercícios. 4ª ed., Sprint, 1999.

COSTA, a.D. - Voleibol: Fundamentos e Aprimoramento Técnico. 1ª ed., Sprint, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Baacke – Matsudaira – Saito – Toyoda - Manual do Treinador, Federação Internacional de Volley-Ball – Confederação Brasileira de Volley-Ball – Ed. Palestra Edições – Ed. Atualizada, 1998

SUVOROV, V.P. & GRISHIN, O.N. - Voleibol: Iniciação. 3ª ed., Sprint, 2000.

FTM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

EMENTA:

Favorece a reflexão sobre o conceito das pessoas portadoras de deficiências nos contextos social, econômico, educacional e profissional. Estuda a identificação dos tipos de deficiências. Discute o valor educacional e as necessidades educativas especiais das pessoas portadoras de deficiências. Estuda a adequação metodológica para a aplicação de atividades físicas e esportes para pessoas com deficiências física, mental, auditiva, visual e múltipla.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. Lazer, atividades físicas e esportivas para portadores de deficiências. Brasília: SESI-DN: Ministério de Esporte e Turismo, 2001.

CARMO, A. A. Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília, MEC – Secretaria de Desportos – SEDES/ABDA, 1994.

FREITAS, P.S. (org.) Educação física e esporte para deficientes. Uberlândia: UFU, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ADAMS, R. C. et al. Jogos esportes e exercícios para o deficiente físico. São Paulo: Manole, 1985.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1995.

- KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. Educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LORENZINI. Brincando a brincadeira com a criança deficiente. São Paulo: Manole, 2002.
- MAJOR e WALSH. Crianças com dificuldades de aprendizado: jogos e atividades. São Paulo: Manole, 2002.
- MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.
- MONTOAN, M.T.E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989. (Pensamento e ação no magistério)
- Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA).
- RIBAS, J.B.C. o que são pessoas deficientes. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ROSADA, S. C. Atividades Físicas Adaptadas e Jogos Esportivos para o Deficiente. Eu posso vocês duvidam? São Paulo: Atheneu, 1989.
- ZUHRT, R. Desenvolvimento motor da criança deficiente. São Paulo Manole, 1989.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

EMENTA:

Discute e analisa a prática pedagógica em Educação Física na Educação Básica. Incentiva a construção de conhecimentos que subsidiarão a autonomia de decisão e reflexão na vivência da ação docente. Propõe estudar, discutir, analisar e refletir na e sobre a prática de ensino da Educação Física escolar no Ensino Fundamental e Médio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- CASTRO, A. D. & CARVALHO, A. M. P. (orgs) Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo, Pioneira Thompson Learning, 2001.
- GALLARDO, J. S. P. Educação Física: contribuições à prática profissional. Ijuí: Unijuí, 1997.
- NÓVOA, A. (org) Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BARBOSA, C. L. A. Educação Física Escolar - da alienação à libertação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BETTI, I.C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. Rio Claro, Revista Motriz, v.2, n. 1, 1996.
- BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos - o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

CAMPOS, M. Z. A questão da licenciatura em educação física: a transição à prática profissional. Campinas, 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

GRUPO DE TRABALHOS PEDAGÓGICOS UFPe. Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991

LE BOULCH, J. Educação pelo Movimento: Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

MOREIRA, W.W. Educação Física e Esportes: perspectivas para o sec. XXI. Campinas: Papyrus, 1993.

SANTIN, S. Educação Física - da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST Ed., 2001.

NÚCLEO DE ESTUDO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E LAZER III

EMENTA:

Desenvolvimento do eixo curricular de estudos específicos/complementares, práticas pedagógicas e estágios profissionalizantes dos futuros professores, no qual são articulados a Pedagogia do Movimento e o Lazer. Atividades que configurem experiências que tornam indissociáveis ações de ensino, pesquisa e extensão, contemplando um tema gerador de discussões próprias da Formação Profissional sobre “A Cultura do Lazer”.

BIBLIOGRAFIA: serão elencados títulos de todo o acervo institucional.

NÚCLEO DE ESTUDO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM ESPORTE E QUALIDADE DE VIDA III

EMENTA:

Desenvolvimento do eixo curricular de estudos específicos, práticas pedagógicas e estágios profissionalizantes dos futuros professores, no qual são articulados o Esporte e a Qualidade de Vida. Atividades que configurem experiências que tornam indissociáveis ações de ensino, pesquisa e extensão, contemplando um tema gerador de discussões próprias da Formação Profissional sobre “Educação Física e Saúde”.

BIBLIOGRAFIA: serão elencados títulos de todo o acervo institucional.

VI SEMESTRE

NUTRIÇÃO E SAÚDE PÚBLICA

EMENTA:

Propõe uma reflexão sobre o papel da alimentação na obtenção e recuperação da saúde, estimulando uma análise crítica dos hábitos e práticas e da qualidade de vida.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ESCOTT-STUMP, S. – Nutrição relacionada ao diagnóstico e tratamento. 4ª edição. São Paulo: Manole, 1999.
- MCARDLE, W. – Nutrição para o desporto e exercício. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.
- WOLINSKY, Ira & HICKSON JR., James F. Nutrição no exercício e no esporte. 2 ed. São Paulo: Roca, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- GUEDES, D.P. & GUEDES, J.E.R.P. Controle de peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição. Londrina: Midiograf, 1998.
- IRA, W. & JAMES, F.H. Nutrição no esporte. São Paulo: Roca, 1996.
- KATCH, F.I. & McARDLE, N.D. Nutrição, controle de peso e exercício. Rio de Janeiro: Medsi, 1990.
- MACARDLE, W.D., KATCH, F.I. & KATCH, V.L. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- MAHAN, L. Kathleen. Krause: alimentos, nutrição e dietoterapia. 9 ed. São Paulo: Roca, 1998.
- POLLOCK, M.L. & WILMORE, J. H. – Exercício na saúde e na doença: Avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação. Rio de Janeiro: Medsi, 1993.

ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

EMENTA:

Estuda as diversas formas de difusão da Educação Física nas áreas do esporte, saúde e lazer, com a estrutura do desporto brasileiro; discute e interpreta a evolução e os conceitos teóricos da administração e organização esportiva aplicáveis nos setores públicos e privados. Oferece condições de análise crítica e debate dos conteúdos propostos, estimulando a participação reflexiva em busca de transformações, sempre pautadas pela ética e moral quando do desenvolvimento das suas ações.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- CAPINUSSÚ, J.M. - Moderna Organização da Ed.Física e Desportos, São Paulo, IBRASA, 1992.
 DAIUTO, M. - Organização de Competições Desportivas. São Paulo, Hemus, 1991.
 REZENDE, J.R. - Organização e Administração no Esporte. Rio de Janeiro, Sprint, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BRUNORO, J.C. & AFIF, A. - Futebol 100% Profissional. São Paulo, Gente, 1997.
 MELO NETO, F. Marketing no esporte. Rio de Janeiro: Incentive, 1986.
 VARGAS, A.L.S. - Desporto: Fenômeno Social. Rio de Janeiro, Sprint, 1995.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES**EMENTA:**

Reflete criticamente o papel social da Psicologia aplicada a Educação Física, Esporte e Lazer dentro de uma visão sócio-histórico e cultural, estudando os fenômenos específicos no cotidiano esportivo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- BENNO, B.J. & SAMULSKI, D. Manual de Treinamento Psicológico para o Esporte. Novo Hamburgo, Feevale, 1998.
 CRATTY, B.J. Psicologia no Esporte. Rio de Janeiro, Prentice Hall, 1983.
 SAMULSKI, D. Psicologia do Esporte. Belo Horizonte/UFMG, 1992. Casa do Psicólogo, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BURITI, M.A. (org.) Psicologia do Esporte. São Paulo, Alínea, 1997.
 LANE, S.T.M. O que é Psicologia Social. São Paulo, Brasiliense, 1981.
 MOSCOVICI, F. Desenvolvimento Interpessoal. 8º ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.
 RUBIO, K. (org.) Psicologia do Esporte: interfaces, pesquisa e intervenção. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.
 RUBIO, K. (org.) Psicologia do Esporte: interfaces, pesquisa e intervenção. São Paulo, 1999.
 SAMULSKI, D. Psicologia do Esporte. Belo Horizonte, Imprensa Universitária/UFMG, 1992.

SINGER, R.N. Psicologia dos Esportes: Mitos e Verdades. 2º ed. São Paulo, Harbra, 1977.

ESPORTES ALTERNATIVOS

EMENTA:

Analisa, discute e acompanha as tendências atuais das atividades esportivas, não formais, que se caracterizam como complemento ao desenvolvimento dos indivíduos, em seus diversos segmentos e interesses regionais e culturais. Investiga o histórico, estruturação e desenvolvimento desses esportes alternativos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRUHNS, H. T. & MARINHO, A. (org.) Turismo, lazer e natureza. Barueri: Manole, 2003.

COSTA, Vera Lucia de Menezes. Esportes de aventura e risco na montanha - um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole, 2000.

UVINHA, R. R. Juventude, lazer e esportes radicais. São Paulo: Manole, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

BRUHNS, H. T.; SERRANO, C. M. T. (Orgs.). Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente. Campinas: Papirus, 1997.

HUTCHISON, D. Educação ecológica: idéias sobre consciência ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ISAYAMA, H.F. & WERNECK, C. G. Lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARCELLINO, N.C. (org.) Lazer e esporte: políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2001.

MOREIRA, W. W. (org.) Fenômeno esportivo no início de um novo milênio. Piracicaba: Editora Unimep, 2000.

MOREIRA, W. W. (org.). Qualidade de vida: complexidade e educação. Campinas: Papirus, 2001.

<http://www.adrenafly.com/paraquedismo.html>

http://www.bomdeskate.hpg.ig.com.Br/esportes/92/index_pri_1.html

<http://siteb.www.hpg.ig.com.br/galeria/index.php3?category=2707&I=Q>

<http://br.busca.starmedia.com/esporte/Esportes de Aventura/>

<http://www.webventure.com.br/>

<http://www.360graus.com.br>

http://www.met.gov.Br/cdn/InfoEntidades.asp?id_entidade=207

TREINAMENTO ESPORTIVO

EMENTA:

Estuda os princípios que norteiam a elaboração e organização das etapas do treinamento físico discutindo sobre sua aplicação e buscando situá-la nas diferentes formas culturais em que é desenvolvida (ginástica, musculação, saúde, condicionamento físico e esportivo). Discute o treinamento físico considerando as relações entre as variáveis constituintes das características da pessoa que executa exercício (resistência, velocidade, força e flexibilidade) nos vários espaços de aplicação e diferentes fases da vida, oportunizando aos acadêmicos as condições necessárias para a montagem e aplicação de programas específicos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BOMPA, T.O. - A Periodização no Treinamento Esportivo. São Paulo, Manole Ltda, 2001.

GONZALEZ, B.J.J. & GORUSTIAGA, A.E. - Fundamentos do Treinamento de Força: Aplicação ao Alto Rendimento Desportivo, 2ª ed., Porto Alegre, ArtMed, 2001.

SKINNER, J.S. - Prova de Esforço e Prescrição de Exercício para Casos Específicos. Rio de Janeiro, Livraria e Editora Revinter Ltda, 1991.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARBANTI, J. V. Treinamento Físico – bases científicas. Ed. CLR Balieiro, São Paulo, 1996.

BITTENCOURT, N. – Musculação: Uma abordagem metodológica, Sprint Editora, Rio de Janeiro, 1984.

BROOKS, D.S. Treinamento Personalizado – elaboração e montagem de programas. Ed. Phorte, São Paulo, 2000.

GUEDES JR., D. P. – Personal Training na Musculação. Ed. Ney Pereira, Rio de Janeiro, 1997.

GUIMARÃES NETO, W. M. – Musculação – Anabolismo Total. Ed Phorte, São Paulo, 2000.

GUISELINI, M. Total Fitness – Resistência, Força e Flexibilidade, Ed. Phorte, São Paulo, 2001.

HOWLEY, E.T. & FRANKS, B. D. - Manual do Instrutor de Condicionamento Físico para a Saúde – 3ª ed., Artmed, 2000.

SHARKEY, B.T. - Condicionamento Físico e Saúde – 4ª ed., Artmed, 1998.

VERKOCHANSKY, Y – Força – Treinamento de Potência Muscular: Método de Choque. CID. São Paulo, 1996.

WEINECK, J. - Treinamento Ideal. São Paulo, Manole Ltda, 1999.

VOLEIBOL

EMENTA:

Estudo prático e teórico do Voleibol, das diversas formas de jogo coletivo de quadra, as táticas individuais e coletivas e abordando regras oficiais da FIVB (Federação Internacional de Volleyball) e suas variações de acordo com a região onde é praticado. Oferece condições para que o discente saiba, no comando de uma equipe, analisar e escolher dentre os vários sistemas de ataque e defesa, o mais apropriado ao estágio em que se encontra o grupo com o qual trabalha, tendo condições de observar também os aspectos bio-psicosociais, estimulando assim, uma participação crítica e cooperativa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARAÚJO, J.B. - Voleibol Moderno: Sistema Defensivo. Palestra Edições,
 BOJIKIAN, J.C.M. - Ensinando Voleibol. 1ª ed., Phorte Editora, 1999.
 SUVOROV, V.P. & GRISHIN, O.N. - Voleibol: Iniciação. 3ª ed., Sprint, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BIZZOCCHI, C.E. - O Voleibol de Alto Nível: da Iniciação à Competição. Fazendo Arte Editorial, 2000.
 CARVALHO, O. M. - Voleibol: 1000 Exercícios. 4ª ed., Sprint, 1999.
 COSTA, a.D. - Voleibol: Fundamentos e Aprimoramento Técnico. 1ª ed., Sprint, 2001.
 Regras Oficiais de Voleibol, Sprint, 2003.

CORPOREIDADE E CULTURA BRASILEIRA

EMENTA:

Propõe a discussão de duas temáticas, a Corporeidade e a Cultura Brasileira. Num primeiro momento, discute e busca um entendimento da corporeidade e suas relações com a Educação Física Escolar e com o Esporte. E, num outro momento, identifica e reconhece as manifestações culturais brasileiras enquanto manifestações humanas que possam contribuir na formação de um professor de Educação Física consciente da diversidade, pois atuar na Educação Física é justamente atuar com a diversidade cultural do movimento.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DAOLIO, J., Da cultura do corpo. 4ª ed., Campinas, Papirus, 1994.

MOREIRA, W.W., Educação Física & Esportes – Perspectivas para o século XXI, Campinas, Papirus, 1992.

MORAIS, R., Cultura Brasileira e Educação. 2ª ed., Campinas, Papirus, 1989.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FÁVERO, Osmar (org.) Cultura popular e educação popular: Memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Biblioteca de educação; v. n.3)

FILHO, N.N., Eroticamento Humano, 2ªed., Piracicaba, Unimep, 1997.

FREIRE, P., Educação como prática da liberdade, 5ªed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

MAUSS, M., Sociologia e Antropologia. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.

MEDINA, J.P.S., O brasileiro e seu corpo. Campinas, Papirus, 1987.

MEGALE, Nilza B. Folclore Brasileiro. Petrópolis. Ed. Vozes. 1999;

ORTIZ, R., Cultura Brasileira e identidade nacional. São Paulo, Brasiliense, 1985.

SODRÉ, M., A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro, Codecri, 1983.

VANUCCHI, A ., Cultura Brasileira. São Paulo, Loyola, 1987.

VARGAS, A . L. S., Educação Física e o corpo: a busca da identidade. Rio de Janeiro, Sprint, 1990.

SEMINÁRIOS DE GESTÃO EDUCACIONAL

EMENTA:

Propõe discutir e analisar a gestão educacional diante dos alicerces e estrutura de sustentação dos sistemas escolares e funcionamento da Educação Básica, subsidiando a reflexão crítica sobre os problemas educacionais no panorama político, administrativo e pedagógico. Propicia o conhecimento e a interpretação da legislação vigente que fundamenta e orienta a Educação Básica e especificamente a Educação Física como componente curricular. Delimita o papel do profissional educador em Educação Física diante da especificidade da Educação Básica

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CASTELLANI FILHO, L. Política Educacional e Educação Física. Campinas, Autores Associados, 1998.

VÁRIOS AUTORES - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. São Paulo, Pioneira, 1998.

SAVIANI, D.A. Nova Lei da Educação: Trajetórias, Limites e Perspectivas. Campinas. Autores Associados, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BORGES, C.M.F. O Professor de Educação Física e a Construção do Saber. Campinas, Papirus, 1998.
- CORRAGIO, José Luís. Desenvolvimento Humano e Educação. São Paulo, Cortez/instituto Paulo Freire. 1996.
- COUTINHO, C.N. Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez Ed., 2000.
- HORA, D. L. Gestão Democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva. 7ª ed.. Campinas, Papirus, 2000.
- MARX, K. e ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Cortez Ed., 1998.
- MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente. Campinas, Papirus, 1997.
- MOREIRA, W. W. (org.). Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1996.
- NETTO, J.P. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. São Paulo: Cortez Ed., 1993.
- PILETTI, N. Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental Atualização. São Paulo, Ática, 1999.
- VIERA, E.A. Democracia e política social. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

NÚCLEO DE ESTUDO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E LAZER IV - TCC**EMENTA:**

Desenvolvimento do eixo curricular de estudos específicos/complementares, práticas pedagógicas e estágios profissionalizantes dos futuros professores, no qual são articulados a Pedagogia do Movimento e o Lazer. Atividades que configurem experiências que tornam indissociáveis ações de ensino, pesquisa e extensão, contemplando um tema gerador de discussões próprias da Formação Profissional sobre “Currículo e Qualidade em Educação”.

BIBLIOGRAFIA: serão elencados títulos de todo o acervo institucional.

NÚCLEO DE ESTUDO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM ESPORTE E QUALIDADE DE VIDA IV - TCC**EMENTA:**

Desenvolvimento do eixo curricular de estudos específicos/complementares, práticas pedagógicas e estágios profissionalizantes dos futuros professores, no qual são articulados o Esporte e a

Qualidade de Vida. Atividades que configurem experiências que tornam indissociáveis ações de ensino, pesquisa e extensão, contemplando um tema gerador de discussões próprias da Formação Profissional sobre “O Esporte como Fenômeno Sociocultural”.

BIBLIOGRAFIA: serão elencados títulos de todo o acervo institucional.

11. Avaliação do Rendimento Escolar do Aluno: Critérios e Formas

Critério de Aprovação

Será considerado aprovado, independentemente de avaliação complementar: o aluno que, atendida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento), obtiver nota de rendimento escolar igual ou superior a 7 (sete).

Caso o aluno, não atinja os critérios acima, tem direito, à Avaliação Complementar.

Pode realizar a Avaliação Complementar o aluno que:

- tiver obtido frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) e nota inferior a 7 (sete) porém superior a 4 (quatro);
- tiver obtido nota igual ou superior a 7 (sete) e que não tiver obtido a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

É aprovado na Avaliação Complementar o aluno que obtiver a nota mínima de 7 (sete).

Será considerado reprovado sem direito à Avaliação Complementar o aluno que tiver obtido nota inferior a 4 (quatro), independente de índices de frequência.

Dependência/Reprovação

O aluno que não obtiver aprovação por frequência e aproveitamento/rendimento em uma determinada disciplina deverá cursá-la novamente em regime de dependência.

A reprovação em até cinco disciplinas dos períodos anteriores dá ao aluno o direito de cursar a série seguinte.

O aluno que for reprovado em mais de cinco disciplinas ficará reprovado na série devendo matricular-se, obrigatoriamente, nas disciplinas de que depende, e estará sujeito a adaptação curricular, ressalvada a hipótese do não oferecimento da disciplina e de incompatibilidade de horário.

São formas opcionais de cumprir a dependência:

- a) cursar em turno diferente do seu, mas em turma regular;
- b) cursar em regime especial, no caso de aluno concluinte;
- c) cursar disciplina de conteúdo equivalente de outro curso de graduação;
- d) cursar em turmas extras (especiais).

A disciplina cursada em regime de dependência tem custo adicional que é acrescido a mensalidade do curso, de acordo com o Regulamento Financeiro da Instituição.

Frequência às Aulas

A frequência às aulas e às demais atividades escolares nas disciplinas do curso em que se encontra o aluno matriculado é obrigatória em termos percentuais mínimos de 75% (setenta e cinco por cento), vedado o abono de faltas. De acordo com a Lei nº 4.375, de 17 de agosto de 1964 (Lei do Serviço Militar), todo convocado em exercício junto ao órgão de Formação de Reserva que seja obrigado a ausentar-se das suas atividades civis, por força do exercício ou manobras de reservista terá suas faltas abonadas, mediante solicitação por meio de requerimento.

A relação de faltas é divulgada no site da IES, conforme indicado no calendário acadêmico.

Promoção em caráter excepcional:

Autoriza a promoção de aluno para o período seguinte ao cursado, em caráter excepcional ao art. 65 do Regimento Geral

O Magnífico Reitor da IES de São Paulo - IES, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, considerando que:

- o Regimento Geral em vigor admite, excepcionalmente, a promoção de aluno para o período seguinte ao cursado, com até 2 (duas) disciplinas em dependência;
- o Regimento Geral em vigor possibilita ao aluno realizar recuperação no próximo período letivo, quando o mesmo não obtiver os resultados de frequência e/ou avaliação exigidos para aprovação na disciplina;
- o Regimento Geral anterior ao ano de 2001 permitia promoção de aluno ao período seguinte, com 2 (duas) disciplinas em dependência de cada um dos semestres letivos;
- a situação acadêmica de alunos da IES em regime de dependência, decorrente da aplicação do regime anterior, pode gerar dificuldades no cumprimento do Regimento Geral em vigor

RESOLVE:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional ao art. 65 do Regimento Geral, a promoção de aluno de curso de graduação para o período seguinte ao cursado, que apresentar até 4 (quatro) disciplinas em dependência, sendo 2 (duas) de cada um dos semestres letivos (ímpar e par), decorrentes de reprovação anterior ao ano 2001.

Art. 2º O aluno promovido nas condições estabelecidas no artigo anterior deverá, no 2º semestre de 2001 e no 1º semestre de 2002, matricular-se em, no mínimo, 2 (duas) disciplinas em dependência.

Art. 3º Em qualquer das situações dos artigos anteriores, não será permitida nova promoção, quando o aluno apresentar mais de 2 (duas) disciplinas em dependência.

Art. 4º O aluno que apresentar mais que 2 (duas) disciplinas em dependência, obtidas em qualquer dos semestres do curso, ficará retido na série, devendo matricular-se somente nas disciplinas em dependência, observada a compatibilidade horária e a duração do curso.

Art. 5º A presente autorização de excepcionalidade aplica-se a matrícula de alunos de cursos de graduação para o 2º semestre de 2001 e 1º semestre letivo de 2002 para os cursos em regime semestral.

Art. 6º O presente ato administrativo entra em vigor na data de sua assinatura.

Recuperação:

Aprova Regulamentação do Processo de Recuperação

O Magnífico Reitor da IES de São Paulo - IES, Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, considerando a decisão do Colegiado em reunião ordinária realizada em 21 de junho de 2001.

RESOLVE:

Art. 1º - Para efeito do presente regulamento, entende-se por recuperação, nos termos dos incisos II-a e III-a do art. 67 do Regimento Geral da IES, nova oportunidade de avaliação na(s) disciplina(s).

Art. 2º - A recuperação será realizada a partir do ano letivo de 2001 por aluno matriculado nos períodos ou séries de qualquer curso de graduação da IES.

Parágrafo único: Não se aplica o processo de recuperação para aluno em regime de dependência de disciplina cursada em períodos anteriores ao ano letivo de 2001.

Art. 3º - A recuperação de disciplina visa atender:

I. o aluno com frequência regimental e nota final de avaliação inferior a 7 (sete), porém não inferior a 4 (quatro);

II. o aluno aprovado por nota mas que apresenta frequência inferior a 75%, porém igual ou superior a 50%.

§ 1º Quando o aluno apresentar as condições estabelecidas no inciso I, deverá requerer a realização da recuperação no período/ano letivo imediatamente posterior, cumprindo o plano de trabalho aprovado pelo Colegiado de Curso.

§ 2º Quando o aluno apresentar as condições estabelecidas no inciso II, deverá alcançar o limite mínimo exigido de frequência, 75%, com a realização de trabalho acadêmico supervisionado, nas dependências da instituição, de acordo com o calendário acadêmico.

Art. 4º - É permitido a realização de recuperação nos seguintes casos:

I - quando o aluno apresentar 2 (duas) disciplinas em dependência, mais 2 (duas) disciplinas em recuperação, nos termos do art. 3º;

II - quando o aluno apresentar até 4 (quatro) disciplinas nas condições estabelecidas no art. 3º.

Art. 5º - Não será permitido realizar recuperação de atividades de conclusão de curso, tais como: Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, Projeto Experimental/Monografia e assemelhados.

Art. 6º - Será considerado aprovado na(s) disciplina(s) em recuperação o aluno que:

- I. obtiver nota igual ou superior a 7 (sete), quando se tratar da hipótese prevista no § 1º do art. 3º;
- II. cumprir a exigência mínima de freqüência, na forma prevista no § 2º do art. 3º.

Parágrafo único: Na hipótese do Inciso II deste artigo, o resultado da avaliação será expresso em uma das seguintes categorias: cumpriu ou não cumpriu.

Art. 7º - O aluno em recuperação que não obtiver os resultados para aprovação, será considerado reprovado na(s) disciplina(s), devendo cursá-la(s) em regime de dependência, observadas as condições estabelecidas na letra "a" do art. 65 do Regimento Geral da IES.

Art. 8º - Para cursar a disciplina em recuperação, o aluno deverá requerer junto a Secretaria Acadêmica, no prazo estabelecido no Calendário Acadêmico da IES, observadas as condições estabelecidas nos incisos dos art. 3º e 4º.

Art. 9º - O aluno que não requerer recuperação no período/ano letivo seguinte àquele em que a disciplina foi cursada, será nela considerado reprovado.

Art. 10 - O aluno que requerer trancamento de matrícula em período/ano letivo para realizar recuperação, estará impossibilitado de realizá-la e portanto será considerado reprovado.

Art. 11 - O aluno em recuperação deverá cumprir plano de trabalho elaborado pelo professor e aprovado pelo Colegiado do Curso, constituído de:

- I - calendário de encontros entre o professor e o aluno, conforme a natureza da recuperação, nos termos do Art. 3º;
- II - atividades a serem desenvolvidas pelo aluno;
- III - o processo de avaliação.

Parágrafo único: Na impossibilidade do professor responsável pela disciplina elaborar, aplicar e avaliar o plano estabelecido de recuperação, o Colegiado do Curso indicará seu(s) substituto(s).

Art. 12 - Compete ao professor:

- I - registrar, em documento próprio fornecido pela Secretaria Acadêmica, as atividades realizadas de acordo com o plano de trabalho estabelecido;
- II - apresentar, no prazo estabelecido no calendário acadêmico, resultado final de avaliação do aluno.

Art. 13 - O aluno que requerer recuperação, estará obrigado ao pagamento de taxa correspondente por disciplina, segundo o fixado pelo setor próprio da Universidade, na forma do Regulamento Financeiro.

Art. 14 - Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação de Curso, ouvido o Colegiado de Curso.

Art. 15 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura, revogadas as disposições em contrário.

Regime Especial:

O Magnífico Reitor da IES de São Paulo - IES, Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, considerando a decisão do Colegiado em reunião ordinária realizada em 21 de junho de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º - Nos termos do § 2º do art. 67 do Regimento Geral da IES, regime especial é o oferecimento de disciplina em condições diferenciadas para atendimento de determinadas necessidades do aluno quando as circunstâncias não atenderem às exigências para constituição de turma especial.

Art. 2º - Após processo de recuperação na forma do art. 67 do Regimento Geral da IES, o aluno que não obtiver os resultados de frequência e ou avaliação exigidos para aprovação, poderá cumprir a disciplina em regime especial nos termos estabelecidos no presente regulamento.

Art. 3º - Para cursar disciplina em regime especial, o aluno deverá atender cumulativamente os seguintes requisitos:

I - estar matriculado e cursando os dois últimos períodos do curso de regime semestral ou na última série do curso de regime anual;

II - ter apresentado requerimento para cursar a disciplina em turma normal ou turma especial, quando de sua oferta, e não a ter cursado por incompatibilidade do seu oferecimento com a grade horária do curso.

Parágrafo único: O disposto no inciso I não se aplica à disciplina extinta do currículo do curso.

Art. 4º - Não será permitido cursar em regime especial qualquer atividade de conclusão de curso, tais como: Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, Projeto Experimental/Monografia e assemelhados.

Art. 5º - Para cursar a disciplina em regime especial, o aluno deverá requerer junto a Secretaria Acadêmica, no prazo estabelecido no Calendário Acadêmico da IES, observadas as condições estabelecidas nos itens do art. 3º.

Art. 6º - O aluno em regime especial deverá cumprir plano de trabalho elaborado pelo professor e aprovado pelo Colegiado de Curso, constituído de:

I - calendário de encontros entre professor/aluno, compreendendo, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) e no máximo 50% (cinquenta por cento) da carga horária total da disciplina;

II - conteúdo programático e previsão de atividades de classe e extraclasse a serem cumpridas pelo aluno;

III - critérios de avaliação, nos termos do Regimento Geral, para fins de aprovação.

Parágrafo único - O aluno reprovado em regime especial, não poderá requerer a realização de processo de recuperação na forma dos itens II-a e III-a do art. 67 do Regimento Geral da IES.

Art. 7º - Quando o aluno não obtiver o resultado exigido, será considerado reprovado, devendo cursar a disciplina em regime de dependência nos termos do Regimento Geral da IES.

Art. 8º - Ao Colegiado de Curso cabe aprovar o número de horas-aula a ser atribuída ao professor que desenvolver atividades em disciplina de regime especial, fixada em até 50% (cinquenta por cento) da carga horária curricular da disciplina.

Art. 9º - Compete ao professor:

I. registrar, em documento próprio fornecido pela Secretaria Acadêmica, os conteúdos e atividades realizadas de acordo com o plano de trabalho estabelecido;

II. apresentar, no prazo estabelecido pelo Calendário Acadêmico, resultado final de avaliação do aluno.

Art. 10 - O aluno que requerer o regime especial de disciplina(s), estará obrigado ao pagamento correspondente, segundo fixado pelo setor próprio da Universidade, na forma do Regulamento Financeiro.

Art. 11 - Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação de Curso, ouvido o Colegiado de Curso.

Art. 12- Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura, revogadas as disposições em contrário.

12. Articulação Ensino-Pesquisa-Extensão:

O currículo do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física deverá, necessariamente, ser estruturados tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como a instância de reflexão sobre a realidade.

Mas esta idéia de que o processo de ensino/aprendizagem pode ocorrer separadamente do processo de produção do conhecimento é um enorme equívoco(...), conhecer é um processo subjetivo mediante o qual o sujeito 'constrói' objeto que conhece, qualquer que possa ser esse objeto(...)

E a vivência do conhecer só se dá nesse processo de elaboração dos conteúdos conhecidos, se esse processo é o que se pode designar como processo de pesquisa, então é preciso concluir que ensinar/aprender esta intimamente vinculado a pesquisar.

A fecundidade do ensino depende da prática da pesquisa, como atividade mediadora da construção do conhecimento. Por isso, o professor precisa ser bom pesquisador para ensinar eficazmente. Do mesmo modo, a experiência de aprendizagem do aluno só será fecunda, só será significativa, se for uma efetiva vivência de construção de conhecimento.

Na realidade, tal ensino superior não profissionaliza, não forma, nem mesmo transmite adequadamente os conhecimentos disponíveis no acervo cultural. Limita-se a repassar informações fragmentadas e a conferir uma certificação

burocrática e legal de uma determinada habilitação, a ser, de fato, testada e amadurecida na prática.

Sem dúvida, a prática da pesquisa no âmbito do trabalho universitário contribuiria significativamente para tirar o ensino superior dessa sua atual irrelevância. (SEVERINO, 1999: 190-1).

Portanto, considerando-se os argumentos apresentados até o momento, entende-se que um projeto pedagógico de um curso deve ser baseado na Práxis, ou seja, uma prática fundamentada preocupada em discutir sua aplicação na sociedade, mas principalmente estimuladora da capacidade de Aprender a Aprender, na qual o aluno é produtor do conhecimento sendo orientado pelo corpo de professores.

Preocupados com as questões relativas ao ensino superior, verificamos que o mercado de trabalho vem solicitando, cada vez mais, um profissional capaz de solucionar problemas, buscar informações, enfim, pensar de forma mais criativa, pró-ativa e menos reprodutora.

Na contramão desse processo, verificamos que a formação universitária ainda é fundamentada no modelo de educação no qual o aspecto mais valorizado é o conteúdo, favorecendo apenas a reprodução da informação, em um tipo de aula basicamente informativo. Demo (1987) afirma que muitos alunos terminam os estudos sem jamais terem escrito um trabalho próprio, nem mesmo como exercício acadêmico. Este ambiente educacional se apresenta em muitos cursos de graduação que, contraditoriamente, se propõem a contribuir para a formação da "massa crítica" de nossa sociedade.

Isto é extremamente preocupante, pois a universidade tem como missão precípua potencializar a aprendizagem, a autonomia e a emancipação dos cidadãos., através da produção de conhecimento próprio, ou seja, **a pesquisa..** (SOUZA e OLIVEIRA, no prelo).

Diga-se, ainda, que do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática. Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada.

Tendo em vista o exposto, propõe-se discutir sobre quais os encaminhamentos pedagógicos poderão ser realizados para a viabilização de um perfil de aluno e futuro profissional de Educação

Física que atenda as atuais diretrizes do pensamento educacional. Há, portanto, o entendimento da importância de se definir linhas de pesquisa que possibilitem o aprofundamento técnico/prático para a Licenciatura. Devido o Curso estar locado na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, as linhas de pesquisa definidas tentam articular eixos comuns.

Levando em consideração as linhas de pesquisa desta Faculdade, e das linhas das outras Faculdades desta Universidade, a Vice-reitoria Acadêmica da IES através de um GT especificamente estabelecido para isto, definiu 10 linhas de pesquisa institucionais.

- Meio Ambiente, Ecologia Humana, Social e Ambiental;
- Bem Estar Humano e Saúde Pública;
- Bem Estar Animal e Saúde Pública;
- Potencial Humano e Gestão de Organizações;
- Tecnologia Computacional;
- Processos Comunicacionais;
- Linguagem, Comunicação e Sociedade;
- Gestão Educacional e Formação de Educadores;
- Enfoques Culturais da Filosofia e da Religião;
- Teologia, Ecumenismo e Estudos do Metodismo.

13. Integração entre o Curso de Educação Física com a Pós-Graduação:

A IES de São Paulo, através do Curso de educação Física, ressalta a importância do permanente resgate da qualificação profissional, oferecendo a oportunidade para os professores de Educação Física da região participarem de um projeto de aprofundamento profissional implantando um programa a nível de pós-graduação, que a médio prazo deverá se transformar em um pólo de referência na área da Pedagogia do Movimento/Lazer e do Esporte e Qualidade de Vida.

Estabelecer essa proposta de pós-graduação, inicialmente baseada em cursos de especialização lato sensu, tendo como público alvo graduados em Educação Física e áreas afins, vem contemplar algumas necessidades atuais de educação continuada mostrada pelo mundo contemporâneo. Dessa forma, uma universidade que se preocupa com o futuro dos cidadãos que ela prepara sócio, política e eticamente para se relacionar com e no mundo em que estes atuam profissionalmente, deve articular sistematicamente o ensino de graduação com a pós-graduação.

A capacitação profissional, hoje em dia, requer do profissional atuante uma atualização de conhecimentos de forma permanente e ampliada, tendo em vista adquirir condições teórico-práticas para aprofundar temáticas e qualificar sua atuação profissional.

Os objetivos gerais da política de pós-graduação do Curso de Educação Física são:

- * Estudar os novos paradigmas científicos e educacionais que tratam da superação da dicotomia corpo/mente;
- * Discutir e elaborar propostas metodológicas nas quais o corpo se faz presente por inteiro, em todo o processo educacional e nas diversas manifestações da cultura corporal, esportiva e do lazer;
- * Discutir e elaborar propostas metodológicas para estudos dos aspectos científicos e tecnológicos da prática de atividade física, qualidade de vida e performance esportiva.
- * Propiciar diferentes contatos com a investigação e pesquisa científica.

14. O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática Pedagógica como componente curricular

O Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da IES, pretende articular as dimensões da prática de ensino, a partir do que prevê a Lei de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), designada e regulamentada no ensino superior, no que tange às Licenciaturas, a partir da Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002.

Seguindo a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, no seu artigo 1º, que define a carga horária mínima e os componentes curriculares comuns dos cursos, destacamos: o estágio curricular supervisionado (400 horas) e a prática pedagógica como componente curricular (400 horas) a ser vivenciada ao longo do curso.

A prática pedagógica como componente curricular deverá ser realizada ao longo do curso e prevista diante dos conteúdos que compõem a matriz curricular articulada à vivência do estágio curricular supervisionado. Amplia-se o conceito de prática de ensino, que não se restringe à realização de estágio supervisionado, bem como da sua realização no curso, que não será exclusividade dos conteúdos pedagógicos, mas também dos específicos, garantindo a especificidade pedagógica da licenciatura.

No decorrer do estágio curricular supervisionado e da prática pedagógica vivenciada ao longo do curso o aluno deverá desenvolver trabalhos de acordo com orientações dos professores envolvidos nos Núcleos de Estudos e Prática Profissional, a partir de temas geradores que pretendem articular os conhecimentos a respeito da Pedagogia do Movimento e o Lazer, bem como do Esporte e a Qualidade de Vida. Estes trabalhos farão parte do projeto de estágio curricular supervisionado e prática pedagógica com atribuição de horas avaliadas por um supervisor de estágio.

14.1 Objetivo

O estágio curricular supervisionado e a prática pedagógica como componente curricular (prática de ensino) devem proporcionar ao futuro profissional a vivência de situações diversificadas, nas quais poderá experimentar e confrontar os conhecimentos adquiridos e aprendidos durante o curso de graduação. Para tanto, nestas situações, terá oportunidade de reorganizar, integrar,

aplicar, construir e reconstruir o saber que favorecerá, e, muito, seu desempenho profissional futuro.

Através do estágio curricular supervisionado e a prática pedagógica o futuro profissional terá oportunidade de:

- Adquirir uma visão globalizada da Instituição na qual estagiar;
- Verificar como e porque a Instituição deve estar integrada com os membros da comunidade na qual está inserida;
- Identificar a ação educativa proposta e oferecida pela Instituição, como é elaborado seu plano de ensino ou profissional e como se dá a sua execução;
- Analisar a adequação entre os programas oferecidos pela Instituição e as aspirações e necessidades da comunidade;
- Elaborar eficientemente planos de cursos, aulas e/ou sessões de educação física escolar, atividades físico-esportivas e de lazer;
- Observar, participar e ministrar aulas e/ou sessões de educação física escolar, atividades físico-esportivas e de lazer;
- Participar de atividades que complementem e contribuam para a discussão e atualização dos conhecimentos veiculados no seu curso de graduação;
- Identificar, na prática pedagógica e profissional, o papel do profissional enquanto elemento fundamental do processo educativo e formativo de seus alunos.

14.2 A Prática Pedagógica

Articuladas aos estágios curriculares supervisionados, entendidos como atividades obrigatórias, estão as práticas pedagógicas que estarão presentes em todas as disciplinas do Curso, especialmente naquelas que tratam dos conhecimentos específicos da Educação Física.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

Por isso a prática pedagógica na matriz curricular dos cursos de formação do professor não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso, o contrário também não se justifica. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para a situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que

deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática

14. 3 O Estágio Curricular Supervisionado

O estágio é um dos componentes do currículo de formação de professores e demais profissionais da educação. Não se constitui em uma disciplina, mas em uma atividade curricular obrigatória que tem como objetivo proporcionar o conhecimento da realidade sócio-econômico-cultural e política do País. Favorece a necessária relação teoria-prática e permitir que o aluno experiencie situações concretas, relacionadas a sua futura profissão.

É o eixo polarizador das várias disciplinas que compõem a estrutura curricular da formação do profissional, na medida em que todas, através de um trabalho integrado, na perspectiva da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, ofereçam subsídios para o desenvolvimento profissional.

É um espaço privilegiado para integração das três dimensões fundamentais das atividades educativas num curso de Graduação, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Essas atividades podem ser desenvolvidas de forma concomitante, complexa e vertical de acordo com o desenvolvimento do curso, tendo como ferramenta o estágio supervisionado em articulação com os Núcleos de Estudo e Prática Profissional já mencionados.

O conjunto de possibilidades quer seja de observação, de participação ou regência compartilhada, que se apresentam nas atividades desenvolvidas na instituição, campo de estudo, permite a análise, a problematização, a reflexão e a elaboração de propostas de alternativas de solução, que favorecem e estimulam processos de investigação, relacionados às áreas de Ensino, Saúde, Esporte e Lazer, além de outros empreendimentos sócio-educativo-culturais.

As situações de ensinar, aprender, elaborar, planejar, coordenar, administrar, executar e avaliar projetos culturais e pedagógicos são ações possíveis de serem concretizadas, não apenas em sala de aula, mas nos futuros campos de atuação como a escola, as organizações públicas, instituições filantrópicas, ruas de lazer, bibliotecas, sociedade de amigos de bairro, sindicatos, clubes, academias, clínicas, etc.

Conhecendo e analisando esses espaços institucionais e as comunidades onde se inserem, e vivenciando processos educacionais e culturais desencadeados pelos projetos, os futuros profissionais podem aprofundar seus conhecimentos, exercitar e avaliar métodos e estratégias de ensino-aprendizagem e de atuação profissional, lendo e reconhecendo as teorias que iluminam as práticas pedagógicas e profissionais utilizadas, podendo optar pelas mais envolventes, criativas e produtivas para os alunos e mais adequadas a cada situação. A coerência com os novos paradigmas das ciências e o respeito aos princípios morais e éticos conquistados pela humanidade devem se constituir em pilares de qualquer projeto pedagógico, e/ou profissional desenvolvidos nos estágios supervisionados.

Seguindo os desdobramentos acima, estruturou-se o presente projeto seguindo as disposições das Leis Federais nos 6.494 de 07 de Dezembro de 1977 regulamentados através dos Decretos Federais nos 87.484, 18/08/1982, 89.467, de 21/03/1984 e 2080, de 26/11/1996; em conformidade com a Lei Federal 9394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB).

Com a estruturação proposta, espera-se favorecer todo o processo de organização e efetivação de estágio profissional supervisionado e prática de ensino no curso, no intuito de tornar significativa a preparação destes futuros profissionais. Entende-se que estas atividades curriculares visam favorecer experiências de aproximação e conhecimento da realidade de atuação e ainda a oportunizar a co-atuação e atuação docente ou profissional que deve ser realizada sob forma de prática reflexiva, articulando conhecimentos do curso, com a realidade vivida nas diferentes etapas e atividades propostas.

Ainda no sentido de viabilização do estágio curricular supervisionado:

- Caberá ao aluno a escolha da escola em que realizará parte do estágio curricular supervisionado, devendo, de imediato, submetê-la à aprovação do professor supervisor de estágio;
- Caberá ao aluno escolher a forma de interferir na realidade social, buscando completar o estágio em projetos educativos, culturais, de recreação e de lazer, submetendo seu projeto a aprovação do professor supervisor de estágio;
- O mínimo de 60% do estágio curricular supervisionado deverá ser realizado em escola da Rede Oficial de Ensino ou em Escola Particular em funcionamento regular;
- O estágio curricular supervisionado será iniciado no terceiro semestre do curso e, recomenda-se que, a partir daí, o aluno integralize 100 horas em cada semestre letivo, totalizando as 400 horas previstas na Resolução CNE/CP 02/02.

14.4 A Academia Escola da IES: um diferencial no Estágio

Dentre as atividades propostas para o Estágio Supervisionado, a Academia Escola, particularmente, aparece como um diferencial de qualidade para oportunizar o processo de relação teoria/prática e interdisciplinaridade.

Todas as atividades desenvolvidas na Academia Escola, estarão estruturadas com os professores de cada disciplina da graduação assumindo a coordenação de outros dois profissionais de Educação Física, que por sua vez terão sob sua tutela dois estagiários remunerados (estágio extra curricular). Para cada estagiário remunerado haverá dois estagiários não remunerados (estágio curricular) que, rotativamente, cumprirão 24 horas/aula em doze diferentes dias, com uma carga de 2 horas/aula por dia. Ao final desse período, outro estagiário não remunerado ocupará esse lugar.

Dessa forma, a Academia Escola estará privilegiando e atendendo a um total de quarenta e três alunos/estagiários por mês, oferecendo a oportunidade de que grande parte da carga de estágios seja cumprida dentro da própria IES.

15. Forma e Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

CAPÍTULO I - Disposições Preliminares

Art. 1º - Este conjunto de disposições normatiza atividades relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso, TCC, quando este é exigência do Projeto Pedagógico, para conclusão de curso de graduação.

Art. 2º - É entendido por TCC a produção científica do aluno, individualmente ou em equipe, entregue na forma de trabalho monográfico ou de relatório de desenvolvimento de projeto experimental. No curso de Educação Física da IES, este projeto deverá ser elaborado na disciplina Laboratório de Pesquisa, será acompanhado nos Núcleos de Estudo e Prática Profissional e receberá orientação específica no 8º semestre do Curso.

Art. 3º - O TCC deverá refletir:

- I - A consolidação dos conhecimentos construídos durante o curso e/ou disciplinas;
- II - A formação básica, científica, técnica, sócio – política;
- III - A capacidade investigativa e produtiva do aluno;
- IV - O aprimoramento da capacidade de interpretação e crítica científica.

CAPÍTULO II - Das atribuições dos órgãos envolvidos

Art. 4º - Compete ao Coordenador de Curso de graduação:

- I - Tomar, em primeira instância, todas as decisões e medidas necessárias, cumprindo e fazendo cumprir as normas específicas deste regulamento;
- II - Dar solução aos casos especiais, podendo, se entender necessário, encaminhá-los para análise e decisão do seu Colegiado.
- III - Elaborar e encaminhar para aprovação do Colegiado do Curso até o primeiro bimestre do ano letivo a relação dos professores orientadores e o número de alunos sob sua orientação;
- IV - encaminhar para aprovação do Colegiado do Curso até o início do último bimestre do ano letivo as sugestões dos docentes que comporão as bancas examinadoras - quando esta for uma exigência do projeto pedagógico do curso ou a forma de TCC proposta.

Art. 5º - Ao Conselho da Faculdade compete:

- I - Delimitar o número máximo e o mínimo de alunos, em cada curso, na elaboração de cada TCC, nos casos dos trabalhos desenvolvidos em grupo;
- II - decidir sobre atos, procedimentos e processos acadêmicos, em grau de recurso.

Art. 6º - Ao Colegiado do Curso compete:

- I - emitir parecer e aprovar a relação dos professores-orientadores,

II - referendar as temáticas básicas dos TCC a partir do projeto pedagógico do curso, indicando, no caso da monografia, número máximo e mínimo de páginas;

III - referendar a composição das bancas examinadoras, quando for o caso:

IV - fixar, até o final do primeiro bimestre do ano letivo, um calendário para a entrega dos projetos, dos trabalhos finais e para as apresentações ou defesas.

CAPITULO III - Dos Professores Orientadores

Art. 7º - O trabalho de conclusão de curso é desenvolvido sob a orientação de um professor que apresente afinidade com a temática, não se configurando esta como uma atividade extracurricular, mas parte das tarefas do trabalho docente, excetuando o caso do professor horista cuja remuneração será definida institucionalmente.

Art. 8º - O orientador é um docente da faculdade, preferencialmente com titulação mínima de mestrado, atuante na área específica em que será desenvolvido o TCC, devendo ser escolhido pelo aluno.

Art. 9º - Na hipótese de o aluno não encontrar nenhum professor que se disponha a assumir sua orientação, caberá ao Coordenador do Curso indicar o orientador;

Art. 10 - Cada professor, preferencialmente, não deverá orientar mais que oito TCC num semestre ou ano letivo.

Art. 11 - A troca de professor orientador só é permitida quando outro docente assumir formalmente a orientação, após anuência expressa do professor substituído e aprovação do Coordenador do Curso.

Art. 12 - O professor-orientador tem, entre outros, os seguintes deveres específicos:

I - Frequentar as reuniões convocadas pela Direção da faculdade ou Coordenador do curso;

II - Orientar a elaboração do TCC em encontros periódicos, em horários previamente fixados, avaliando o desempenho acadêmico-científico do(s) orientando(s);

III - Entregar, ao final, para o Coordenador do Curso, um relatório devidamente preenchido e assinado de suas atividades de orientação e das várias etapas pelas quais o aluno ou grupo passou;

IV - Participar de bancas de defesa para as quais estiver designado, obrigatoriamente as de seus orientandos, quando for esta a sistemática de apresentação do trabalho final definida pelo curso, devendo, neste momento, assinar as fichas de avaliação dos TCC e as atas finais das sessões de defesa;

V - Participar das sessões de apresentação dos trabalhos de conclusão de curso, particularmente quando da apresentação pelos seus orientandos, quando for esta a sistemática de apresentação do trabalho final definida pelo curso;

VI - Cumprir e fazer cumprir as normas vigentes.

Art. 13 - A responsabilidade pela elaboração do TCC é integralmente do(s) aluno(s), o que não exime o professor orientador de desempenhar adequadamente, dentro das normas definidas, as atribuições decorrentes da sua atividade de orientação.

CAPÍTULO IV - Dos alunos em fase de conclusão de curso

Art. 14 - É considerado aluno em fase de realização de TCC, todo aquele regularmente matriculado no último ano ou a partir do penúltimo semestre do curso.

Art. 15 - O aluno em fase de realização de TCC tem, entre outros, os seguintes deveres específicos:

I - Frequentar as reuniões convocadas pelo Coordenador de Curso ou pelo seu orientador nos horários pré-estabelecidos;

II - Manter contatos, no mínimo mensais, com o professor orientador, para discussão e aprimoramento de sua pesquisa, devendo justificar eventuais faltas;

III - Cumprir os prazos estabelecidos e divulgados pela Direção da Faculdade e/ou Coordenação do Curso para entrega de projetos, relatórios parciais e TCC;

IV - Elaborar a versão final de seu TCC, atendendo ao que dispõe a presente norma;

V - Entregar na secretaria da faculdade e/ou para o Coordenador de Curso, no prazo estabelecido e dentro das definições do Colegiado do seu Curso, as cópias do seu TCC na(s) forma(s) estipulada (impressa, digital ou que utiliza meio eletrônico) para apreciação, após revisão e liberação do professor orientador;

VI - Comparecer em dia, hora e local determinados para apresentação e/ou defesa da versão final de seu TCC, conforme a sistemática de apresentação definida pelo curso;

VII - Após aprovação, por uma Banca Examinadora, ou em reuniões destinadas a esta finalidade, encaminhar no prazo máximo de quarenta e oito horas, uma cópia do TCC, em base magnética, para arquivo na Biblioteca da Universidade;

VIII - Cumprir e fazer cumprir as normas vigentes.

CAPÍTULO V - Das etapas do TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

Art. 16 - A elaboração do trabalho de conclusão de curso, em qualquer uma das formas mencionadas no art. 1º deve respeitar as normas aqui definidas e aquelas específicas do curso de origem.

Art. 17. A elaboração do trabalho de conclusão de curso compreende, dentre outras definidas pelo curso e natureza do trabalho, as seguintes etapas:

I - A entrega do projeto ao professor-orientador;

II - Redação e apresentação do TCC ao Coordenador de Curso, via orientador;

III - Apresentação perante uma Banca Examinadora ou apresentação/discussão do TCC diante dos demais alunos, orientador, coordenador e professores do curso em locais e períodos previamente agendados ou de acordo com a sistemática adotada pelo curso.

CAPÍTULO VI - Do projeto de TCC

Art. 18 - O aluno deve elaborar seu projeto de TCC seguindo os critérios técnicos estabelecidos nas normas da ABNT e atento ao que dispõem as normas e as orientações de seu professor orientador.

Art. 19 - A estrutura do projeto de TCC deve conter:

- apresentação;
- objeto;
- objetivos;
- justificativa;
- revisão bibliográfica;
- metodologia;
- cronograma;
- levantamento bibliográfico inicial.

Parágrafo Único - Caberá a cada curso adaptar os itens definidos no caput deste artigo, conforme as peculiaridades da área e o tipo de trabalho escolhido pelo(s) aluno (s) como TCC.

Art. 20 - O projeto deverá obter aprovação do Coordenador de Curso e do orientador obedecendo aos critérios de:

- a) relevância do tema;
- b) formulação adequada do problema;
- c) aplicabilidade.

Art. 21 - O projeto não aprovado deve ser devolvido imediatamente ao(s) aluno(s) com os comentários e orientações do professor-orientador, para que seja reformulado ou refeito e novamente encaminhado para análise e parecer final.

Parágrafo Único - Em caso de três reprovações, o aluno só terá nova oportunidade no período letivo seguinte, podendo o Colegiado de cada Curso, se assim o entender, definir norma complementar ou substitutiva a esta a partir das peculiaridades do seu TCC.

Art. 22 - Após aprovação do projeto serão permitidas pequenas mudanças que não comprometam as linhas básicas, desde que com autorização do professor orientador.

CAPÍTULO VII - Das Formas de Apresentação do TCC

Art. 23 - A versão final do TCC pode ser defendida pelo aluno perante Banca Examinadora, composta pelo professor orientador, que a preside, e por outro membro designado pelo Colegiado e/ou Coordenador do Curso, ou, então, em sessões coletivas onde estejam presentes os colegas de classe, o orientador, que a preside e o Coordenador do Curso.

§ 1º - Pode fazer parte da Banca Examinadora ou ser convidado para a sessão de Apresentação/Discussão um membro escolhido entre os professores de outros cursos com interesse na área de abrangência do tema, desde que haja a concordância do aluno;

§ 2º - Quando da ausência dos dirigentes das apresentações, deve ser indicado um membro suplente, encarregado de substituir quaisquer dos titulares, em caso de impedimento.

Art. 24 - A Banca Examinadora ou a sessão de Apresentação/Discussão, somente poderá executar seus trabalhos com, no mínimo, dois examinadores presentes.

§ 1º - Não comparecendo algum dos professores designados para a composição da Banca Examinadora, ou para a condução da sessão de Apresentação/Discussão, deve ser o fato comunicado por escrito à direção da faculdade.

§ 2º - Não havendo comparecimento dos dois membros, deve ser marcada nova data para defesa ou apresentação/discussão, sem prejuízo do cumprimento da determinação no parágrafo anterior.

§ 3º - Deve, sempre que possível, ser mantida a equidade no número de indicações de cada professor, para compor as Bancas Examinadoras ou Sessões de Apresentação, procurando-se, ainda, evitar a designação de um mesmo docente para um número superior a sete comissões examinadoras e/ou apresentações/discussões.

Art. 25 - As apresentações dos TCC são públicas e organizadas em sessões por afinidade temática e seqüenciadas por classe.

Parágrafo Único - Não é permitido aos membros das Bancas Examinadoras ou sessões de Apresentação, tornarem públicos os conteúdos do TCC, antes da apresentação de suas defesas.

CAPÍTULO VIII - Da Monografia como TCC

Art. 26 - A estrutura da monografia, quando esta é a forma escolhida para construção do TCC, compõe-se, minimamente, de:

I - Capa;

II - Folha de rosto;

III - Sumário;

IV - Introdução

V - Desenvolvimento;

VI - Conclusão

VII - Bibliografia

VIII - Anexos (quando for o caso)

Art. 27 - A monografia impressa deve ter o seguinte formato:

I - Digitada ou datilografada ou impressa em espaço 1 e 1/2, em papel branco tamanho A4;

II - A soma das margens inferior e superior não pode ultrapassar seis centímetros;

III - A soma das laterais não pode ultrapassar cinco centímetros;

IV - Encadernada em brochura ou espiral;

V - O corpo do trabalho (introdução, desenvolvimento e conclusão) deve possuir o mínimo e o máximo de texto escrito definidos pelo Colegiado Curso.

Parágrafo Único - Monografias que extrapolem o limite de tamanho no inciso V deste artigo são consideradas excepcionais e necessitam, para apresentação, de aprovação do Coordenador do Curso e do Orientador.

CAPÍTULO IX - Da apresentação e avaliação do TCC

Art. 28 - Cabe à Direção da Faculdade e Coordenação do Curso divulgarem para todos os alunos as datas fixadas em calendário para realização das defesas/apresentações/discussões do TCC.

Art. 29 - Após a data limite para entrega das cópias finais dos TCC, o Diretor da Faculdade e Coordenador do Curso divulgam a composição das Bancas Examinadoras e dos dirigentes das apresentações/discussões, os horários e as salas destinadas a estas atividades.

Art. 30 - Os membros das Bancas Examinadoras e dirigentes das sessões de apresentação/discussão devem ter prazos previstos pelo Coordenador do Curso, a contar da data de sua designação, para procederem à leitura dos trabalhos.

Art. 31 - Na defesa, o aluno tem, no mínimo, vinte minutos para expor seu trabalho e cada componente da Banca Examinadora ou da direção da Sessão de Apresentação/Discussão tem, no mínimo, cinco minutos para fazer sua argüição e/ou comentários, dispondo o discente, ainda, de tempo para formular suas respostas.

Art. 32 - A atribuição das notas para a apresentação dá-se após o encerramento das etapas de argüição, comentários e discussões, obedecendo ao sistema de notas individuais por examinador, levando em consideração a produção, capacidade de exposição e argumentação oral na apresentação do trabalho, a consistência da conclusão apresentada, observando-se, além dos critérios mais específicos adotados na área, os seguintes:

I - Relevância significativa e científica do tema;

II - Formulação adequada do problema;

III - Qualidade da bibliografia utilizada;

IV - Consistência da argumentação;

V - Redação e apresentação técnica.

Parágrafo Único - Os professores dirigentes das apresentações receberão, individualmente, uma ficha de avaliação contendo critérios e orientações para o preenchimento da mesma.

Art. 33 - Na nota e/ou conceito final atribuído(a) ao(s) aluno(s) para o TCC deverão ter sido pontuadas distintamente as várias etapas da construção do trabalho experimental - etapas definidas pelo Colegiado do Curso - e/ou monográfico, quais sejam: planejamento do estudo; coleta e análise de dados empíricos e/ou bibliográficos; redação final; apresentação.

Parágrafo único - Para aprovação, o aluno deve obter nota final igual ou superior a sete.

Art. 34 - Caso o aluno da graduação obtenha como resultado de avaliação final, uma nota inferior a sete e superior a cinco, pode ser sugerido que reformule aspectos de seu TCC.

§ 1º - Quando sugerida a reformulação, este terá um prazo definido pelo Colegiado do Curso para fazer as correções necessárias e adequar seu trabalho às sugestões feitas, não ultrapassando este prazo o primeiro mês de aulas do período letivo seguinte.

§ 2º - Entregues as cópias do TCC, com as alterações realizadas, reúnem-se novamente a Banca Examinadora ou os membros dirigentes das Sessões de Apresentação/Discussão, devendo-se proceder a uma nova avaliação, na forma prevista, inexistindo nova defesa oral.

Art. 35 - A avaliação final, assinada pelos professores envolvidos, deve ser registrada em ata e, em caso da aprovação, na cópia do TCC que é destinada à biblioteca.

Art. 36 - O aluno que não entregar o TCC, ou que não se apresentar para defesa/discussão oral, sem motivo justificado, está automaticamente reprovado.

Art. 37 - Esgotadas as oportunidades de aprovação, o aluno reinicia todo o processo de construção do TCC, ficando a seu critério continuar ou não com o mesmo tema do TCC / ou com o mesmo orientador.

CAPÍTULO X - Disposições Gerais

Art. 38 - Estas normas só poderão ser alteradas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão competindo a ele dirimir dúvidas referentes à sua interpretação bem como atuar nos casos omissos, expedindo os atos complementares que se fizerem necessários.

Art. 39 - Estas normas podem ser complementadas por outras, que visem ajustá-las às características próprias da área de conhecimento, desde que aprovadas no âmbito do Conselho de Faculdade a que se vinculem os cursos.

CAPÍTULO XI - Disposições Transitórias

Art. 40 - Estas normas entram em vigor no período letivo subsequente à sua aprovação.

Art. 41 - Revogam-se as disposições em contrário.

17. Modalidades de Atividades Curriculares:

Segundo o regimento Geral da IES, entende-se por atividade curricular uma unidade complementar de formação. Essas atividades e experiências serão vivenciadas pelos alunos no decorrer do curso visando um enriquecimento na sua formação. É necessária comprovação através de certificado ou declaração que confirme o número de 200 horas previstas. São consideradas neste item, as atividades de:

- Monitorias;
- Programas de iniciação científica;
- Estudos complementares (extensão/atualização);
- Participações em eventos científicos/campo da Educação e da Educação Física;
- Cursos seqüenciais;
- Participação em projetos/programas educativos;

- Eventos: Palestras, Encontros, Semanas Culturais e Atividades Acadêmicas;
- Atividades Culturais.

- **Administração do Curso:**

O Curso de educação Física da IES faz parte da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, sendo subordinado ao Diretor desta faculdade e ao Conselho da Faculdade que é composto pelo Diretor da Faculdade que o preside, o Coordenador do Curso de Educação Física, o Coordenador do Curso de Fisioterapia, um Representante do Corpo Docente do Curso de Educação Física (eleito pelos professores do curso), um Representante do Corpo Docente do Curso de Fisioterapia (eleito pelos professores do curso), um Representante do Corpo Discente do curso de Educação Física (eleito pelos alunos do curso) e um Representante do Corpo Discente do curso de Fisioterapia (eleito pelos alunos do curso).

O Curso de Educação Física é gerido pelo Coordenador do Curso e pelo Colegiado do Curso, que é composto pelo Coordenador do Curso que o preside, mais 12 Professores do curso, eleitos pelos seus pares, e dois Representante do Corpo Discente do curso, também eleito pelos seus colegas.

O Coordenador do Curso tem como subordinados, os docentes e discentes do curso, além do corpo técnico-administrativo diretamente ligado ao curso.

Coordenador do Curso de Educação Física:

Licenciado Pleno em Educação Física – 1988.

Especialista em Educação e Problemas Regionais –1992.

Mestre em Educação na área de Educação Motora – UNIMEP, 1996.

Doutor em Educação Física na área de Pedagogia do Movimento – UNICAMP, 2001.

20. Corpo Técnico Administrativo:

Nº de Funcionário	Função	Setor	Carga/horária
02	Secretárias da Coordenação de Curso	Curso de Educação Física	220 horas
01	Secretária da Coordenação de Estágio	Curso de Educação Física	220 horas
Total = 03			

21. Infra-estrutura:

21.1 Salas de Aula

Como parte do currículo está embasado em aulas teóricas, o curso dispõe de quatro (04) salas de aula, que comportem 80 carteiras, para as aulas com as turmas completas e quatro (04) salas de aula para as divisões das turmas, além de uma mesa com cadeira, quadro negro e materiais audiovisuais para cada sala. Ademais o Curso dispõe de uma sala multimídia.

21.2 Laboratórios

Para o desenvolvimento do aprendizado teórico prático, desde o primeiro semestre, para o desenvolvimento de habilidades das técnicas profissionais, para o desenvolvimento da iniciação científica e para a produção de pesquisas, o curso dispõe de vários laboratórios, abaixo especificados.

21.2.1 Laboratório de Histologia

Este laboratório serve à disciplina de Fundamentos Biológicos.

Equipamentos que compõem este laboratório:

- 80 Mochos
- 13 Bancadas de fórmica
- 25 Caixas Lâminas (40 cada caixa)
- 40 Microscópio Lambda IMB

21.2.2 Laboratório Multidisciplinar

Este laboratório também serve à disciplina de Fundamentos Biológicos.

Equipamentos que compõem este laboratório:

- 25 Microscópios Nikon binocular
- 06 Agitador mod. q235.1 Quimis
- 01 Autoclave vertical mod. 103 Fabbe
- 01 Balança analítica mod. 12567 Sauter

- 01 Banho Maria mod. 102/1 fanem
- 02 Centrífugas excelsa 2 mod. 205/n fanem
- 01 Colorímetro mod. 252 corning
- 01 Destilador de água mod.106 fanem
- 01 Estufa de cultura italo maccanhelli
- 01 Estufa de cultura mod. 002/2 fanem
- 01 Estufa de cultura mod. 002/3 fanem
- 01 Geladeira de 400 l mod. crc 28a consul
- 01 Espectrofotômetro
- 01 Balança de joalheiro
- 01 Geladeira mod. Rc28co consul
- 01 Geladeira Prosdócimo mod 0731
- 05 Bancadas com saída de gás para bicos de bunsen
- 01 Esfumaçador de cilindro
- 01 pH metro mod. Es2 metronic
- Vidraria

21.2.3 Laboratório de Anatomia Humana

Este laboratório serve às disciplinas de Anatomia..

Equipamentos que compõem este laboratório:

- 04 Armários com ossos humanos
- 20 Bancadas de alumínio
- 108 Banquetas
- 53 Caixa 53 com peças formolizadas
- 02 Esqueleto humano
- 02 Tanques contendo peças anatômicas (humana)
- 02 Tanques de formol com peças humanas
- 03 Tanques pia com 4 torneiras

21.2.4 Laboratório de Fisiologia

Equipamentos que compõem este laboratório.

- 01 esteira elétrica
- 01 bicicleta ergométrica
- 01 monitor cardíaco
- 05 frequencímetros
- 02 estetoscópio
- 02 esfignomanômetro
- 01 torpedo pequeno de oxigênio
- 01 espirômetro
- 01 aparelho de avaliação isocinética (CYBEX)
- 01 capnógrafo
- 01 plataforma de descarga de peso
- 01 balança
- 01 eletromiógrafo de superfície
- 01 glicosímetro
- 01 eletrogoniômetro
- 05 goniômetros
- 02 cronômetros
- 01 computador com impressora
- 01 cimetógrafo
- 04 Termômetros

21.2.5 Laboratório: Sala de Musculação

Área Física: 201,00m²

Capacidade: 30 alunos

Equipamentos para uso acadêmico: 06 bicicletas; 01 step; 03 esteiras; 01 Leg extesion; 01 prone leg curl; 01 hip abduction; 01 glute; 01 arm curl; 01 arm extension; 01 overhead press; 01 fly; 01 chest pull down; 01 ft 360; 02 espaldares; 01 supino horizontal; 01 supino vertical; 01 plate loaded leg press; 01 sóleo press; 01 banco larry Scott; 01 banco reclinável; 01 banco fixo; 02 barras longas; 02 barras médias; 10 pares dumbell; 08 halteres e anilhas.

21.2.6 Laboratório: Sala de Ginástica Olímpica

Área Física: 201,00m²

Capacidade: 30 alunos

Equipamentos para uso acadêmico: 01 trampolim Premium Oficial; 01 par de extensões para trampolim; 02 colchões para trampolim; 01 cavalo com alça; 01 argola em movimento; 02 plinto de espuma; 03 suportes para magnésio; 02 proteções de trave de equilíbrio; 04 colchões para saltos; 25 colchões tipo Sarneige; 01 barra fixa; 01 barra paralela (assimétrica); 02 plinto de madeira envernizado; 01 paralela masculina oficial; 01 trave de equilíbrio; 01 trave de equilíbrio baixa; 01 cavalo para salto oficial sistema de impulsão reflex; 03 trampolins oficiais modelo competição; 16 fixadores de aparelhos e 01 tablado semi-oficial (solo).

21.2.7 Laboratório: Piscina Semi-Olímpica

Área Física: 512,60m²

Capacidade: 30 alunos

Equipamentos para uso acadêmico: 40 pranchas grandes; 40 pranchas médias; 40 pranchas infantis; 40 colchonetes de espuma; 09 nadadeiras (P, M, G); 02 jogos da velha que afundam; 09 jogos da velha que flutuam; 02 alfabetos que afundam; 40 flutuadores para perna; 10 arcos plásticos; 03 esticadores fixos (deep swin com borracha dupla) e 20 pranchas com encaixe para mão corretiva.

21.2.8 Laboratório: Cineantropometria e Biomecânica

Área Física: 149,00m²

Capacidade: 40 alunos (Y303) e 15 alunos (Y306)

Equipamentos para uso acadêmico: 15 adipômetros; 02 antropômetros de madeira – 01 prancha horizontal e 01 prancha vertical; 01 aparelho de lactato; 01 aparelho de pressão de coluna mercúrio parede; 01 aparelho de pressão mercúrio pedestal; 01 aparelho de teste abdominal; 01 balança Filizola digital; 01 balança Filizola mecânica; 01 banco de Wells; 02 bancos de Balke; 01 bicicleta mecânica; 01 buffer de lactato com 08 unidades; 07 cronômetros; 01 desfibrilador com carga de até 360J, com bateria recarregável; 02 dinamômetros Kratos – 01 pressão manual e 01 tração lombar; 01 esfigmomanômetro Tycos; 01 esteira rolante de 0 a 24km/h marca Precor; 03 estetoscópio Prestige; 05 frequencímetro da marca Polar Beat; 05 frequencímetro da marca Polar Favor; 01 impedância Bioelétrica; 01 Lysing de célula com 08 unidades; 01 marquete Hellige; 01 membrana de lactato com 04 unidades; 01 metrômetro; 01 módulo de medidas de funções cardiopulmonares; 02 paquímetros; 01 pipeta de caoilar 25 UL; 01 programa de avaliação física; 03 simetrorgrafos; 06 suportes para teste de equilíbrio Flamingo; 06 tacos Shuttle run; 01 termômetro digital; 01 trena de 20m e 01 tubo capilar 25 UL com 100 unidades.

22. Planilha Orçamentária**23. Planilha de horas efetivamente pagas no Curso de Educação Física**

Estrutura Curricular em Extinção em Implantação

Estrutura Curricular

I SEMESTRE

Disciplinas	<i>Carga Horária H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/A Pagas</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Carga Horária H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/a Pagas</i>
Anatomia Humana I	80 h/a	03	240	Anatomia Funcional dos Sistemas	40h/a	02	80
Fundamentos Biológicos I	40 h/a	02	80	Fundamentos Biológicos	40h/a	02	80
Filosofia (Institucional)	40 h/a	01	40	Metodologia da Pesquisa Cient. em Educação Física	40h/a	01	40
Teoria, Prática e Metodologia do Basquetebol	40 h/a	01	80	Fundamentos Pedagógicos da Educação Física	40h/a	01	40
Atletismo I	40 h/a	01	80	Estudo do Movimento Humano	40h/a	01	40
Ginástica Geral I	40 h/a	01	80	<i>Recreação Escolar</i>	40h/a	01	80
Recreação e Jogos I	40 h/a	01	80	<i>FTM do Atletismo</i>	40h/a	01	80
Psicologia da Aprendizagem	40 h/a	01	40	FTM da Ginástica Geral	40h/a	01	80
Estrut. e Func. Ens. Fundamental e Médio I	40 h/a	01	40	FTM do Handebol	40h/a	01	80
				Filosofia	40h/a	01	40
TOTAL	400		760	TOTAL	400		640

II SEMESTRE

Disciplinas	<i>Carga Horária a H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/A Pagas</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Carga Horária a H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/a Pagas</i>
Anatomia Humana II	80 h/a	03	240	Anatomia Funcional do Aparelho Locomotor	80h/a	02	160
Fundamentos Biológicos II	40 h/a	02	80	Laboratório de Pesquisa em Educação Física	40h/a	01	40
Ética e Cidadania (Intitucional)	40 h/a	01	40	Aprendizagem Motora	40h/a	01	40
Basquetebol	40 h/a	01	80	Didática da Educação Física	40h/a	01	40
Atletismo II	40 h/a	01	80	Recreação e Lazer	40h/a	01	80
Ginástica Geral II	40 h/a	01	80	Atletismo	40h/a	01	80
Recreação e Jogos II	40 h/a	01	80	Ginástica Geral	40h/a	01	80
Psicologia do Desenvolvimento	40 h/a	01	40	Handebol	40h/a	01	80
Estrut. e Func. Ens. Fundamental e Médio II	40 h/a	01	40	Eletiva I	40h/a	01	40
TOTAL	400		760	TOTAL	400		640

III SEMESTRE

Disciplinas	<i>Carga Horária a H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/A Pagas</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Carga Horária a H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/a Pagas</i>
Fisiologia Humana I	40 h/a	01	80	Fisiologia Humana	40h/a	01	40
Cineantropometria I	40 h/a	01	80	Cinesiologia	40h/a	01	40
Rítmica I	40 h/a	01	80	Evolução e Desenvolvimento da Educação Física	40h/a	01	40
Higiene e Socorros I	40 h/a	01	80	FTM Natação	40h/a	01	80
Didática Aplicada à Ed. Física e ao Esporte I	40 h/a	01	40	FTM Basquetebol	40h/a	01	80
Natação I	80 h/a	02	160	FTM Rítmica e Dança	40h/a	01	80
Teoria, Prática e Metodologia do Voleibol	40 h/a	01	80	FTM do Futebol	40h/a	01	80
Evolução e Desenv. da Educação Física I	40 h/a	01	40	Educação Física na Educação Infantil	40h/a	01	80
				Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Pedagogia do Movimento e Lazer I	40h/a	02	80
				Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Esporte e Qualidade de Vida I	40h/a	02	80
TOTAL	360		640	TOTAL	400		680

IV SEMESTRE

Disciplinas	<i>Carga Horária a H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/A Pagas</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Carga Horária a H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/a Pagas</i>
Fisiologia Humana II	40 h/a	01	80	Fisiologia do Exercício	80h/a	1,5	120
Cineantropometria II	40 h/a	01	80	Biomecânica	40h/a	01	40
Rítmica II	40 h/a	01	80	Evolução e Desenv. da Educação Física no Brasil	40h/a	01	40
Higiene e Socorros II	40 h/a	01	80	Natação	40h/a	01	80
Didática Aplicada à Ed. Física e ao Esporte II	40 h/a	01	40	Basquetebol	40h/a	01	80
Natação II	80 h/a	02	160	Rítmica e Dança	40h/a	01	80
Voleibol	40 h/a	01	80	Futebol	40h/a	01	80
Evolução e Desenv. da Educação Física II	40 h/a	01	40	Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Pedagogia do Movimento e Lazer II	40h/a	02	80
				Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Esporte e Qualidade de Vida II	40h/a	02	80
				Estágio	150		
TOTAL	360		640	TOTAL	550		680

V SEMESTRE

Disciplinas	<i>Carga Horária H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/A Pagas</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Carga Horária H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/a Pagas</i>
Fisiologia do Exercício I	40 h/a	01	80	Socorros de Urgência em Educação Física	40h/a	01	40
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I	40 h/a	01	80	Cineantropometria	40h/a	01	40
Biomecânica I	40 h/a	01	40	Psicologia da Educação	40h/a	01	40
Teoria, Prática e Metodologia do Handebol	40 h/a	01	80	FTM da Ginástica Olímpica	40h/a	01	80
Educação Física Infantil I	40 h/a	01	80	FTM do Treinamento Físico	40h/a	01	80
Psicologia da Educação e Esportes I	40 h/a	01	40	FTM do Voleibol	40h/a	01	80
Teoria, Prática e Metodologia do Futebol	40 h/a	01	80	FTM da Educação Física Adaptada	40h/a	01	80
Nutrição Esportiva I	40 h/a	01	40	Educação Física no Ensino Fundamental e Médio	40h/a	01	80
Institucional Eletiva	40 h/a	01	40	Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Pedagogia do Movimento e Lazer III	40h/a	02	80
				Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Esporte e Qualidade de Vida III	40h/a	02	80
Estágio	100			Estágio	150		
TOTAL	460		560	TOTAL	550		640

VI SEMESTRE

Disciplinas	<i>Carga Horária a H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/A Pagas</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Carga Horária a H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/a Pagas</i>
Fisiologia do Exercício II	40 h/a	01	80	Nutrição e Saúde Pública	40h/a	01	40
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II	40 h/a	01	80	Administração e Organização Esportiva	40h/a	01	40
Biomecânica II	40 h/a	01	40	Psicologia da Educação Física e dos Esportes	40h/a	01	40
Handebol	40 h/a	01	80	Esportes Alternativos	40h/a	01	80
Educação Física Infantil II	40 h/a	01	80	Treinamento Esportivo	40h/a	01	40
Psicologia da Educação e Esportes II	40 h/a	01	40	Voleibol	40h/a	01	80
Futebol	40 h/a	01	80	Corporeidade e Cultura brasileira	40h/a	01	80
Nutrição Esportiva II	40 h/a	01	40	Seminário de Gestão Educacional	40h/a	01	40
Institucional Eletiva	40 h/a	01	40	Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Pedagogia do Movimento e Lazer IV	40h/a	02	80
Estágio	100			Núcleo de Estudos e Prática Profissional em Esporte e Qualidade de Vida IV	40h/a	02	80
				Estágio	100h/a		
TOTAL	460		560	TOTAL	500		600

VII SEMESTRE

Disciplinas	<i>Carga Horária H/a</i>	<i>Nº de Prof. f.</i>	<i>H/A Pagas</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Carga Horária H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/a Pagas</i>
Pesquisa Científica I	40 h/a	03	120	Informática	40 h/a	01	40
Educação Física Adaptada I	40 h/a	01	40	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado III	40 h/a	01	80
Teoria do Treinamento Esportivo I	40 h/a	01	40	Organização e Administração Esportiva I	40 h/a	01	40
Ginástica Olímpica I	40 h/a	01	80	Estágio	100		
Atividade Física de Academia I	40 h/a	01	40	TOTAL	420		480

VIII SEMESTRE

Disciplinas	<i>Carga Horária H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/A Pagas</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Carga Horária H/a</i>	<i>Nº de Prof.</i>	<i>H/a Pagas</i>
Pesquisa Científica II	40 h/a	03	120				
Educação Física Adaptada II	40 h/a	01	40				
Teoria do Treinamento Esportivo II	40 h/a	01	40				
Ginástica Olímpica II	40 h/a	01	80				
Atividade Física de Academia II	40 h/a	01	40				
Estatística	40 h/a	01	40				
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado IV	40 h/a	01	80				
Organização e Administração Esportiva II	40 h/a	01	40				
Estágio	100						
TOTAL	420		480				

Curso em Extinção			Curso em Implantação		
Semestres	Carga Horária h/a	H/a pagas	Semestres	Carga Horária h/a	H/a pagas
1° Semestre	400	760	1° Semestre	400	640
2° Semestre	400	760	2° Semestre	400	640
3° Semestre	360	640	3° Semestre	400	680
4° Semestre	360	640	4° Semestre	550	680
5° Semestre	460	560	5° Semestre	550	640
6° Semestre	460	560	6° Semestre	500	600
7° Semestre	420	480			
8° Semestre <input type="text"/>	420	480			
TOTAL	3.280	4.880 = 48,78%	TOTAL	2.800	3.880 = 38,57%
Horas pagas de Supervisão de Estágio		853	Horas pagas de Supervisão de Estágio		400
TOTAL GERAL	3.280	5.733 = 74,78	TOTAL GERAL	2.800	4.280 = 52,85

Obs. Houve uma redução de 1.493 horas efetivamente pagas no curso, sendo isto igual a 35,21%

24. Bibliografia

- ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. Revista Motus Corporis. Rio de Janeiro: UGF, v.3 nº. 2, p.73-127, dezembro 1996.
- BETTI, M.. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA. W.W. (org.) Educação Física e Esportes: perspectivas para o séc XXI. Campinas: Papyrus, 1992. p. 239-254.
- BETTI, M.. Educação física e sociedade. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BORGES, C. M. F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas: Papyrus, 1998.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1997.
- CANTARINO FILHO, M. A educação física no Estado Novo: história e doutrina brasileira. 1982. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.
- FARIA JÚNIOR, A. Professor de educação física, licenciado ou generalista. In: MARINHO, V. (org). Fundamentos pedagógicos. Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, M. Concepção dialética da educação. São Paulo: Cortez, 1988.
- GAMBOA, S. S. Teoria e prática: relação dinâmica e contraditória. Revista Motrivivência – Educação Física teoria e prática. Santa Catarina: UFSC, v II, nº 8, p. 31, dezembro 1995.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

MARCELLINO, N.C. A dicotomia teoria/prática na educação física. In: Revista Motrivivência – Educação Física teoria e prática. Santa Catarina UFSC, v. II, nº 8, p. 73, dezembro 1995.

MINUTA DA PROPOSTA DE DIRETRIZES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. In: Fórum Paulista dos Cursos de Educação Física. 22 de agosto de 2001, Guarujá. Minuta... Disponível em: <<http://www.crefsp.org.br/noticias/pagina.asp>>

MOREIRA, Wagner Wey. (org.). Corpo presente. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, W.W. Educação física e esportes: perspectivas para o séc. XXI. Campinas: Papirus, 1992.

MOREIRA, W.W.. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S. (org). Educação física e esportes na universidade. Brasília: Seed/ME/UnB/DEF, 1988.

SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/A Associados, 1981.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Dom Quixote: Lisboa, 1992.

VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Alviano Jr., Wilson
A475f Formação inicial em educação física : análises de uma construção curricular /
Wilson Alviano Jr. ; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo : s.n., 2011.
270 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas escolares) – Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo)

1. Formação de professores 2. Educação física 3. Currículo de ensino
superior 4. Curso de graduação I. Neira, Marcos Garcia, orient.
