



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
LUCIANE LARA ACCO

**A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA
(DES)CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL NA PÓS-MODERNIDADE**

Tubarão
2017

LUCIANE LARA ACCO

**A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA
(DES)CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL NA PÓS-MODERNIDADE**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Deisi Scunderlick Eloy de Farias, Dr.

Tubarão
2017

LUCIANE LARA ACCO

**A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA (DES)CONSTRUÇÃO
PROFISSIONAL NA PÓS-MODERNIDADE**

*Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do
título de Doutor em Ciências da Linguagem e
aprovada por sua Banca Examinadora pelo Curso de
Doutorado em Ciências da Linguagem da
Universidade do Sul de Santa Catarina.*

Tubarão, 20 de julho de 2017.



Professora e orientadora Deisi Scunderlick Eloy de Farias, Doutora,
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Gelcimar Oliveira Farias, Doutora
Universidade do Estado de Santa Catarina



Professora Igatemy Maria de Lucena Martins, Doutor.
Universidade Federal da Paraíba



Professora Heloisa Juncklaus Preis Moraes, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Jussara Bittencourt de Sá, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Acco, Luciane Lara 1967-
A15 A identidade dos professores de educação física e a sua
(des)construção profissional na pós-modernidade / Luciane Lara
Acco ; -- 2017.
201 f. : il. color. ; 30 cm

Orientadora : Deisi Scunderlick Eloy de Farias.
Tese (doutorado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2017.
Inclui bibliografias.

1. Professores - Formação. 2. Professores de educação física.
3. Currículos. I. Farias, Deisi Scunderlick Eloy de. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina – Doutorado em Ciências
da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

Às pessoas que dão sentido a tudo isso:

Minha família, Professores de Educação
Física, futuros professores.

AGRADECIMENTOS

Empreendi um longo caminho para chegar ao final desta etapa na vida. Ao longo desta trajetória tenho muitas lembranças e muito a agradecer:

Aos meus pais, Loivo e Iracema, que abriram os caminhos para a minha formação e me ofereceram a oportunidade de ser feliz a partir da profissão que eu escolhi: professora de Educação Física.

O amor foi o alicerce de todo um contexto que minha família me proporcionou para que eu conseguisse chegar até aqui. Não é um caminho fácil para quem trabalha e precisa ter tempo para estudar, pesquisar, escrever, enfim, desenvolver uma pesquisa e escrever a tese. Sacrifícios vão se estabelecendo ao longo do caminho e a família é “chamada” a contribuir nesse percurso. Este amor e paciência amorosa, os quais me cercaram, sem cobranças, não serão esquecidos!

Ao meu marido, com quem compartilho a profissão de professor de Educação Física e a certeza que o processo de qualificação é uma das possibilidades para realização de uma Educação Física cada vez melhor.

Aos meus três filhos (Rodrigo, Giovana e Julia) que foram a energia geradora que me impulsionou nessa caminhada.

À professora Deisi, minha orientadora, que me recebeu de braços abertos e acreditou nesta proposta de pesquisa. Destaco ainda a minha admiração por sua ação como educadora, pesquisadora e pelo carinho e respeito com que trata as pessoas. Toda minha gratidão.

Às professoras da banca de qualificação e de defesa da Tese, pela leitura atenta, pelos ensinamentos e pelas importantes contribuições dadas a esta pesquisa.

Por fim, fica meu agradecimento:

À Universidade do Sul de Santa Catarina, pelo incentivo através de bolsa para realização do doutorado.

Ao PPGCL, em nome do Coordenador, Professores e funcionários, agradeço por todo apoio.

Aos docentes do Curso de Educação Física da Unisul, que junto comigo acreditam numa formação de qualidade, balizada na competência, no comprometimento, no respeito e na humanização. Agradeço por todo apoio.

Aos colegas Coordenadores de Curso e de UNA sou imensamente grata pelos aprendizados que compartilhamos em meio a difícil tarefa de formar profissionais. Admiro cada um(a) de modo particular.

À amiga Alzira que nos momentos de estudo e reflexão sempre está comigo, e desta vez não foi diferente. Toda minha gratidão.

Aos meus mais de 500 alunos do Curso de Educação Física, parte da motivação para continuar meu processo formativo. Obrigado por terem escolhido esta profissão.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é determinada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 2008, p. 52-53).

RESUMO

Os currículos dos cursos de Educação Física Licenciatura vêm, na última década, passando por mudanças com o objetivo de se adequarem às orientações expostas nas Diretrizes Curriculares. A pesquisa desenvolvida no âmbito do PPGCL, vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem e Cultura, tem como objeto de estudo quatro projetos pedagógicos de universidades públicas e privadas de Santa Catarina. Assim, delineou-se como objetivo geral analisar a identidade profissional dos professores de Educação Física constituída a partir dos currículos e projetos pedagógicos de universidades públicas e privadas de Santa Catarina. A pesquisa é caracterizada como um estudo documental, com abordagem qualitativa dos documentos. Os dados qualitativos foram analisados por meio de categorias de análise: legalização, perfil do egresso e matriz curricular. Alguns elementos são indicativos da identidade profissional dos professores de Educação Física, como: comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico; conhecimento de processos de investigação que possibilite o aperfeiçoamento da prática pedagógica e; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Concluiu-se com a construção de uma matriz curricular que busca superar a lógica da fragmentação dos conteúdos, que seja interdisciplinar, articulada e inovadora na formação inicial dos professores de Educação Física. Nesse ínterim, a organização curricular foi estruturada em forma de certificação, a qual reúne conceitos e conteúdos em articulação, favorecendo uma dinâmica flexível do currículo e permite uma união de saberes, que se desdobram em unidades de aprendizagem e cujo ciclo de formação contempla a organicidade do processo ensino-aprendizagem. Assim, a discussão sobre a formação identitária de professores de Educação Física, é parte de modelos culturais que vem emergindo e se transformando nesse processo de intensas mudanças na forma de lidar com o outro.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Professor de Educação Física. Matriz Curricular.

ABSTRACT

The curriculum of the undergraduate physical education course come, in the last decade, undergoing changes with the objective of adapting to the guidelines set out in the curricular guideline. The research developed under the PPGCL, linked to the Language and Culture Research Line. It has as object of study four pedagogical projects of public and private universities of Santa Catarina. Like this, it was outlined as a general objective to analyze the professional identity of Physical Education teachers constituted from the curriculum and pedagogical projects of public and private universities of Santa Catarina. The research is a documentary study, with a qualitative approach in documents. Qualitative data were analyzed through categories of analysis: legalization, egress profile and curricular matrix. Some elements are indicative of the professional identity of physical education teachers, such as: commitment to the inspiring values of democratic society; understanding of the social role of the school; domain of the contents to be socialized in different contexts and their interdisciplinary articulation; mastery of pedagogical knowledge; knowledge of research processes that enables the improvement of pedagogical practice; management of their own professional development. It was concluded with the construction of a curricular matrix that seeks to overcome the logic of content fragmentation, which is interdisciplinary, articulated and innovative in the initial training of Physical Education teachers. In the meantime, the curricular organization was structured in the form of certification, which brings together concepts and contents in articulation, favoring a flexible dynamic of the curriculum and allows a union of knowledge, which unfold in learning units and whose training cycle contemplates the organicity of the teaching-learning process. Like this, the discussion about the identity formation of Physical Education teachers, is part of cultural models that are emerging and transforming in this process of intense changes in the way of dealing with the other.

Keywords: Teaching professional identity. Physical Education teacher. Curricular Matrix.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição dos artigos seleccionados por temas.....	71
Figura 1 – Organização Curricular	150
Figura 2 – Estrutura curricular.....	155
Figura 3 – Percurso formativo	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Licenciado em Educação Física	49
Quadro 2 – Número de registrados no Sistema CONFEF/CREFs	51
Quadro 3 – Profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREFs - Faixa etária/gênero	52
Quadro 4 – Número de Registrados no Sistema CONFEF/CREFs -Região geográfica/ Grau acadêmico	53
Quadro 5 – Base de dados da Biblioteca da Universidade do Sul de Santa Catarina	70
Quadro 6 – Periódicos selecionados na pesquisa	72
Quadro 7 – Produções científicas agrupadas pela temática: Currículo de Educação Física e formação profissional	73
Quadro 8 – Produções científicas agrupadas pela temática currículo de Educação Física Escolar	81
Quadro 9 – Produções científicas agrupadas pela temática professores de Educação Física...	94
Quadro 10 – Produções científicas agrupadas pela temática identidade local	96
Quadro 11 – Dissertações e teses	100
Quadro 12 – Artigos científicos	101
Quadro 13 – Legalização	114
Quadro 14 – Apresentação sistemática dos Projetos Pedagógicos dos Cursos	117
Quadro 15 – Dados dos Projetos Pedagógico analisados	119
Quadro 16 – Perfil do egresso	120
Quadro 17 – Matriz Curricular do Curso UA.....	Erro! Indicador não definido.
Quadro 18 – Matriz Curricular do Curso UB	Erro! Indicador não definido.
Quadro 19 – Matriz Curricular do Curso UC	Erro! Indicador não definido.
Quadro 20 – Matriz Curricular do Curso UD	Erro! Indicador não definido.
Quadro 21 – Quanto à competência referente ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática.....	127
Quadro 22 – Quanto às competências referentes à compreensão do papel social da escola..	128
Quadro 23 – Quanto à competência referente ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.....	130
Quadro 24 – Quanto às competências que desenvolvem o domínio do conhecimento pedagógico.....	131

Quadro 25 – Quanto à competência referente ao conhecimento de processos de investigação que possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica	133
Quadro 26 – Quanto à competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional	134
Quadro 27– Quadro dos eixos/dimensões das Resoluções.....	135
Quadro 28 – Distribuição da carga horária do Curso de Educação Física Licenciatura – UA – de acordo com as dimensões do conhecimento	136
Quadro 29 – Distribuição da carga horária do Curso de Educação Física Licenciatura – UB – de acordo com as dimensões do conhecimento	137
Quadro 30 – Distribuição da carga horária do Curso de Educação Física Licenciatura – UC – de acordo com as dimensões do conhecimento	138
Quadro 31 – Distribuição da carga horária do curso de Educação Física Licenciatura – UD – de acordo com as dimensões do conhecimento	139
Quadro 32 – Dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais.....	141
Quadro 33 – Perfil de egresso de Educação Física Licenciatura.....	148
Quadro 34 – Cargas horárias mínimas	151
Quadro 35 - Núcleos de estudos de formação geral e estágios	152
Quadro 36 – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos.....	153
Quadro 37 – Núcleo de estudos integradores	154
Quadro 38 – Certificação Articuladora	154
Quadro 39 – Certificações estruturantes, complementares e específicas	156
Quadro 40 – Distribuição da carga horária da matriz curricular de Educação Física Licenciatura de acordo com as dimensões do conhecimento	158
Quadro 41 – Comparativo entre as estruturas curriculares dos Projetos Pedagógicos analisados	165

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
AACC – Atividades Acadêmicas Científico Cultural
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CEF/SP – Currículo de Educação Física/ São Paulo
CONFED – Conselho Federal de Educação Física
CREF – Conselho Regional de Educação Física
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ICSSPE – Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e a Educação Física
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LEPEL/UFBA – Linha de Educação, esporte e lazer na Universidade Federal da Bahia
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MINEPS – V Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e o Esporte
PCC – Prática como Componente Curricular
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIBID – Programa de Iniciação à docência
PNEF – Plano Nacional de Educação Física
PPC – Projeto pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SSOAR – Social Science Open Access Repository
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC – Universidade do Extremo Catarinense
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
USAID – U. S. Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.2	OBJETIVO	21
1.2.1	Objetivo geral	21
1.2.2	Objetivos específicos	21
1.3	JUSTIFICATIVA	21
1.4	ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	25
2	REVISÃO TEÓRICA	28
2.1	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	28
2.1.1	Identidade Profissional Docente do Professor de Educação Física	36
2.2	CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	40
2.3	LEGISLAÇÃO E PRINCÍPIOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	46
2.4	O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	50
2.4.1	Dados sobre os Profissionais de Educação Física.....	51
2.4.2	Formação do professor de Educação Física.....	53
2.5	EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO NACIONAL	61
2.5.1	Educação Física Escolar	63
2.5.1.1	Definições, procedimentos e desafios	66
2.6	O ESTADO DA ARTE SOBRE CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	68
2.6.1	Revisão sistemática em base de dados	68
2.6.1	Levantamento de teses e dissertações que tratam do tema	100
2.6.2	Levantamento de artigos científicos que tratam do tema.....	100
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	102
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	102
3.2	FONTES DE COLETA DE DADOS	104
3.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	111
3.3.1	Procedimento de análise de dados	111
4	REDESENHANDO UMA NOVA POSSIBILIDADE.....	147
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS	175
	ANEXOS	190

ANEXO A – Matriz Curricular do curso UA	191
ANEXO B – Perfil do egresso do Curso de Educação Física UA.....	193
ANEXO C – Matriz Curricular do Curso UB	194
ANEXO D – Perfil do egresso do Curso de Educação Física da UB.....	196
ANEXO E – Matriz Curricular do Curso UC	197
ANEXO F – Perfil do egresso do Curso de Educação Física da UC.....	199
ANEXO G – Matriz curricular do Curso UD.....	200
ANEXO H – Perfil do egresso do Curso de Educação Física da UD.....	202

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

O contexto do presente estudo está relacionado com a trajetória da atuação profissional de uma professora de Educação Física na Educação Básica, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental I e II e Médio, até chegar a Educação de Jovens e Adultos. Foram mais de trinta anos nessa trajetória. Os percursos formativos e profissionais envolveram a docência no Curso Superior de Educação Física, gestão dos Cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado, coordenação dos estágios supervisionados e coordenação de área do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Essas atribuições oportunizaram questões norteadoras ao processo de ensino da Educação Física, como a (des)construção da identidade profissional e do currículo.

Na trajetória docente, ocorreram participações na construção e na reformulação de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física, que possibilitaram a produção de paradigmas pautados em uma formação crítica/reflexiva, com estratégias inovadoras que fossem atrativas para o mercado. Os protagonistas dessas mudanças seriam os professores. No entanto, ainda que pese todos os esforços realizados em tais mudanças os professores ainda encontram dificuldades na sua implementação, já que os processos de transformação e alteração dos elementos norteadores dos projetos pedagógicos, acontecem em processo atribulados e em curto prazo de tempo. Esse fato normalmente ocorre, para atender uma mudança de diretrizes, onde a instituição de ensino necessita adequar seus cursos formadores as exigências de órgãos legais, não ocorrendo tempo para reflexão e para discussão mais profunda.

Partindo dessa experiência no processo de movimento da construção e reestruturação pedagógica, muitas inquietações começaram a surgir na pesquisadora: A primeira refere-se à elaboração do primeiro Projeto Pedagógico, a partir da necessidade de implantação para atender uma demanda de mercado da região Sul do Estado; no ano de 2004 só havia o projeto do bacharelado e necessitava implantar o do Curso de Formação de Professores em Educação Física, pois havia uma carência desse profissional no mercado de trabalho da região. Na primeira reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, que ocorreu em 2007, houve pouca participação do corpo docente e nenhuma participação discente. As disciplinas contempladas foram direcionadas à promoção da saúde, e que atendessem à demanda do primeiro ciclo da Educação Básica (Educação Infantil), pois

o movimento “da época” sugeria a implantação da Educação Física na Rede Municipal de Educação.

Após, em 2013, aconteceu outra reformulação na formação do professor de Educação Física, que atua na Educação Básica, para atenderàs demandas institucionais associadas com as diretrizes nacionais da educação. Os quesitos para esta formação envolviam o desenvolvimento da competência técnica, científica, política, estética, ética, assim como o desenvolvimento integral do processo formativo. Os docentes participantes desse processo apresentaram resistência coletiva, em propor algo inovador, então, limitou-se às certificações que eram nas áreas comuns.

A exposição acima nos remete à reflexões e mudanças nos projetos¹ de formação de professores, neste caso específico, de Educação Física. Segundo Borges (2007), os cursos de formação inicial, no Brasil passaram recentemente por uma reorganização curricular que exige atenção especial tanto dos seus governantes quanto dos docentes para que os estudantes estejam realmente qualificados para atuarem. Nascimento (2002) confirma que, visualiza-se ao mesmo tempo, um período de transição entre a formação inicial e a inserção no mundo do trabalho. Quanto aos conhecimentos adquiridos, ocorreu uma organização, sistematização e operacionalização de forma a gerar ações e atitudes positivas na carreira docente, transformando-se, assim, em competências.

É evidente que as instituições formadoras não devem ter no mercado o único elemento balizador dos seus currículos, todavia as demandas advindas desse setor não devem ser desconsideradas na definição do perfil do profissional que se quer formar. Formação superior e mercado de trabalho articulam-se, influenciam-se e se complementam (MARTINS, 2015, p. 13). Pode-se afirmar que as vivências e formações continuadas para a construção das propostas pedagógicas nas redes municipais de ensino, com professores de Educação Física de alguns municípios da região Sul de Santa Catarina (Imaruí, Urussanga, Laguna e Tubarão) fizeram com que muitas questões ficassem latentes. Indagou-se a qualidade das aulas de Educação Física, na forma que estavam sendo conduzidas e como contribuía para o processo de ensino aprendizagem dos educandos. Que competências e habilidades eram constituídas? Ao mesmo tempo, refletiu-se sobre a prática pedagógica dos professores. Qual o

¹ Sendo necessário salientar que cabe às Instituições de Ensino Superior aresponsabilidade direta pela formação acadêmica qualificada, para almejar uma intervenção profissional de qualidade.

papel social do professor de Educação Física na escola? O currículo, absorvido durante a trajetória na sua formação, compatibilizou com as demandas sociais no seu tempo de atuação?

Assim, dois *loci* de aprendizagem tão ricos e instigantes – empiria e teoria – foram possibilitando intensas reflexões. A teoria ora dava sentido para a realidade e ora era questionada por esta. Nesse movimento, surge a questão: Que identidade profissional do professor de Educação Física está sendo constituída a partir dos currículos e projetos pedagógicos?

Benites (2007) aponta a identidade profissional a partir dos saberes docentes instituídos no decorrer da profissão. Esta construção inicia-se desde as escolhas docentes, as posturas e ações na prática pedagógica, perpassando pela história de vida e configurando até os seus estilos de ensino. No caso em questão, não se consegue distinguir com precisão o que é pessoal do que é profissional, pois se teria um problema identitário em mãos.

A complexa missão de compreender qual a identidade profissional é proposta nos Cursos de Formação Superior em Educação Física foi o objetivo desta pesquisa, sendo um grande desafio aprofundar um conhecimento que se julga pertinente para todos aqueles que trabalham na área, especificamente para a Educação Física Escolar.

Para isso, foi realizado um intenso levantamento em bancos de dados, teses e dissertações que versavam sobre o tema, bem como se produziu uma análise minuciosa das leis que orientaram as discussões sobre a formação profissional em Educação Física, que ficaram mais evidentes a partir da Lei Federal nº 9696, de 1 de setembro de 1998, quando ocorreu a regulamentação da profissão. Com ela se passou a identificar uma profissão que tem como responsabilidade atender às demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações. Discussões e reflexões a respeito da formação profissional em Educação Física, nas vertentes bacharelado e licenciatura, ainda estão em sua gênese, mas vários profissionais se debruçaram sobre o assunto (DARIDO; SILVA, 2002; RANGEL; BETTI, 1996; TEREZANI, 1994).

Para fundamentar ainda mais as questões de identidade profissional a ser produzida foi realizada uma pesquisa documental buscando alguns currículos de Cursos de formação de professores de Educação Física, no Estado de Santa Catarina, a fim de analisar como estão estruturados esses currículos, qual perfil de identidade profissional atendem, quais as concepções pedagógicas e como é estruturada sua matriz curricular. Foram elencados quatro Projetos Pedagógico de Cursos de Educação Física Licenciatura do Estado de Santa Catarina.

Em 2010, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Superior publicaram, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010), onde enfatizou várias pesquisas relacionadas aos currículos de formação superior e suas reformulações, a fim de verificar se estavam contemplando as novas diretrizes. Percebe-se um movimento de pesquisas envolvendo a formação de professores, a estruturação dos currículos, a profissão docente, entre outros.

A pesquisa científica é um longo processo que inicia com a escolha do tema a ser investigado. Entretanto, esta tarefa não é tão elementar quanto parece, pois depende de conhecimento básico, experiências e interesse em relação ao fenômeno a ser estudado, demandando leitura atualizada sobre o assunto em questão (SCHÜTZ et al., 2011).

A definição do tema deve atender a dois princípios básicos: o assunto deve ser selecionado de acordo com as aptidões, inclinações, possibilidades e tendências, e o objeto do estudo deve ser relevante, a fim de justificar a investigação científica, além de oferecer condições de delimitação e formulação do problema em função da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Para se chegar ao objeto de estudo, realizou-se uma revisão sistemática em base de dados que nos mostraram que as pesquisas realizadas neste período, em relação ao currículo de Educação Física no Ensino Superior, são bastante recentes e tem buscado mostrar o movimento que vem sendo feito para melhorar a qualidade da formação profissional. Nesse ínterim, tem se buscado adequar melhor os currículos de formação de professores de Educação Física para que estejam preparados para atender à demanda contemporânea no ambiente escolar e a grande necessidade de se compreender a identidade profissional do professor de Educação Física. Essa preocupação ficou bastante clara, porém não se identificou nas pesquisas qual identidade profissional deverá ser construída no processo de formação do professor de Educação Física. Dentro dessa perspectiva, pergunta-se como as instituições formadoras de professores de Educação Física estão pensando essa identidade? Esse levantamento contribuiu com evidências que indicaram a prioridade em iniciar este movimento de definição da identidade profissional, da oportunidade inovadora e inédita que se desenha para este campo de estudo, mostrando a necessidade urgente de se repensar os currículos dos cursos formadores de professores de Educação Física.

Toma-se a identidade não como algo finito, acabado e conclusivo, mas como um processo em constante (re)construção. Nessa perspectiva, Dubar (2005, p. 136) apresenta a identidade como o “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo,

subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. ”

Alinhando-se a esse movimento, essa pesquisa de cunho teórico e documental, traz argumentos favoráveis a uma análise da identidade profissional constituída nos currículos para a formação inicial em Educação Física.

Essa tese adere à linha de pesquisa de Linguagem e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, que visa estudar, na modernidade e na pós-modernidade, as linguagens verbais e não verbais e suas correlações, bem como as manifestações culturais e estéticas, com ênfase na produção simbólica e seus diversos suportes. Assim, a discussão sobre a formação identitária do professor de Educação Física que se (des)constrói, é parte de modelos culturais que vem emergindo e se transformando nesse processo de intensas mudanças nas formas de lidar com o outro.

Na intenção de construir o arcabouço teórico desta pesquisa, os estudos de Geertz (1989), Dubar (2005), Nóvoa (1995, 1999, 2007), Tardif (2010), Guimarães (2004), Veiga (2008), Fontana (2000), Hall (2012) e Bauman (2005) foram escolhidos por tratarem de temáticas da identidade e identidade profissional docente. Já para tratar da identidade profissional docente na Área de Educação Física, destaca-se os estudos de Bracht (1992, 2007), Bracht e Crisorio (2003), Molina Neto e Giles (2003), Molina (2003), Neira e Nunes (2011) e Martins (2015) como importantes trabalhos, os quais aproximaram-se das questões que se está pensando.

Nos estudos sobre identidade, evidencia-se a emergência de novos parâmetros da sociedade contemporânea e se ressalta as dinâmicas contextuais do chamado “mundo líquido”, onde os reflexos se expressam no processo identitário. O pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, mas são, sim, bastante negociáveis e revogáveis. Diante das mudanças desse “mundo líquido”, a construção identitária não é para sempre, ao contrário, vai se constituindo num processo permanente de inconclusão e reconstrução (BAUMAN, 2005; DUBAR, 2005). A partir das reflexões aqui tecidas em torno das variáveis inerentes ao processo identitário, adota-se que a “identidade não é aquilo que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma identificação contingente.” (DUBAR, 2005).

A identidade profissional docente, sendo simultaneamente provisória, permanente, individual e coletiva, passa por constantes reconstruções no decorrer da vida do indivíduo

(DUBAR, 2005). Para Dubar, este fato influencia a atuação do professor e seu desenvolvimento na carreira docente.

Diante do exposto, entende-se que a abordagem sociológica da identidade, proposta por Dubar (2005), revela-se promissora por possibilitar compreender, a partir dos currículos, os elementos da construção da identidade profissional de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a identidade profissional dos professores de Educação Física constituída a partir dos currículos e projetos pedagógicos de universidades públicas e privadas de Santa Catarina.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar o perfil identitário de egresso estabelecido nos projetos pedagógicos;
- b) Averiguar a constituição identitária que se expressa na matriz curricular dos cursos;
- c) Propor um perfil identitário a partir de uma matriz curricular.

1.3 JUSTIFICATIVA

A justificativa para realização desta pesquisa está ligada à relevância de cunho social, acadêmico e pessoal.

No que diz respeito à relevância de cunho social, é possível afirmar que o papel da pesquisa seja refletir e procurar respostas para os problemas emergentes do cotidiano da prática do professor de Educação Física. Em se tratando da pesquisa sobre a identidade do professor de Educação Física constituída nos cursos de formação profissional, a presente investigação cumpre com o papel de buscar respostas ou, pelo menos, ampliar as discussões em torno da identidade profissional dos professores de Educação Física em exercício na Educação Básica. O processo de (re)construção da identidade profissional docente é

complexo e vai se constituindo em diferentes espaços e tempos, através de variadas trajetórias, sendo individual e coletivo, numa permanente reinvenção de relações pessoais e profissionais compartilhadas culturalmente (SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014). É uma questão necessária e urgente, pois essa temática é relativamente recente, portanto, ainda, demanda diversos estudos no intuito de melhor compreender esse processo constitutivo. É relevante, também, por ter sido comum encontrar nos espaços de formação e atuação profissional uma compreensão desgastada de docência na escola básica, fato que remete ao desprestígio social da profissão docente e que pode estar contribuindo para uma possível crise na formação das identidades profissionais da área. Corroborando com Farias e Nascimento (2012), ao longo da carreira docente, o professor constrói, identificando-se com sua profissão, altera crenças constituída no decorrer da intervenção profissional, criando expectativas. A permanência na profissão é manifestada por sentimento de abandono apresentando diferentes trajetórias em vários momentos da carreira.

A abordagem em relação à construção da identidade do profissional de Educação Física, considerando sua formação e intervenção, coloca-se como um grande desafio devido à escassez de estudos que reportam a esta temática na realidade brasileira. Um dos fatores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como as relações que os professores estabelecem com a profissão, tanto no período que compreende a formação inicial ou as experiências profissionais anteriores à formação (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

A identidade profissional docente se configura no tempo e no espaço, através das experiências vivenciadas e o repertório corporal, acumulados enquanto discentes, na formação inicial e continuada, portanto, é um processo em contínua construção (MOLINA, 2003; MOLINA NETO; GILES 2003). Esse processo contínuo ocorre em articulação com os outros, pois é “pertencendo a uma comunidade acadêmica e social que estas configurações tomam sentido” (GILES, 2003, p. 288).

Nesse cenário, o processo de construção da identidade profissional do professor emerge como temática significativa, cujo foco de estudo envolve a constituição do ser professor.

Do ponto de vista da relevância acadêmica, pode-se afirmar que há uma emergência de discussão sobre a temática identidade profissional de professores de Educação Física em decorrência da importância que vem sendo dada à formação de professores no Brasil nos últimos anos e a necessidade de situar os contextos em que ocorrem os processos permanentes de construção e (re)construção da identidade profissional docente. As reformas

ocorridas recentemente no ensino superior e, principalmente, nos cursos de formação de professores, influenciam na preparação de um profissional alinhado às demandas da pós-modernidade, para atuar no mercado de trabalho. Elas encaminham a superação da formação voltada para os dogmas oriundos de outras épocas, no sentido de possibilitar ao docente sua inserção no contexto profissional e a construção da identidade profissional ampliada (FARIAS; NASCIMENTO, 2012). Às Instituições de Ensino Superior cabe a responsabilidade pelo desenvolvimento sistemático de conhecimentos, conceitos e métodos, de modo que toda a produção científica circundante nos espaços acadêmicos seja fundamentada em bases teóricas sólidas, confirmadas pelas evidências científicas e aplicáveis em diferentes situações do exercício profissional e da convivência social (MARTINS, 2015, p. 32). Essa não é uma tarefa simples, pois os professores têm características e funções singulares e específicas à medida que vão desempenhando diversos papéis, face ao contexto de atuação muito abrangente da Educação Física. Outrossim, por se tratar de profissionais cuja atuação envolve aspectos familiares, de vivências com pares e alunos e auto avaliação sobre sua atuação, que vai modificando conforme a trajetória ao longo da vida.

Por último, acerca da relevância de cunho pessoal, é possível apontar alguns elementos ligados à trajetória acadêmica/profissional da pesquisadora que justifiquem a realização da presente pesquisa. Essas reflexões foram fundamentais para compreender que a profissão docente é resultante das diferentes experiências, pessoais e profissionais, que possibilitam o processo de constituição da identidade profissional docente. É, por essa razão, que se entende a imprescindibilidade de aprofundar mais essa temática a partir de seus currículos e projetos pedagógicos. Levando em consideração a carência de estudos que versem sobre esta temática aqui abordada, a presente investigação encontra, também, sua relevância a partir de contribuições desenhadas a partir da literatura e documentação existente. Sobretudo, tomando como base as reflexões e críticas que podem se originar a partir da mesma em futuras publicações, contribuindo sobremaneira, para a produção do conhecimento acerca da identidade profissional do professor de Educação Física.

O fato da pesquisadora atuar profissionalmente com a formação de professores de Educação Física, sendo afetada cotidianamente pelos problemas inerentes a este componente no âmbito da educação brasileira, contribui para a premência de, constantemente, repensar a prática pedagógica, sobretudo, levando em consideração a identidade profissional constituída na formação, com peso considerável sobre a atuação docente na escola. O fato de fazer parte da gestão de um curso de formação de professores de Educação Física, motivando as discussões neste âmbito e buscando alternativas e estratégias de intervenção, tanto nos

estágios supervisionados obrigatórios como em projetos de extensão e pesquisa, instigou a necessidade de um estudo mais aprofundado em relação a qual identidade está sendo constituída por estes estudantes nos cursos de formação em Santa Catarina. Outro fato importante de se considerar é que esta tese, materializada em um perfil e uma matriz curricular, será implementada na prática e, desta forma, estará sendo objeto de outras possíveis pesquisas. Pode contribuir, também, nas discussões feitas à luz da nova legislação.

Assim, diante das reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos e levando em conta o perfil de egresso e matriz curricular construídos neste trabalho, os quais não ficarão somente expressos no papel, como proposição, todavia serão efetivamente implementados, serão possíveis outras pesquisas a partir dessa implementação, de uma avaliação, se é factível, ou quais (re)configurações serão necessárias para que se atenda aos desafios de formar um profissional, que compreenda qual o papel social da escola, quais os saberes da experiência docente e a instrumentalização para que o coletivo docente possa construir com conhecimento próprio sobre os objetos constitutivos de seu trabalho.

Além disso, cabe, “entender também que a escola se constitui em um campo, sobre o qual convivem contraditórias visões de mundo, de educação e de trabalho docente”. (MOLINA, 2003). O professor, em seu processo de formação profissional, precisa incorporar suas atribuições e ampliar sua compreensão sobre as relações entre formação, escola e identidade profissional. Nesse sentido, Bauman (2003) mostra que a construção da identidade é um processo dinâmico, tem um caráter psíquico (a construção de si mesmo) e um caráter sociológico (a participação do outro). Morim (2002) assevera que somos seres capazes de produzir cultura e que essa unidade complexa da natureza humana está desintegrada do ensino, através das disciplinas, e isso tornou o dificultador desse processo. “É necessário restaurá-las de forma que cada um, tome conhecimento e consciência em simultâneo de sua identidade complexa e da sua identidade comum com todos os outros.” (MORIM, 2002, p. 55).

Esta tese será inédita no Estado de Santa Catarina, já que nenhum dos trinta e três cursos que temos no Estado, implementou o novo projeto, com a identidade profissional estruturada a partir de uma matriz curricular inovadora, considerando que o prazo legal ficou para julho de 2018. A pesquisa pode ainda, servir de reflexão para outras Universidades, pois este constitui ainda um terreno pouco explorado, portanto, uma vertente temática considerada emergente.

Os problemas de pesquisa foram respondidos através da revisão sistemática realizada ao início de todo estudo, buscando dados de trabalhos compatíveis com o tema

Currículos de Educação Física, chegou-se a 659 trabalhos. Após leitura dos resumos, foi contemplado somente aqueles que trouxeram as palavras chaves como: Educação Física, currículo, educação, formação profissional, identidade, escola, Educação Física Escolar, prática pedagógica, professor de Educação Física diretrizes curriculares, selecionando 288 produções. Outra etapa de leitura dos artigos, levou a classificação das categorias de análise, quais sejam: currículo de Educação Física e formação profissional; currículo de Educação Física Escolar, professores de Educação Física e identidade local.

Por fim, apresenta-se a hipótese de que a identidade profissional do professor de Educação Física, constituída nos projetos pedagógicos analisados, conforme constam em seus documentos, atende à questão legal vigente, contudo precisa superar a lógica da fragmentação dos conteúdos, num projeto inovador para formação inicial, onde os conceitos e conteúdo que envolvem a constituição de uma identidade profissional, sejam trabalhados de forma interdisciplinar, articulada e inovadora, de forma que se aproximem mais do contexto de sua atuação profissional, a escola.

Constrói-se uma matriz curricular que busca superar a lógica da fragmentação dos conteúdos, que seja interdisciplinar, articulada e inovadora na formação inicial dos professores de Educação Física. Onde a organização curricular foi estruturada em forma de certificação que reúne conceitos e conteúdos em articulação, favorecendo uma dinâmica flexível do currículo permitindo uma união de saberes, que se desdobram em unidades de aprendizagem e cujo ciclo de formação contempla a organicidade do processo ensino aprendizagem.

1.4 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta tese está organizada em quatro capítulos. Assim, neste primeiro, traz-se a **introdução** onde se apresenta uma contextualização inicial, a problemática a partir da legislação, os estudos sobre currículo e Educação Física, a formação profissional em Educação Física e a identidade profissional, importantes à compreensão da pesquisa e que auxiliaram na definição da temática elencada para esta tese, na justificativa e na problemática e nos objetivos da pesquisa. Em seguida, evidencia-se a relação com o objeto de estudo, expondo-se as motivações e os interesses de cunho social, acadêmico e pessoal que se leva a debruçar sobre essa temática.

O **segundo capítulo** foi dividido em seis subseções. Na primeira, trata-se, com base na literatura especializada, da identidade profissional docente, que aborda a identidade

profissional do professor de Educação Física mais especificamente. Nessa perspectiva, demonstra-se, nessa subseção, a identidade profissional docente como um processo que ocorre ao longo da vida, sendo provisória, não algo finito, acabado e conclusivo, dando-se em decorrência de sucessivas socializações e se construindo de forma individual e coletiva, num processo em constante (re)construção. Na segunda, apresenta-se o currículo na formação inicial em Educação Física, como espaço de construção da identidade profissional docente, por se acreditar que esta passa por diversas transformações no decorrer da vida do professor. Na terceira, discorre-se sobre a legislação e princípios normativos da Educação Física, seguida da discussão sobre o profissional de Educação Física e sua formação. Na quarta, discute-se sobre o profissional de Educação Física, suas atribuições e deveres éticos, seu perfil e campo de intervenção, bem como os dados sobre os profissionais da área. Na quinta seção, evidencia-se a Educação Física no cenário nacional, assim, traz-se definições, procedimentos e desafios na formação inicial. Trata-se, também, da Educação Física Escolar, refletindo o pensar e o fazer a Educação Física como componente curricular e sua consolidação nos currículos escolares no Brasil. Por último, mostra-se uma revisão sistemática em base de dados, sobre currículo de Educação Física, com intuito de direcionar os estudos desta pesquisa.

A metodologia utilizada no estudo está apresentada no **terceiro capítulo**. Esse focaliza e contextualiza as informações a respeito do plano geral de pesquisa, que utilizou a abordagem qualitativa, a partir da análise documental de quatro currículos de cursos de Educação Física licenciatura de universidades públicas e privadas de Santa Catarina. Finaliza-se com a apresentação do tratamento dos dados e os resultados a partir das categorias elencadas, quais sejam: legalização, perfil do egresso e matriz curricular, refletindo sobre o contexto analisado, através de análise de conteúdo.

O **quarto capítulo** apresenta a tese deste estudo, que é a construção de um perfil de egresso e uma matriz curricular que tenha sinergia entre os objetivos do curso e as competências definidas para o profissional a ser formado, considerando os conhecimentos necessários ao embasamento científico das técnicas e habilidades da área e dos conceitos de forma interdisciplinar, articulada e inovadora, que permitirão ao futuro profissional responder porque a Educação Física é tão necessária no contexto da Educação Brasileira.

Para finalizar, tece-se as **considerações finais**, onde se retomam a hipótese, os objetivos da pesquisa e se apresentam os aspectos conclusivos, sem a pretensão de esgotar a produção nessa temática, mas de provocar novas pesquisas acerca da identidade profissional no contexto específico da Educação Física no Estado de Santa Catarina e no Brasil, que vão

impactar no perfil do professor de Educação Física da Educação Básica ou em outro nível de ensino.

2 REVISÃO TEÓRICA

No intuito de aproximar-se da produção científica e melhor delinear o objeto de investigação, procura-se verificar o que os estudos mais recentes têm discutido acerca da identidade profissional docente e, mais especificamente, da identidade profissional do professor de Educação Física. A identidade profissional² dos professores de Educação Física sofre influências de aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais, ideológicos e pedagógicos que perpassam a vida do professor, contudo, neste estudo, não serão aprofundados os aspectos históricos, econômicos e ideológicos.

Este item da tese é composto por uma série de elementos teórico/conceituais inerentes ao próprio objeto de pesquisa, que constituem uma tentativa de se apontar, a priori, seis tópicos de discussão que envolvem a identidade profissional de professores de Educação Física na perspectiva da formação inicial, quais sejam: 1.1) Identidade profissional docente e identidade profissional docente do professor de Educação Física; 1.2) Currículo na formação inicial em Educação Física; 1.3) Legislação e princípios normativos da Educação Física; 1.4) Profissional de Educação Física; 1.5) Educação Física no cenário nacional e 1.6) Revisão sistemática do estado da arte sobre currículo de Educação Física.

2.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

[...] realidade, enquanto dialética, implica o reconhecimento da necessidade de sua apreensão como um todo, um todo estruturado que se desenvolve e se recria. O conhecimento dos fatos ou do conjunto dos fatos da realidade significa conhecer o lugar que eles ocupam na totalidade, o próprio real (GOHN, 2005, p. 256).

O atual cenário social, complexo e multideterminado, motiva a busca de diversos conhecimentos, reelabora novos e velhos saberes através de estudos teóricos na perspectiva de uma compreensão da realidade, onde, desta forma, pode-se explicá-la mais e nela intervir. Segundo Neira e Nunes (2011), a crise da modernidade e o pós-modernismo abriram as portas para que a linguagem fosse vista como fenômeno natural e ação humana. Assim sendo, a linguagem seria um veículo de comunicação das manifestações culturais, foco da cultura.

²Neste trabalho, o termo “profissional” é utilizado para fazer referência aos professores que atuam tanto na educação formal como os que realizam sua intervenção nos demais espaços de atuação do professor de Educação Física.

Para Neira e Nunes (2009), as sociedades capitalistas promovem a desigualdade entre etnias, gêneros, gerações, classes e sexualidades diversas, sendo a cultura o campo central onde essas distinções hierárquicas de poder e possibilidades são definidas. Nessa perspectiva, para Hall (1997), o conceito de cultura decorre de dois movimentos: primeiro uma aproximação com a visão antropológica e, segundo, questionando o aspecto universal. “Os textos culturais são o próprio local em que os significados são disputados, negociados, partilhados, divulgados e fixados (NEIRA; NUNES, 2011). Com o mesmo sentido, pensadores como Geertz (1989), Bhabha (2005) afirmam que a cultura não pode mais ser compreendida como acumulação de saberes, nem como produção estética, intelectual ou espiritual, precisa ser compreendida em seu sentido amplo, parte de todos os aspectos da vida das pessoas, sua identidade, ou seja, o centro. “Essa virada cultural se refere ao poder que engendra os discursos que operam no circuito cultural e que informam e transformam nossa compreensão de mundo” (NEIRA; NUNES, 2011, p. 677). Os autores querem dizer com isso que as notícias divulgadas nas mídias, os conceitos apresentados nos livros didáticos, as músicas de um grupo de pagode, a coreografia de uma dança, o cozinhar e a própria cozinha, o design de um automóvel ou as aulas de Educação Física não são apenas artefatos culturais, mas artefatos produtivos, que inventam sentidos, produzem identidades e representações. Na ótica de Hall (1997), a luta por poder deixa de ser física e passa a ser cada vez mais simbólica e discursiva. “Logo a cultura está localizada sobre fronteiras aonde se tocam e entrecruzam outras significações (NEIRA; NUNES, 2011). Para eles, é nesta fronteira que ocorre toda a ação dinâmica da cultura pela imposição ideológica de seus significados.

Pode-se enveredar por um caminho muito longo a fim de compreender seus múltiplos significados, no entanto escolhe-se analisar os sentidos atribuídos ao conceito de cultura dentro da área de Educação Física Daólio (2004), por questões óbvias que envolvem a extensão que este conceito possui. Para Daólio (2004), a cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na e pela dinâmica cultural.

Neste contexto, é possível afirmar que a prática pedagógica da Educação Física, na abordagem cultural, visa a proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, e, também, possibilita o acesso a alguns códigos de comunicação imbricados em diversas culturas, representadas na variedade de formas de manifestações corporais (NEIRA; NUNES, 2006, p. 11). Para Neira e Nunes (2006, p. 228), na prática da Educação Física na abordagem cultural,

[...] não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tão pouco manutenção da saúde, alegria ou prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses, etc.

Geertz (1989) afirma que o processo de evolução do homem ocorreu simultaneamente com o desenvolvimento de atividades culturais e sua complexidade. Para ele, esse processo evolutivo, processo de mutação, permitiu a sobrevivência apenas dos que foram favorecidos pela expansão do cérebro, e, assim, tornaram-se capazes de aperfeiçoar seus utensílios domésticos, domesticar o fogo, criar e operar com símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual). Geertz (1989) assevera a impossibilidade de compreender a humanidade sem uma análise do impacto da produção cultural na sua constituição, pois não há sobrevivência humana sem um conjunto de mecanismos simbólicos.

No entanto, para Neira e Nunes (2006), a cultura não é apenas um conjunto de sistemas simbólicos, é, também, relação, que se estabelece entre seus sujeitos por meio de seus símbolos, ou seja, a mediação. Procurando analisar a imensa diversidade cultural humana, Geertz (1989) baseou-se na semiótica para interpretar as formações simbólicas de diferentes grupos sociais e elaborar uma concepção interpretativa da cultura. O autor reforça a participação coletiva no processo de produção e mediação cultural, pois, para ele, os símbolos e os significados não são propriedades de cada indivíduo, mas partilhados por eles. Para Geertz (1989, p. 9), “a cultura é pública, porque o significado o é”. Segundo ele, “a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa.” (GEERTZ, 1989, p. 9). Seu conceito é essencialmente semiótico e fundamenta-se no compartilhamento das ideias, a “teia de significados”, amarradas coletivamente:

Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 1989, p. 15).

As práticas corporais, dadas suas características expressivas, permitem a percepção de que é a cultura que proporciona a gênese, a incorporação, a ressignificação e a socialização das diversas formas de manifestações corporais. Nesse sentido, Neira e Nunes

(2006) afirmam que a gestualidade presente e característica de cada forma de manifestação da cultura corporal, configura um texto passível de leitura e de interpretação.

Para Neira e Nunes (2011), a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social, ou seja, qualquer artefato cultural implica processos de representações, identidade, produção, consumo e regulação. Assim, para Neira (2007), a identidade garante ao indivíduo a posse de características que o diferenciam dos outros, da mesma forma como significa, também, a possibilidade de ser reconhecido como membro de uma comunidade, devido a uma série de características comuns a todos, o que lhe permite integrar determinado grupo social. Para Nunes (2007), a crescente complexidade das estruturas, funções, relações sociais, não surpreende que a questão da identidade e da diferença venha se constituindo em fator relevante para a compreensão dos acontecimentos e fenômenos sociais contemporâneos, pois é por meio dessas relações que se produzem, contestam e afirmam as identidades sociais.

O conceito de cultura, enquanto estrutura, sobre a qual as ações humanas se baseiam, para Geertz (1989), é fundamental para compreender os conflitos entre grupos heterogêneos convivendo em determinado espaço.

Bhabha (2005), por sua vez, entende que cultura é diversidade, mas que também existe um “local da cultura” determinado às sociedades, local de encontro e de convivência de uma multidão de fragmentos étnicos, linguísticos e culturais. Esses entre-lugares fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação. No ato de definir a própria ideia de sociedade, Bhabha (2005) apresenta a sociedade como um local onde diferentes culturas dialogam ou se digladiam, uma se impõe e deixa seus valores disseminados, enquanto outras resistem. Nesse embate contínuo não se verifica a completa hegemonia de um grupo sobre o outro. Em outras palavras, a sociedade se configura como um entre-lugar onde cada grupo ou indivíduo constrói estratégias distintas de ressignificação da própria identidade.

A identidade como conceito, “oferece subsídios para o entendimento entre as práticas culturais e os sistemas simbólicos”, conforme afirma Nunes (2007, p. 103): “[...] as identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação de diferentes culturas e momentos históricos”.

A determinação de um modo de ser e não de outro é uma luta por imposição de sentidos, sendo o processo mais sutil pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e

da diferença. “As identidades são compreendidas pelas diferentes posições assumidas perante cada situação da vida” (SILVA, 2000, p. 83).

Para Hall (1998, p. 26):

O que denominamos nossas identidades poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Hall (1998) afirma que a identidade é algo que está sempre em processo de formação entre o eu e a sociedade. Segundo o autor, a identidade é constituída pela forma com a qual o sujeito se imagina visto pelos demais, em especial, por quem julga importante e que nessa condição fazem a mediação entre ele e a cultura. Assim, a identidade é formada, afirmada e transformada constantemente em relação às formas de representação dos sistemas culturais em que os sujeitos estão inseridos desde o nascimento (NUNES, 2007, p. 104).

Partindo do entendimento de que a identidade do ser humano vai se construindo a partir de mudanças que ocorrem nos mais diversos contextos sociais, que exige uma reconstrução de saberes e uma reelaboração de visões, precisa-se refletir sobre conceitos de identidade tratados por alguns estudiosos dessa temática, para que se possa compreender os processos de construção da identidade profissional docente. Nos estudos sobre identidade, um autor que tem contribuído significativamente é Bauman (2005). Situando a construção da identidade no mundo globalizado, esse autor evidencia a emergência de novos parâmetros da sociedade contemporânea e ressalta as dinâmicas contextuais do chamado “mundo líquido”, cujos reflexos se expressam no processo identitário. Esse autor, ainda, discorre sobre a falta de solidez no entendimento de identidade e pertencimento:

Tornamo-nos conscientes de que o pertencimento e a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age- e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, p. 19).

Bauman (2003), outrossim, relaciona a noção de identidade com a noção de comunidade. Para ele, que classifica os tempos atuais de modernidade “líquida”, a história recente da humanidade é pendular e vem alternando a ênfase sobre duas qualidades

indispensáveis para a vida social: segurança e liberdade. “Segurança e liberdade são qualidades de difícil conciliação, geram conflitos, são complementares e incompatíveis e de necessária reconciliação para a convivência humana” (BAUMAN, 2003).

Toma-se a identidade não como algo finito, acabado e concluso, mas como um processo em constante (re)construção. Nessa perspectiva, Dubar (2005, p. 136) apresenta a identidade como o “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Então, parte-se deste conceito de identidade, proposto por Dubar (2005), para orientar as bases, a sistematização e a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

A identidade é estável e provisória por constituir-se nos diferentes momentos da vida, passando sempre por transformações. A identidade constrói-se individual e coletivamente, portanto, nunca está acabada e depende do reconhecimento de si e do outro, o que é possível através das socializações. Cabe destacar que a socialização é entendida por Dubar (2005) como um processo que possibilita a construção da identidade, à medida que o sujeito se reconhece como pertencente a grupos de referência, assume atitudes e condutas postuladas pelo grupo que o tornam socialmente identificável.

Dubar (2005) reconhece a existência de processos distintos de socialização que se articulam: a socialização primária e a socialização secundária. A socialização primária é o processo de socialização que inicia na infância, quando passa a reconhecer os diversos papéis, símbolos e regras sociais, como parte da construção de um mundo vivido. Ela se amplia ao longo da vida do indivíduo, implicando constantes desconstruções e reconstruções. A socialização secundária corresponde à interiorização de saberes relacionados ao trabalho, denominados por Dubar (2005, p. 122) como saberes profissionais que “[...] ao contrário dos saberes básicos da socialização primária, são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades [...]”. Logo, a socialização nunca é total, tampouco acabada, logo, a incompletude é sua característica.

Hall (2012) aponta que a identidade é construída pela diferença. Sendo assim, o que nos caracteriza é, ao mesmo tempo, o que nos diferencia. Na relação com o outro é que se pode definir o eu, pois é “a partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros sobre nós próprios que tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações”. (FONTANA, 2000, p. 62). Sendo assim, à medida que o outro nos constitui, nós também o constituímos.

Dubar (2005) destaca, ainda, duas importantes categorias, a de pertencimento e a de atribuição. O ato de pertencimento é a identidade para si, o que você diz que você é, em outras palavras. Enquanto o ato de atribuição refere-se ao que dizem que você é, ou seja, a identidade para o outro. A identidade é construída na relação entre o que cremos que somos e como os outros nos percebem.

Assim, Dubar (2005) estabelece que a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis e estão atreladas de modo problemático, porque “[...] posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo o que eles acham que penso deles, etc. Não posso estar na pele deles”. (DUBAR, 2005, p. 135). Por conseguinte, podemos ter uma noção de como o outro nos vê e de como vemos o outro, mas nunca uma certeza. É diante desses aspectos que Dubar (2005) justifica que a identidade não é dada, mas (re)construída em meio às relações que se estabelecem com os diferentes sujeitos.

Podemos constatar, ainda, a existência de dois processos identitários articulados, o biográfico e o relacional, conforme Dubar (2005). O primeiro processo é definido como uma construção, ao longo do tempo, de identidades sociais e profissionais conferidas por instituições familiares, escolares, profissionais etc. O processo relacional consiste no reconhecimento de identidade ligado aos saberes e às competências, num dado momento e em contextos de legitimação específicos. Esses processos estão relacionados a mecanismos de socialização profissional.

Nóvoa (2007) assegura que a construção da identidade demanda tempo. Este tempo é necessário para refazer as identidades, assimilar as mudanças e se habituar às inovações. Fontana (2000, p. 180) propõe que,

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”.

Esse tempo é necessário para que se possa acomodar as transformações vivenciadas no decurso da vida. Então, constituímo-nos como pessoas e também como profissionais. Desse modo, no interior da problemática da identidade se situa a questão da identidade profissional docente (MOITA, 2007).

Veiga (2008) propõe que a identidade profissional docente “[...] é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela

formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço”. (VEIGA, 2008, p. 18). É nesse contexto que percebemos a universidade como espaço institucional, como importante lugar de constituição da identidade profissional, pois a socialização entre alunos, gestores e demais profissionais ocorre de forma privilegiada, contribuindo com o desenvolvimento profissional e as possíveis transformações da identidade. Para Tardif (2010, p. 72),

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Todas as experiências na formação inicial e continuada e a experiência profissional são importantes para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento profissional. Moita (2007) explica que a identidade profissional passa por um processo contínuo de construção que atravessa a vida do indivíduo, desde suas experiências escolares, passando pela formação, perpassando toda a carreira profissional até a aposentadoria.

Entende-se, portanto, a identidade como “[...] lugar de lutas e de conflito, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p. 16), estando intimamente relacionada com a maneira como cada um se sente e se diz professor. Assim, a construção da identidade profissional “[...] tem marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível de representações quer ao nível do trabalho concreto.” (MOITA, 2007, p. 116).

Considera-se que a identidade profissional não se encontra definida, logo, ela jamais está pronta, acabada, mas num constante processo de construção em que, ao longo da vida, forma-se e se transforma. Portanto, pode-se afirmar que os indivíduos, entre uma mudança e outra, passam por crise de identidade, como aponta Dubar (2005), crises que podem ser superadas e superadoras de estados e formas de ser, que implica a reconstrução de uma nova identidade profissional.

A partir das reflexões até aqui tecidas em torno das variáveis inerentes à configuração do processo identitário, adota-se que “a identidade não é aquilo que permanece necessariamente idêntico, mas o resultado de uma identificação contingente” (DUBAR, 2005, p. 8), em cujo processo ocorrem crises.

2.1.1 Identidade Profissional Docente do Professor de Educação Física

Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade (MEDINA, 1992, p. 35).

O mundo contemporâneo nos faz vivenciar as constantes mudanças nas práticas educacionais. Essas mudanças têm provocado uma reflexão entre as pessoas que fazem parte desse processo da educação em todos os segmentos. “A expansão de todas as mudanças na educação é resultado do processo de liquidez da ciência e da tecnologia que vem transformando os padrões de produção e de relações de trabalho e, portanto, exigindo dos futuros profissionais e educadores, uma constante reciclagem dos conhecimentos, diferentes habilidades, novos valores e novas atitudes.” (NASCIMENTO, 2012, p. 30).

Tal situação tem revelado a necessidade de uma formação permanente desses profissionais, exigindo mudanças na prática pedagógica. Para Freire (1996), isso significa “[...] uma formação de uma prática docente crítica, implicante do pensar certo, onde envolva o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais destes tempos abriram caminhos para novas e complexas tendências nas relações sociais. Mudanças nos padrões de consumo e nos processos de produção contribuíram para o surgimento de novas identidades. Segundo Nunes (2007), o fluxo migratório e o desenvolvimento tecnológico cada vez mais rápido aproximam as desigualdades e conectam as pessoas ao mundo em milésimos de segundos. As identidades hibridizam-se. O sujeito pós-moderno é composto por múltiplas identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas (HALL, 1998, p. 12).

Hall (1999) afirma que se a identidade é uma construção histórica e cultural, esse processo ocorre nas relações, isto é, a identidade é relacional. Neste sentido, as identidades definem-se nas relações com os outros, definem-se por meio das relações de poder (HALL, 1999, p. 109). Definir identidade é um ato político.

Na contemporaneidade, emergem desafios de ordem social, tecnológica, científica, entre outros, cujas exigências requerem uma reflexão permanente sobre o processo de (re)construção da identidade pessoal e profissional dos professores. No cenário mundial, principalmente a partir do final do século XX e início do século XXI, ressurgiu certa atenção para a Educação Superior como possibilidade da melhoria da qualidade da educação, em diversos países. No cenário internacional, ganharam destaque algumas derivadas da Declaração de Bolonha, movimento de reforma e integração da Educação Superior na Europa.

Também na América Latina, são evidentes mudanças no sistema da Educação Superior, mediante disponibilização de financiamentos, documentos, diagnósticos, estratégias enquanto referência para reformas educacionais (ARRUDA, 2011; DOURADO, 2002; GENTILI, 2000). No Brasil, as mudanças na Educação Superior foram e são concretizadas ao longo da história da educação no país, por iniciativas sociais, políticas, econômicas, caracterizadas ora como avanços e ora como retrocessos. Essas mudanças estão sempre relacionadas às políticas públicas que vem para subsidiar a valorização do magistério, as condições de trabalho, a formação de professores, a formação dos estudantes, a autonomia universitária, a reformulação dos projetos pedagógicos institucionais, o acesso e a permanência no ensino superior, sempre no sentido de melhorar a qualidade de ensino no país.

A legitimação do conhecimento está conectada com a forma de (re) apresentar a realidade e com as formas de conhecer o mundo. É aqui que o poder se associa com a representação (NUNES, 2007, p. 111). Assim, pode-se compreender a escolha e a manutenção de alguns conteúdos no currículo da Educação Física na escola. Como documento de identidade esse currículo da Educação Física privilegia certas identidades, neste caso, dos grupos culturais dominantes.

Então, vem novamente a pergunta: que identidade profissional deverá ser construída no processo de formação de professores? Tudo parece resolvido, mas pouco direcionamento se vê nos currículos de licenciatura em prol do desenvolvimento da criticidade ou disciplinas que amparem os futuros professores para a reflexão dos problemas sociais na escola. As Diretrizes Curriculares destacam a integração teoria-prática como estratégia para intervenções sociais, destacando o papel da prática de ensino, do estágio curricular e das atividades acadêmicas (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 102).

Afonso et al. (2012) acreditam que ainda serão necessários longos anos para a consolidação de uma proposta inovadora, que implique mudanças paradigmáticas nos currículos do ensino superior. Para tanto, a partir das configurações curriculares para os Cursos de Licenciatura em Educação Física (CNE/CES/07/2004), sugerem a necessidade de se dissociar teoria e prática tanto nos estágios, quanto na prática como componente curricular, para o fortalecimento das discussões e práticas inovadoras para a formação inicial, desde o primeiro semestre do curso.

A prática como componente curricular pode estar inserida e explicitada no contexto programático das diferentes unidades do conhecimento constitutivas da organização curricular do curso, ou podem ser viabilizadas sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam aos graduandos vivenciarem o nexo

entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento (AFONSO et al., 2012, p. 309).

Tanto as proposições normativas, quanto os caminhos propostos por Afonso et al. (2012), pressupõe uma organização institucional de um projeto coletivo acordado entre as unidades de conhecimento, que tenha claro qual a sociedade pretendida por seu currículo e qual identidade profissional pretende para seu egresso, todavia isso raramente se verifica.

O currículo precisa ser fruto de uma ação coletiva. Inicialmente desenhado por um colegiado composto por representante daqueles que nele atuarão como sujeitos, mas experimentado e avaliado por cada ator por constantemente. É imprescindível que a sua elaboração se dê a partir de análise do campo de atuação do profissional. Que se tenha clareza da visão de homem, mulher, mundo, sociedade, área de conhecimento que cercam o currículo (NEIRA, 2009, p. 123).

Diante dessas afirmações, é importante a análise das implicações do currículo na formação das identidades sociais. O currículo e as coisas que ele divulga tendem a naturalizar as identidades sociais, tornando-se essência (NUNES, 2007, p. 114).

Segundo Nunes (2007), o currículo da Educação Física, como campo cultural de luta pela significação, tem proporcionado excelentes condições para os grupos dominantes manifestarem sua hegemonia sobre lugares e pessoas representadas como inferiores. Conforme Moreira e Silva (2005), se o currículo é um documento de identidade, a preocupação docente centraliza-se em formar o professor para analisar essas dinâmicas sociais e atuar nas transformações sociais. O primeiro passo é proporcionar aos docentes uma reflexão da relação do currículo com a sociedade.

Esse entendimento remete à cultura profissional, ou seja, ao patrimônio de conhecimentos que asseguram a sobrevivência do grupo. E tais conhecimentos precisam ser reconhecidos e legitimados socialmente. Assim, a identidade profissional do professor envolve aspectos relacionados ao ser e estar na profissão, pois, conforme Guimarães (2004, p. 91-92), refere-se “[...] ao desenvolvimento de conhecimentos, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão”. Entende-se, portanto, que a identidade profissional permeia toda história de vida do docente, estando diretamente relacionada com a forma como o professor compreende e representa a sua profissão.

A identidade profissional docente está intimamente ligada à maneira como os professores, individual e coletivamente, compreendem e reconhecem a sua profissão e como a profissão docente é representada e construída socialmente. Assim, as características

profissionais são formadas na relação interdependente entre a constituição histórica e objetiva do ser professor.

Nesse sentido, Molina Neto e Giles (2003) defendem a docência como marca mais significativa da identidade do profissional de Educação Física, já que a docência “[...] se coloca como uma possibilidade de identificar o profissional de Educação Física com bastante nitidez”. (MOLINA NETO; GILES, 2003, p. 254). Sendo assim, “o que caracteriza a identidade profissional docente é a relação que se estabelece entre as diferentes concepções de ensino, de planejamento, de seleção de conteúdos, de objetivos, de opção metodológica, de escolha de determinados materiais e equipamentos, de verificação do conhecimento, em síntese, de execução e avaliação dos processos pedagógicos.” (MOLINA NETO; GILES, 2003).

A identidade profissional docente “é um processo em construção contínua, que se configura no tempo e no espaço, através da articulação entre as experiências e o repertório corporal, acumulados enquanto discentes, na sua experiência vivida, na formação inicial e contínua e no exercício da atividade profissional.” (MOLINA NETO; GILES, 2003; MOLINA, 2003). E esse processo ocorre em articulação com os outros, pois é “pertencendo a uma comunidade acadêmica e social que estas configurações tomam sentido.” (GILES, 2003, p. 288). Ela retrata as características específicas de um dado grupo que se materializa no conjunto de qualidades e habilidades no saber específico. De acordo com Benites e Souza Neto (2011), esses requisitos necessários ao professor diferem de acordo com a área de atuação docente e não são adquiridos de um dia para o outro.

Ainda que os professores de Educação Física apresentem características comuns aos demais docentes, esses apresentam habilidades singulares e diferentes da do professor de Química, Física, História, por exemplo. Logo, a identidade docente e a disciplina com que o professor atua evidenciam características e saberes específicos, que dão sustentação à identidade profissional docente. Nesse sentido, a ação pedagógica do professor de Educação Física contribui para a construção da identidade profissional de um coletivo docente, à medida que, ao desenvolver competências comuns, permite que esses se reconheçam entre si e se diferenciem dos demais professores.

Para Farias e Nascimento (2012), cada área de atuação na Educação Física tem aspectos distintos em sua identidade. Desta forma, os aspectos identitários se configuram pelas especificidades do objeto de trabalho. A identidade docente é uma construção social e pessoal e tem relação com a formação inicial e permanente dos professores, assim como as

experiências vivenciadas no contexto escolar. Deste modo, a identidade docente se constitui tanto na formação quanto nas experiências de trabalho.

Lembra-se que Folle et al. (2009) ao pesquisarem professores em diferentes ciclos de desenvolvimento profissional docente, descreveram que, no momento da entrada na carreira, o choque com o real foi atenuado pela aproximação do professor com o meio onde irá atuar. Os autores, ainda, colocam que é possível perceber a participação dos saberes disciplinares e curriculares, do trabalho de conclusão de curso e do estágio curricular supervisionado obrigatório como elementos da formação inicial indispensáveis nessa relação com a realidade educacional.

Tardif (2005) observa que o trabalho docente não é apenas um objeto do saber das ciências da educação, ele é, também, uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Além desses saberes, a prática docente incorpora os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, entre eles os saberes disciplinares, que são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, que se encontram, hoje, integradas nas universidades sob a forma de unidades de aprendizagem.

Em suma, entende-se que a diversidade de campos de atuação associada à multiplicidade de orientações teóricas em disputa, cria um quadro que tem dificultado a construção de uma orientação clara do que seria o exercício do professor de Educação Física. Esses fatores demonstrariam a existência de certa fragilidade na identidade profissional da Educação Física. Cabe, ainda, evidenciar que os processos identitários vão se constituindo ao longo da vida, passando pela formação escolar, formação inicial, formação continuada e atuação profissional, além das influências sociais, econômicas, políticas, culturais, dentre outras. Diante do exposto, é importante analisar a identidade profissional constituída nos Cursos de Educação Física, a partir de seus currículos e projetos pedagógicos.

2.2 CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O currículo pode ser caracterizado, seja a partir da sua origem etimológica, ou como um documento de identidade e, ainda, como locus de organização do conhecimento (BRAID, 2013). Para Moreira e Silva (2005), no currículo entrecruzam-se práticas de significação, de identidade social e de poder. Por esse motivo que está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional.

Moraes (2010) ressalta que o caminho projetado pelo currículo necessita ser realimentado e reorientado pelos atores sociais que fazem parte da instituição educacional, sempre que for preciso, pois se constitui de um documento de referência da instituição.

“Dentro da perspectiva que o currículo está encapsulado em um limite espaço-tempo, torna-se necessário selecionar uma parcela do capital cultural disponível na sociedade para ser partilhado pela coletividade presente na instituição”(NUNES, 2007, p. 100). O que isso representa? Quais suas consequências?

O formato do currículo é resultante da tecnicidade pedagógica de que tem sido objeto (SACRISTÁN, 2000, p. 45). Segundo Sacristán (2000), a formatação do currículo atua na distribuição dos seus conteúdos. Desta forma, pode-se indagar quais conteúdos serão aprendidos diante da valorização da cultura intelectual, em detrimento da cultura manual ou motora?

Mas, ao mesmo tempo em que o currículo ensina, a escolha e a validação de seus conteúdos fazem que a instituição assimile lentamente a função social da educação. Quais valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nessas escolhas? Sem conteúdo não há ensino. Se o conteúdo do currículo é o mais importante, é cabível questionar quem está autorizado a participar das decisões sobre os conteúdos a serem ensinados no currículo? Esses conteúdos servem a quais interesses? O que é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades sociais? Quais identidades sociais o currículo forma? Essas perguntas amparam-se em Silva (2001), para quem o currículo mantém um vínculo estreito com o poder, pois quem participa da decisão sobre a escolha dos conteúdos detém o poder sobre o processo de ensino. Essas questões têm a ver com política, com ética, com formação humana e as tendências do contexto.

Ao abordar essa questão da importância do currículo na formação das identidades, cabe perceber, neste momento, quais identidades estão sendo constituídas tanto nas escolas como nas universidades e nos cursos de formação de professores.

O exposto indica que ao discutir sobre currículo, o que está em questão é a identidade, pois o conhecimento que constitui o currículo estará sempre diretamente relacionado ao que os alunos serão ou que se tornarão. Merlucci (2004) relata que a identidade pessoal se insere em uma complexidade de particularidades de experiências vivenciadas e pelos diversos grupos que são gerados por múltiplos papéis sociais.

Uma das principais características do currículo é o seu caráter histórico-social, onde todo currículo tem efeitos sobre as pessoas. Nesse sentido, Goodson (1995, p. 10) afirma que:

Uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Segundo Sacristán (2013), a organização dos conhecimentos no currículo se caracteriza como uma prática cultural, histórica e socialmente condicionada às políticas, aos processos administrativos e institucionais, culturais, filosóficos, teóricos e aos códigos curriculares traduzidos nas diretrizes para a sua prática. Sendo uma prática histórica e socialmente datada, a organização do conhecimento curricular apresenta características diferenciadas ao longo do tempo.

Pretende-se focar o debate no campo curricular da Educação Física, para que, assim, seja oferecido alguns subsídios que fundamentem reflexões sobre as identidades que ajuda construir. O desenvolvimento da sociedade apresenta-se como constante desafio para o processo educacional, pois as formas de pensar e agir são diferentes, em cada cultura, organização e época. Atualizações curriculares são necessárias e as instituições de ensino devem fazer parte dos processos de desenvolvimento curricular.

As universidades têm enfrentado grandes desafios relacionados diretamente às rápidas e profundas transformações sociais, científicas e tecnológicas que afetam a humanidade e, conseqüentemente, as instituições de ensino. As novas exigências mercadológicas e sociais tornam o mercado de trabalho mais competitivo e excludente. Para Gentili (2000), os profissionais, ao serem pressionados por essas novas exigências, internalizam a necessidade pela busca constante de aperfeiçoamento e formação.

Nesse cenário, as Instituições de Ensino Superior buscam reestruturar seus currículos numa perspectiva centrada nas questões profissionais e mercadológicas, tentando garantir competências básicas consideradas fundamentais para que o profissional apresente o perfil exigido pela sociedade neoliberal (TREPTOW, 2008, p. 9).

Para Gonçalves (2003), essas mudanças na estrutura curricular dos cursos superiores são providenciais para que se formem profissionais com competência técnica e capaz de operar dentro das inovações tecnológicas do cotidiano, porém, ao mesmo tempo, torna a educação algo mecanicista e com pouca perspectiva de mudança no status quo.

O currículo é pensado para garantir a organização, controle, eficiência e regulação da sociedade. Como instrumento pedagógico, organiza conteúdos, define formas e organiza conhecimentos que se ensinam e se aprendem. Constituem-se em estratégia de política

cultural, interferindo na produção de representações e identidades. Silva et al. (2007) adverte que a escolha de conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro, ou seja, mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo.

Como qualquer artefato cultural³, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares (NEIRA, NUNES, 2011). Isso significa que o conhecimento nele transmitidos não preexiste nos indivíduos (SILVA et al., 2008). O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é, também, um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura.

A preocupação quanto aos sujeitos que o currículo forma decorre de tempos em que a presença da diversidade configura novas maneiras de comunicação entre comunidades e outras identidades. A identidade como conceito oferece recursos para que seja possível compreender a interação entre a experiência subjetiva no mundo e as paisagens culturais nas quais as subjetividades se constroem. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por falta de consenso, são sempre permeadas por relações de poder, algumas mais visíveis que outras (HALL, 2006).

A presença da cultura em todos os segmentos da sociedade faz com que as lutas por poder sejam cada vez mais simbólicas e discursivas. O sujeito, nesta perspectiva, é fruto da linguagem. Não possui nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (SILVA, 2007). O indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original, ele constrói sua identidade a partir de todos os contextos institucionais que o definem como tal. A questão da identidade tornou-se central quanto ao modo como se percebe a contemporaneidade. Para Hall (2000), se é verdade que o sujeito tem algum sentimento de pertencimento, este não é predeterminado, sólido ou irrevogável. A identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências positivas ora por vivências desconfortáveis.

A identidade é fruto de um processo discursivo constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais, que levam o sujeito a diferentes identificações ou a assumir determinadas posições que conduzem ou influenciam seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e da repetição e reforço das descrições a respeito do que se faz. A identidade, portanto, torna-se o que é descrito (SILVA, 2007).

³ Neira e Nunes (2011) querem dizer com artefatos culturais, que as notícias divulgadas nas mídias, os conceitos apresentados nos livros didáticos, as músicas de um grupo de pagode, a coreografia de uma dança, o cozinhar e a própria cozinha, o design de um automóvel ou as aulas de Educação Física.

Por essa razão, questiona-se que identidade profissional está sendo construída nos Cursos de Licenciatura em Educação Física nos tempos atuais?

O currículo é dotado de uma história, é socialmente produzido e, conseqüentemente, sujeito às mudanças e flutuações, conforme Goodson (1995, p. 07):

O currículo tal como nós o conhecemos, atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de continuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas.

As discussões sobre currículo, seu conceito e sua funcionalidade vem ganhando força nos debates educacionais. A partir de estudos baseados em Apple (1982), Moreira (1999), Silva (2000), este conceito tem seu significado ampliado. É através do currículo que se realizam basicamente as funções da escola como instituição formadora. Os professores, muitas vezes, sem ter plena consciência disso, conferem vida e significado ao currículo que cotidianamente é moldado e posto em prática em seu fazer pedagógico. Conforme Moreira e Silva (1999), o currículo tem um amplo sentido e significado, não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matériaprima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 23).

Há um rompimento da concepção de currículo como mero documento imposto, em favor de uma concepção de currículo flexível, como espaço para a construção de conhecimentos. O rompimento dessa visão tradicional do currículo traz consigo uma reflexão crítica sobre as relações que o permeiam, sobre a quem este serve e por quem é construído, assim como qual a participação dos sujeitos nessa construção.

Sabe-se que os currículos de Graduação em Educação Física no Brasil foram influenciados por vários fatores que orientaram a disciplina no país. Para Andrade Filho (2001, p. 35):

[...] a formação profissional em seu desenrolar foi se comprometendo com os objetivos sociais e de promoção de conhecimentos científicos ditados por outros segmentos profissionais, de fora para dentro da área, desde o início. Objetivos sociais como fortalecer a raça, modelar a personalidade do educando, esportivizar a sociedade, atender as demandas do mercado de serviços, transformar a realidade social, e/ou objetivos científicos, como experimentar/promover o uso em larga escala de exames biofisiológicos e a aplicação de técnicas didático-pedagógicas e de

treinamento esportivo de rendimento são signos que, cada um a seu tempo, enredaram a área desde o começo.

As propostas curriculares adotadas ao longo do tempo pelos Cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil foram influenciadas pelas diferentes concepções da área que se constituíram em vários estudos. Mas, também, pode-se acreditar que é possível que as gerações de profissionais formados ao longo dos anos, no seu cotidiano profissional, venham descobrir as limitações impostas por essas concepções, obrigando-se a ressignificar sua prática pedagógica às novas tendências, a partir de reflexões acadêmicas, pesquisas, leituras, visto que essas concepções de Educação Física são sempre passíveis de transformações, atreladas ao processo de mudança social, política e econômica da sociedade.

O currículo de formação de professores da Educação Básica passou por um processo de reformulação, regulado através das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resoluções CNE/CP nº 02 de 2015, direcionadas para todos os cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, em Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2015a). Para atender a essas novas diretrizes, no campo da formação específica em Educação Física, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 07, de 2004, que serviu de base para reestruturação dos currículos dos cursos superiores dessa habilitação (BRASIL, 2004). Deve-se considerar as duas legislações. Essas reformulações foram propostas na tentativa de ultrapassar os problemas do currículo válido desde 1992 e para observar a compatibilidade com os novos princípios legais.

Em suma, destaca-se a implantação das primeiras escolas de formação em Educação Física, ocorrida, ainda, na década de 1930, assim como as mudanças estabelecidas ao longo dos anos na política nacional de formação de professores de Educação Física, como criadores de uma cultura para essa área de conhecimento, bem como instituições fundantes do processo de formação e capacitação desse grupo profissional. Esses aspectos têm contribuído com o processo de constituição da identidade profissional docente.

Segundo Treptow (2008), são estas mudanças conjunturais, avanços científicos, reflexões e práticas cotidianas dos professores de Educação Física que tem, portanto, contribuído para elaboração de tantas concepções sobre a área. Elas estão presentes nos currículos, que dão visibilidade e materialidade às concepções.

Desse modo, o currículo naturaliza e essencializa noções particulares sobre raça, gênero, classe, idade, habilidades cognitivas e motoras e outras identidades que acabam por fixar os sujeitos e fazê-lo aderir distintas posições durante a vida. Para Silva (1995), o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que a construção do

conhecimento, no sentido psicológico. “O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.” (SILVA, 1995, p. 196).

O currículo é constituído socialmente e produz subjetividade e identidades, segundo afirmação de Moreira (1999) e Silva (2000). Essas subjetividades e identidades, uma vez produzidas, revelam a intenção, conflitos e tensões dos participantes do processo de elaboração do currículo. Esses autores, ainda, destacam o caráter transgressor dos currículos. Esta transgressão sugere a presença de sujeitos sociais contrários à manutenção do *status quo* e veem nos currículos uma possibilidade de converter a ordem social estabelecida. Essa dimensão de mudança ou de continuidade, presentes nos projetos curriculares, constitui-se no cerne de nosso debate.

2.3 LEGISLAÇÃO E PRINCÍPIOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O Conselho Nacional de Educação aprovou em 1º de julho de 2015 a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura (BRASIL, 2015a). Esta normativa passou a ser a nova base legal dos cursos de formação de professores no país, sendo revogadas as Resoluções nº 1 e 2/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b).

Assim, todos os Cursos de Licenciatura em Educação Física deverão se adequar às orientações definidas na Resolução vigente até 1º de julho de 2017. Diante desse panorama, as questões sobre a reformulação do currículo de Educação Física desta tese já estão pautadas nesta perspectiva.

Considerando a complexidade e abrangência da Resolução nº 2/2015, por ter a intenção de consolidar num único documento as normas para formação de profissionais do magistério no contexto da Educação Superior de todo o país, será necessária uma nova organização pedagógica e curricular para formação dos futuros professores de Educação Física da Educação Básica. Toda operacionalização do currículo de Educação Física e aspectos de preparação para a docência, assim como as relações de trabalho dos professores estão, também, contempladas nesta resolução.

Tornou-se inadiável a necessidade de reformular os currículos do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação Física, por exigência da Resolução nº2/2015. As novas Diretrizes, ali dispostas, propõem a redefinição da estrutura dos cursos superiores de formação inicial no país, assim como garantia de uma formação que contemple as dimensões

do saber e do fazer específicas da docência, da prática pedagógica e da pesquisa, organizadas numa nova perspectiva de tempo, considerando a carga horária definida.

Sendo assim, segundo Martins (2015), o ponto de partida para o processo de redefinição curricular⁴ das licenciaturas exige currículos com conteúdos formativos relativos às competências definidas para a formação docente, às diferentes abordagens do conhecimento pedagógico, aos conteúdos específicos do currículo dos diferentes níveis de ensino, às modalidades de ensino e às suas respectivas metodologias, além da avaliação, organização e gestão do trabalho educativo escolar.

A Resolução nº 2/2015 traz que o projeto pedagógico das licenciaturas deve ser estruturado considerando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, classificando os seguintes núcleos: (I) Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; (II) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos da área de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições alinhado ao sistema de ensino; (III) Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. O projeto pedagógico deve observar, também, a carga horária de 3200 horas, integralizadas em 8 semestres ou 4 anos, sendo dessas 400 horas destinadas à prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado. Da carga horária, 2200 horas devem ser de atividades formativas, estruturadas nos núcleos de formação geral e de aprofundamento e diversificação da área de atuação, alinhado ao PDI da Instituição. São requeridas, ainda, 200 horas de atividade teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes e de acordo como projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2015a).

No âmbito da graduação em educação física e das suas possibilidades de diplomação, pode-se entender que seus cursos de licenciatura preparam para o magistério com base em uma matriz curricular constituída por um corpo de conhecimento da educação, da escola, da docência e da prática pedagógica. Porém a esta base formativa, associa-se o conjunto de saberes e práticas da educação física, de modo a garantir o domínio das teorias, práticas, procedimentos e atitudes próprias da docência nesta área, distribuídas articuladamente nas dimensões biológicas, cultural, didático-pedagógico e técnico-instrumental do movimento humano. (MARTINS, 2015, p. 48).

⁴ Desta vez, com mais clareza e objetividade no que se refere à centralidade da preparação para o magistério no contexto da Educação Básica e das diversas modalidades de ensino.

A legislação⁵ atual indica que os Cursos de Licenciatura em Educação Física devem ser estruturados considerando os conteúdos programáticos específicos da área, devidamente contextualizados na formação do licenciado, objetivando a docência na Educação Básica (BRASIL, 2004).

Acredita-se que as características das Licenciaturas em Educação Física se consolidarão na medida em que os estágios curriculares supervisionados garantam uma qualidade melhor de vivências em situação de ensino aprendizagem, ao se garantir a presença de professor de Educação Física em toda a Educação Básica a partir da Educação Infantil, que contribua de forma eficiente para uma visão sistêmica que se deseja para esse componente, contribuindo, também, para uma urgente compreensão, por parte dos gestores da educação brasileira, do real significado da Educação Física na Educação Infantil, esse que é um grande desafio a ser superado no âmbito da Educação Básica, uma vez que não é implementada em todos os municípios do Brasil.

Martins (2015) afirma que é evidente que os problemas e os novos caminhos, que caracterizam o sucesso ou não da Educação Física, não podem ser atribuídos ou resolvidos exclusivamente pela reformulação da formação docente.

Porém, entre as dimensões e os fatores responsáveis pela qualidade do ensino nas escolas, a exemplo dos recursos físicos, materiais e didáticos, formação continuada, gestão escolar, remuneração, participação da família, entre outros fatores, não se tem dúvida de que a conjugação dos avanços do conhecimento e dos novos ditames sociais colocam sérios desafios à formação de professores de educação física e ao desempenho desses profissionais (MARTINS, 2015, p. 50).

Como já se citou anteriormente, o Curso de Licenciatura em Educação Física visa formar professores com autonomia intelectual, éticos, comprometidos e conhecedores da área, para isso precisam ter conhecimento técnico, humanístico, ambientais e histórico-sociais que lhes garantam competência para entender, interpretar e intervir na realidade. Estará habilitado para a docência em Educação Física na Educação Básica e preparado para identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos estudados. Também poderá atuar no Ensino Superior, observada a legislação em relação a sua titulação.

⁵Conforme expresso na Resolução CNE/CES nº 7/2004 e na Nota Técnica nº 003/2010 do Ministério da Educação.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), que regulamenta a profissão, ratifica que este curso visa garantir aos futuros professores de Educação Física conhecimentos e competências gerais no âmbito da educação, da formação cidadã e da saúde. Os conhecimentos e competências específicos estão relacionados à ginástica, jogo, recreação, esporte educacional e a dança como componente da Educação Básica.

Entre as responsabilidades esperadas dos licenciados em Educação Física, está a contribuição na formação de crianças e jovens, primando pela aquisição de competências motoras, ampliando o repertório de movimentos, criando uma consciência pelo hábito da prática regular de atividade física, proporcionando uma mudança de estilo de vida (MARTINS, 2015, p. 52), através de estudos e evidências teórico-científicas, técnicas e socioculturais.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define que, ao longo do processo de formação, “deverá ser garantida a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias à docência”. Em resumo, a matriz curricular da graduação deve expressar de forma objetiva os elementos formativos do curso. No caso do curso de Educação Física, a matriz deve contemplar os conhecimentos da educação, da escola e da prática pedagógica. Sua estrutura deve comportar conteúdos específicos da área definidos nas Diretrizes Curriculares, além de temas transversais, a exemplo de ética, gênero, cidadania, saúde e meio ambiente, violência, diversidade cultural, entre outros.

O Quadro 1 apresenta uma síntese da formação e intervenção do licenciado em Educação Física.

Quadro 1 – Licenciado em Educação Física

Base legal da formação	Resolução CNE/CES nº 7/20104 conjugada com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e com as normas complementares do exercício profissional.
Identificação	Professor de Educação Física. Profissional de Educação Física.
Duração do Curso Superior	4 anos (mínimo) e 3200 horas
Campos de intervenção profissional	Instituições de ensino de educação básica
Foco da profissão	Docência do componente curricular educação física na educação básica. Docência de conteúdos de formação profissional na Educação Superior. Pesquisa na área e em áreas correlatas.
Categoria e distribuição de emprego	Público e privado em todo Brasil.
Registro profissional	Licenciado em Educação Física.

Fonte: Martins (2015, p. 53).

2.4 O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Lei⁶ que regulamenta a profissão adota o termo Profissional de Educação Física para o egresso do Curso Superior de Educação Física que, pela natureza, características e estatuto da profissão que exerce, deve ser devidamente registrado no Conselho Federal de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física, sistema CONFEF/CREFs, deve possuir cédula de identidade profissional e reconhecer que suas ações são sujeitas ao Código de Ética Profissional.

O perfil do profissional de Educação Física caracteriza-se pelo conhecimento da atividade física nas diversas manifestações e objetivo, deve possuir competências e habilidades para identificar, planejar, programar, coordenar, supervisionar, assessorar, organizar, lecionar, desenvolver, dirigir, dinamizar, executar e avaliar serviços, programas, planos e projetos na área (BRASIL, 1998).

Os campos de intervenção do profissional de Educação Física abrangem as dimensões técnica e formativa das diferentes expressões do movimento humano e devem ser desenvolvidas de acordo com o contexto social, histórico e cultural, assim como as características regionais e os interesses e necessidades dos praticantes. Para isso, o profissional de Educação Física “[...] deve possuir pleno domínio do conhecimento científico, técnico e pedagógico da educação física e estar comprometido com a produção, difusão e socialização desse conhecimento a partir de uma atitude crítico-reflexiva”. (BRASIL, 2004, p. 1).

Segundo Galindo e Goldenberg (2005), o final da década de 1980 marca o surgimento das questões relacionadas ao bacharelado e licenciatura. Tal situação, de acordo com o autor, fez surgir indagações sobre necessidade de instrumentos reguladores que garantissem o exercício profissional nas áreas de formação corretas.

No lastro das diretrizes reguladoras da formação superior e das inovações decorrentes da profissionalização da Educação Física, foi definida, caracterizada e delimitada a atuação de seus profissionais, de modo a reconhecer, resguardar e articular as suas distintas formações acadêmicas com as respectivas competências e intervenções profissionais. (MARTINS, 2015, p. 22).

⁶ Lei 9696/98.

A Resolução do CONFEF nº46/2002 definiu e classificou o campo de intervenção profissional de Regência/Docência em Educação Física onde a competência do professor é identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos do componente curricular de Educação Física na Educação Básica.

2.4.1 Dados sobre os Profissionais de Educação Física

Com a regulamentação da profissão, iniciaram-se os registros que habilitam os profissionais de Educação Física ao exercício profissional no Brasil. Assim, considerando essa nova realidade nacional de ordenamento legal, preconizado na Lei Federal nº 9696/98, seria oportuno traçar o perfil dos profissionais registrados no Sistema **CONFEF/CREFs**.

O Quadro 2 apresenta um resumo quantitativo de profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREFs a partir do ano de 1999. Pode-se observar que esse número tem aumentado gradativamente, traduzindo a consolidação de uma categoria profissional que, numericamente, alcança uma significativa representatividade social, com possibilidades reais de agir coletivamente para reivindicar e promover mudanças na sua área de atuação, o que, também, remete a refletir sobre a responsabilidade da formação desses profissionais que ora se encontram atuando no mercado.

Quadro 2 – Número de registrados no Sistema CONFEF/CREFs

Ano	Total	Ano	Total
1999	8.976	2007	170.350
2000	24.926	2008	193.641
2001	47.570	2009	217.220
2002	71.485	2010	239.938
2003	97.791	2011	261.907
2004	116.266	2012	285.942
2005	133.231	2013	306.996
2006	150.146	2014	339.653
		2015	348.244

Fonte: CONFEF Período: 1999 a 19/4/2015 apud Martins (2015).

Na sequência, o quadro 3 traz o total dos 348.244 registrados no Sistema CONFEF/CREFs, distribuídos por faixa etária. Quando se analisa a idade desses

profissionais, constata-se que a grande maioria está situada na faixa etária de 20 e 49 anos. Constata-se, também, a existência de um total de 37 registrados com faixa etária de 20 anos ou menos, o que pode revelar uma tendência de profissionalização, cada vez mais, precoce da juventude brasileira na Educação Física (MARTINS, 2015).

Quadro 3 – Profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREFs - Faixa etária/gênero

Faixa etária	Gênero		Total
	Masculino	Feminino	
60+	9.916	3.657	13.573
50 a 59	26.285	16.089	42.374
40 a 49	47.856	31.458	79.314
30 a 39	83.256	59.705	142.961
20 a 29	36.269	33.716	69.985
20 ou menos	23	14	37
Total	203.605	144.639	348.244

Fonte: CONFEF Período: 1999 a 19/4/2015 apud Martins (2015).

Uma vez que a temática tratada nessa tese relaciona o exercício profissional com a formação acadêmica, o quadro 4 registra os dados da formação acadêmica da categoria, considerando as diferentes regiões geográficas do país e a diplomação obtida pelos profissionais registrados no sistema CONFEF/CREFs. A primeira coluna do quadro 4, que trata do grau acadêmico, identifica o quantitativo de profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREFs egressos de Cursos⁷ Superiores de Licenciatura em Educação Física. A segunda coluna do quadro 4 ressalta o número de profissionais registrados oriundos de cursos de bacharelado. Esse dado, embora ainda menor quando comparado com os demais, ganha relevância quando se considera que a Educação Física brasileira, historicamente, foi vinculada à docência na Educação Básica, e os Cursos de Bacharelados vieram bem depois. O pouco tempo de vigência da legislação nacional, que reafirmou a formação específica para as licenciaturas, fez com que só recentemente as IES passassem a oferecer cursos superiores específicos para licenciatura e bacharelado. A terceira coluna do quadro 4 demonstra o quantitativo de professores registrados no Sistema CONFEF/CREFs, cujos graus acadêmicos

⁷Esses cursos estavam fundamentados legalmente na Resoluções CNE/CES nº 1/2002 e na Resolução CNE/CP nº 2/2002.

foram obtidos em Cursos de Licenciatura em Educação Física no modelo mais tradicional e que a base legal, ainda, era a Resolução nº 03/87, do então Conselho Federal de Educação - CFE. Destacando-se como o modelo de formação prevalente no conjunto da categoria, esse tipo de curso predominou até os anos 2005/2006, mesmo quando a Resolução CNE/CES nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 já haviam sido publicadas e reafirmaram as diretrizes⁸ dessa formação para o magistério na Educação Básica (MARTINS, 2015).

Quadro 4 – Número de Registrados no Sistema CONFEF/CREFs -Região geográfica/ Grau acadêmico

Região	Grau Acadêmico			Provisionado	Total
	Licenciatura Resoluções CNE/CP nº1/2002 CNE/CP nº2/2002	Bacharelado Resoluções CNE/CP nº7/2004 CNE/CP nº4/2009	Licenciatura Resolução CFE nº03/87		
NORTE	5.010	503	6.316	2.343	14.172
NORDESTE	9.499	4.321	20.638	8.863	43.321
CENTRO OESTE	3.990	1.384	19.475	4.383	29.232
SUDESTE	21.860	18.145	131.620	24.297	195.922
SUL	6.397	8.719	44.425	6.056	65.597
TOTAL	46.756	3.072	222.474	45.942	348.244

Fonte: CONFEF Período: 1999 a 19/4/2015 apud Martins (2015).

2.4.2 Formação do professor de Educação Física

A Educação Física busca examinar a cultura corporal do movimento com o olhar interessado de projetos que expressam valores. “Um projeto é um conjunto de ideologias, teorias, informações/conhecimentos, expectativas, valores, etc., que refletem o interesse de grupos sobre uma dada prática social, circula socialmente na forma de discursos e tende a

⁸Atualmente, todos os cursos de licenciatura estão submetidos à Resolução CNE/ CP nº 2/2015 que, entre outros pontos, revogou as resoluções CNE/CES nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002. Dos 36 Cursos de Educação Física no Estado de Santa Catarina, nenhum reformulou o seu Projeto Pedagógico até o ano de 2016.

concretizar-se em ações.” (BETTI, 2010, p.113). Um projeto de Educação Física dirige o olhar que irá recortar a cultura corporal de movimento segundo seus valores. Contudo, um projeto é a antecipação de possibilidades, é a previsão, predisposição e o modo de ser ou agir próprio de quem recorre a possibilidades (ABBAGNANO, 2000). Retomando Betti (1996), a Educação Física lida com problemáticas que se articulam a partir da cultura corporal do movimento, no entanto um problema resolvido não é necessariamente um problema eliminado, mas apenas um problema que continuará a se apresentar com alguma probabilidade de solução (ABBAGNANO, 2000). As tradições⁹ da Educação Física precisam ser constantemente renovadas, com um novo olhar para a cultura corporal do movimento e que não ignore as mudanças que se processam no âmbito da dinâmica cultural, assim como a própria possibilidade de contribuir para o surgimento do novo.

Propomos articular a formação e atuação profissional a partir dos conceitos de cultura corporal de movimento, entendendo a Educação Física como área de conhecimento e intervenção profissional pedagógica, que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das diferentes manifestações daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos (BETTI, 2003, p. 103).

Por cultura corporal de movimento, entende-se, também com base em Betti (2003), aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vem historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana: jogo, desporto, ginástica, atividades rítmicas expressivas, dança e lutas/artes marciais.

No que diz respeito aos conhecimentos da Educação Física, para compreender a formação e a intervenção profissional, é primordial contextualizar a universidade, discutindo suas origens, finalidades, responsabilidades e desafios.

A formação docente, com o surgimento das universidades no século XI, foi ampliada a partir do século XVII para atender à demanda de formação mais específica, com o surgimento dos colégios de humanidades que se expandiram. A partir do século XIX, foram

⁹O que queremos dizer é que a tradição da Educação Física tem sempre remetido à necessária existência de um *intermediário humano* (o educador, o professor/profissional) entre o *desenvolvimento do ser humano* (o aluno, o atleta, o cliente) e os *estímulos* (o exercício, o movimento, os jogos, o esporte etc.) que desencadeiam esse processo de desenvolvimento, o qual ambiciona abarcar a totalidade bio-psico-social do homem. A Educação Física tem visto o papel desse intermediário humano como *controlador* dos estímulos. Nessa perspectiva, então, pode-se dizer que o debate na Educação Física tem se limitado à defesa de posições sobre quais seriam os estímulos mais legítimos para promover esta ou aquela direção ao desenvolvimento do ser humano (ABBAGNANO, 2000).

criadas as Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores para o exercício das atividades da educação, que se ampliava num contexto em que a educação passou a ser interesse/dever do Estado (UNISUL, 2016, p. 14).

O século XXI é marcado pelo novo perfil dos cursos de licenciatura, consolidado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Novas disposições normativas tem sido consolidadas nos últimos anos para a Educação Básica e para a Formação de Professores para esse nível educacional, como a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

As bases legais, para a formação inicial de professores da Educação Básica e de Educação Física, buscam estratégias mais eficientes nos programas de formação para viabilizar a construção de um leque de conhecimentos acadêmicos, científicos, docentes e profissionais por parte dos estudantes que estão saindo do ensino médio, com idade entre 17 e 18 anos e que vem buscar uma formação no meio universitário.

Segundo Marcon, Graça e Nascimento (2012), os programas de formação tentam equacionar em apenas quatro anos de curso de formação inicial o alcance de objetivos tão instigantes e com tamanha relevância para a educação e para a formação dos alunos da Educação Básica. De fato, é um grande desafio tanto para os programas de formação quanto para os professores formadores e para os futuros professores, atender à legislação relativa à formação inicial de professores de Educação Básica e Educação Física e, ainda, às demandas do cotidiano da atuação docente.

Às Instituições de Ensino Superior, cabe a responsabilidade pelo desenvolvimento sistemático de conhecimentos, conceitos e métodos, de modo que toda a produção científica circulante nos espaços acadêmicos seja fundamentada em bases teóricas sólidas, confirmadas pelas evidências científicas e aplicáveis em diferentes situações do exercício profissional e da convivência social (MARTINS, 2015, p. 32).

A responsabilidade pela permanente fiscalização sobre a qualidade técnica e ética dos serviços prestados pelos egressos das IES à sociedade cabe ao Conselho Profissional. Segundo Martins (2015), essa missão objetiva consolidar um padrão de profissionalismo sustentado por procedimentos, atitudes e valores, que não vise apenas conferir status social à profissão e aos profissionais, mas que responda às necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa e em transformação.

Conforme a Lei Federal nº9696/98, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Superior tem por finalidade, entre outros aspectos, formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos a serem inseridos em setores profissionais e a participar no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborar na sua formação contínua, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Sendo assim, instituições formadoras e conselhos profissionais precisam agir de modo a compatibilizar responsabilidades e interesses para criar e dinamizar uma cultura de cooperação que leve ao aperfeiçoamento de normas indutoras de mudanças, de identificação e registro de experiências profissionais bem-sucedidas e de realização de ações conjuntas (MARTINS, 2015, p. 33).

Para Martins (2015), na sociedade do conhecimento, da informação, da inovação, as expectativas dispensadas às IES e a responsabilidade inerente aos cursos de graduação reafirmam o compromisso social com a preparação de profissionais detentores de um conjunto de competências, técnicas, habilidades e atitudes necessárias ao atendimento da população nos diferentes campos do saber, além de exigir desse profissionais os parâmetros de referência para o exercício das profissões e dos princípios éticos que as orientam.

Neste estudo, a qualidade do exercício profissional é entendida como um atributo concreto que se traduz nas competências das instituições formadoras em realizar suas ações com máxima qualidade ou próxima dela, onde impera o mérito profissional, o rigor do método e a avaliação permanente, a diversidade, a equidade e a igualdade. A inclusão e a equidade social, a participação, a ação comunitária são responsabilidades importantes de qualquer profissional, mas não devem ser confundidas com os objetivos da própria profissão.

É nesse sentido que se busca a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, que atenda a uma formação acadêmica de qualidade, que diz respeito à inserção dos egressos em diferentes campos de trabalho, onde o grande desafio também é: como articular todos os conhecimentos entre si? Como distribuí-los adequadamente e coerentemente por toda formação? Como garantir a efetiva construção de todos eles por parte dos futuros professores de Educação Física?

Por essa razão, “tecer considerações sobre a formação superior brasileira, implica em analisar o processo formativo em relação às diretrizes de modo a compreender os aspectos estruturantes do ensino superior considerando as competências e as habilidades necessárias para o exercício profissional e a inserção dos egressos da graduação no mundo do trabalho”.

(MARTINS, 2015, p. 35). Desta forma, os estudantes de Educação Física devem estudar seu código de ética, saber de suas responsabilidades sociais, conhecer as competências e espaços de sua intervenção profissional. Essa é a articulação que se dá entre a formação acadêmica e a formação profissional.

No dizer de Marcon, Graça e Nascimento (2012), uma alternativa que se apresenta é a busca das eventuais interfaces entre os conhecimentos propostos na legislação sobre a formação inicial em Educação Física e a estrutura da teoria da base de conhecimento para o ensino. Esse exercício de reflexão não encerra, pois não contempla toda legislação nem a totalidade de suas proposições, mas toda profissão se constitui de um conjunto de práticas que busca atender às demandas da sociedade, de forma técnica e ética que definem a relação profissional entre a própria categoria, os diversos setores da sociedade e grupos sociais.

No que diz respeito ao conhecimento do aluno, “podem ser incluídos alguns dos conhecimentos identificadores da área (formação básica), bem como aqueles conhecimentos que oferecem suporte para a identificação dos interesses, das expectativas e das necessidades específicas de crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2012, p. 413), e o conhecimento do conteúdo de formação específica, além de todos os conhecimentos sobre as áreas afins.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico, enquadrar-se-iam alguns dos conhecimentos identificadores da área, tanto da formação básica, como os científico-tecnológicos, quanto da formação específica, como os técnico-funcionais/instrumentais aplicados e os didático-pedagógicos.

Segundo Marcon, Graça e Nascimento (2012), sob o guarda-chuva do conhecimento do contexto, parece se abrir a maior quantidade de conhecimentos derivados da legislação, afetos aos âmbitos da formação ampliada, como conhecimentos da natureza, cultura, trabalho e sociedade, dos conhecimentos identificadores da área, como conhecimentos sobre homem e sociedade e dos conhecimentos identificadores do tipo de aprofundamento, aqueles conhecimentos necessários para a atuação nos contextos da educação básica, das atividades físicas, esportivas e de lazer, da aptidão física, saúde e qualidade, do treinamento e condicionamento físico, da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas.

De acordo com o parecer 58/2004:

A aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em educação física ocorre a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham 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 as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas. (BRASIL, 2004a, p. 10).

Reafirma-se, então, que a qualidade de intervenção profissional passa, necessariamente, pela compreensão de que ela se traduz na excelência em relação aos conhecimentos específicos da área e dos seus respectivos campos sócio-político e cultural, aos meios e forma para levar esse conhecimento aos grupos de indivíduos a quem se destina a intervenção, além da responsabilidade ética no exercício profissional (MARTINS, 2015, p. 37).

Para alcançar esses objetivos que envolvem a construção de todos os conhecimentos elencados anteriormente, a legislação sugere que os projetos pedagógicos dos Cursos de Educação Física contemplem oportunidades de trabalhos de graduação que garantam a indissociabilidade entre teoria-prática, por meio de práticas como componente curricular, “contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico profissional, desde o início do curso.” (BRASIL, 2004, p. 4); estágios curriculares supervisionados obrigatórios, “momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico profissional de diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso” (BRASIL, 2004b, p. 4); atividades complementares, “estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.” (BRASIL, 2004, p. 4).

Ao tratar de questões estratégicas da preparação de profissionais para uma Educação Física de qualidade no Brasil, a Carta Brasileira de Educação Física elege três ações principais: 1) harmonizar os currículos dos cursos superiores de Educação Física com as últimas renovações conceituais ocorridas na Educação Física e incorporar a formação continuada como possibilidade de acesso aos avanços técnicos e científicos da área; 2) utilizar indicadores efetivos, em termos de qualidade, para comparar a preparação profissional do país com a de países vizinhos, objetivando futuros tratados de correspondência acadêmica nos blocos socioeconômicos da América Latina; 3) promover a preparação ampliada por meio de

curso, eventos, estágios, clínicas, entre outros, promovidos por organizações de reconhecida qualidade (MARTINS, 2015).

De acordo com Martins (2015), outras estratégias possíveis para se alcançar a qualidade no exercício profissional em Educação Física é orientar os profissionais para imprimir maior ênfase na mudança de comportamento dos beneficiários, por meio de uma prática profissional qualificada em termos de conhecimento, planejamento, orientação, argumentação técnico-científica, sistematização e avaliação.

De acordo com Martins (2015, p. 38), nas sociedades contemporâneas, trabalho e competência alargaram os seus significados e já não são mais focados na produtividade resultante da repetição e produção em série, o profissional precisa do conhecimento técnico para se materializar, mas o primordial no processo de profissionalização da categoria é a dimensão pessoal, o pensamento e as posturas críticas e reflexivas, bem como o compromisso social.

A educação efetiva-se de

Modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2015b, p. 1).

No primeiro nível de formação da educação superior brasileira, o estudante pode optar pelo curso que quer para sua formação. Neste caso, a discussão discorrerá sobre a formação em Licenciatura, que confere ao diplomado competências para atuar como professor de Educação Física na Educação Básica. Em todas as opções formativas da licenciatura, a referência principal é o Projeto Pedagógico do Curso - PPC. Ele estabelece o percurso de formação a ser cumprido, estabelece as diretrizes do curso, alinhado às estratégias de desenvolvimento da Instituição, as quais estão consubstanciadas no Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI. Esse indica os rumos a serem seguidos pela instituição, as ações a serem realizadas, organizando a dinâmica de funcionamento, visando à promoção e ao desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

Martins (2015) diz que há de se guardar a distinção entre os aspectos filosóficos que embasam o PPC de um curso de graduação e os seus aspectos operacionais. Esses aspectos possuem identidades próprias e diferenciadas entre as várias áreas de conhecimento.

Assim sem se desgarrar dos princípios e fundamentos que o sustentam, a dimensão funcional do PPC busca garantir a identidade do curso, a sua opção formativa e o perfil do egresso, articuladamente com as dimensões do conhecimento e seus respectivos conteúdos, com o corpo docente, com a produção científica da área e com a infraestrutura do curso (MARTINS, 2015, p. 40).

Baseado em Martins (2015), o PPC deve traduzir claramente o seu propósito, explicitando o perfil do curso e sua articulação com a realidade local, estar embasado legalmente, justificado por uma fundamentação teórica, deve organizar a matriz curricular, as atividades acadêmicas e os estágios em suas cargas horárias, além de definir o processo avaliativo. Na prática, esses aspectos devem se entrelaçar, moldando e imprimindo a dinamicidade necessária a todo este processo formativo.

O compromisso da instituição com a sociedade e da comunidade acadêmica com a formação profissional, materializa-se no dever de assegurar aos estudantes uma formação integral, garantindo acesso ao conhecimento, a novas tecnologias, à vivência cotidiana da ética, para que possam atender às demandas da contemporaneidade no mundo do trabalho (MARTINS, 2015).

Por fim, ressalta-se que na reformulação do PPC deve sempre prevalecer o diálogo dos dirigentes, professores e estudantes com a produção científica e inovação da área, além de primar pela qualidade do curso, da profissão e do comprometimento social.

Nesse sentido, parece plausível a recomendação de que os professores de ensino superior dos cursos de Educação Física tenham formação na área, experiência e produção acadêmica e profissional em Educação Física, de forma a garantir uma melhor qualidade técnica e científica na formação dos futuros professores, assegurando, assim, uma identidade da profissão e o pleno desenvolvimento dessa área de conhecimento. Para que ocorra essa formação acadêmica de qualidade, é fundamental que esse professor do ensino superior tenha conhecimento sobre sua área de formação e o mercado de trabalho, domínio dos conteúdos e interfaces, conhecimento das teorias pedagógicas, sobre metodologias de ensino e sobre avaliação. É necessário, também, compromisso e dedicação com sua profissão, proporcionando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de habilidades nas dimensões científicas, técnica, cultural, ética, político-social e humana.

Entretanto, o desafio de articular tudo isso com as orientações legais é grande e necessita de muita atenção, dedicação e envolvimento por parte de todos no processo quando ocorrer a reformulação do currículo. São necessários mais estudos que busquem integrar a literatura sobre os conhecimentos docentes e a legislação mais abrangente, que normatiza a formação de professores e a atuação docente dos professores de Educação Física na Educação

Básica. Esses estudos devem instigar a reflexão e aprofundar essa discussão que é relevante em tempos de implantação das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física.

2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO NACIONAL

Não se objetiva recuperar ou rememorar o percurso histórico da Educação Física no Brasil apresentando os aspectos conceituais que caracterizam a área. Se fôssemos discutir os aspectos epistemológicos subjacentes ao termo Educação Física, por imposição científica e ética, exigiria rever muitos estudos e discussões de pensadores que tratam da teoria que fundamenta a Educação Física.

Para Martins (2015), historicamente, os estudiosos do assunto apontam dificuldades para abarcar as inúmeras dimensões que envolvem a compreensão do que seja a Educação Física e o seu objeto de estudo, uma vez que essa abordagem exige compreensão dos tempos históricos e das diferentes concepções de sociedade, de sujeito, de educação, de saúde, de corpo, entre outras.

Admite-se assim que o termo Educação Física apresenta-se com múltiplas características e pode identificar, por exemplo, um conjunto de conhecimentos, conceitos, teorias e procedimentos utilizados para elucidar problemas teóricos e práticos relacionados à esfera profissional e ao empreendimento científico na área específica das atividades físicas, do exercício físico e do esporte (MARTINS, 2015, p. 18).

Nos últimos anos, em congressos nas discussões sobre a profissão de Educação Física junto ao Conselho Profissional, teve-se a oportunidade de constatar que a profissão passa por um momento curioso: “De um lado a linguagem dessa área de conhecimento tornou-se mais acadêmica, de outro houve um aprimoramento de sua característica como profissão e do seu papel social decorrentes de sua regulamentação” (MARTINS, 2015, p.18). Pode-se dizer, então, que a Educação Física está firmando-se academicamente como uma área de estudos e como uma profissão, porém, apesar desses avanços, percebe-se que ainda existem questões obscuras em cada um destes extremos.

Segundo Barros et al. (2010), essa contradição está relacionada à cultura da Educação Física no Brasil, pois continua testemunhando uma inadequação entre a representação que herdamos da sua prática, que surgiu da preparação física de militares e no sistema de educação formal, além das necessidades da sociedade atual em relação à atividade

física e desportiva. Isso, porque as práticas limitavam-se unicamente pela prática, tanto no âmbito militar, quanto no sistema de ensino, apesar dos cursos de Educação Física existir há mais de 80 anos.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas estão tão presentes nas universidades como no mundo do trabalho, no entanto, enquanto o conhecimento acadêmico se expande e o mundo do trabalho se pulveriza, para o profissional de Educação Física surgem lacunas de insuficiência teóricas e técnicas para atender às novas demandas da contemporaneidade que recaem sobre ele.

No contexto educacional brasileiro, a Educação Física identifica-se como componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo no Ensino Superior um curso de graduação, uma área de estudos, uma área de pesquisa e/ou uma disciplina curricular (MARTINS, 2015, p. 18).

“As transformações socioculturais estão provocando profundas mudanças e alterações das necessidades da população brasileira”. (BARROS et al., 2010, p. 86). A expectativa de vida tem aumentado, as pessoas estão mais conscientes em relação à prática de atividades físicas. Conforme Barros et al. (2010), o avanço e a incorporação do conforto sedentário proporcionado pela moderna tecnologia, cria possibilidades de intervenção no campo da Educação Física cada dia mais especializado.

Exercitar-se não é mais modismo. A atividade física, o exercício físico e o desporto não se destinam mais somente aos atletas e nem aos grupos privilegiados, são direitos garantidos aos cidadãos na Constituição Brasileira, reconhecidos como importantes para a educação, saúde, performance desportiva e qualidade de vida de toda a população.

Sabe-se que o sedentarismo é associado a um grande número de doenças que acometem as pessoas, em particular as crianças. Ao entrarem na escola, algumas crianças já apresentam sintomas de falta de atividade física. Há imobilidade diante da TV, do computador, dos celulares, jogos eletrônicos, falta de espaço nas cidades, de praças esportivas. Assim, a Educação Física vem ampliando e ocupando maior espaço no contexto da sociedade, espaço este que, segundo Barros et al. (2010), correspondem às necessidades de exercício fisiocorporal do ser humano na atualidade.

A Educação Física chega ao século XXI como profissão regulamentada,¹⁰ composta por habilitados que tem como responsabilidade atender às demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações (MARTINS, 2015, p. 19).

Martins (2015) menciona que a complexidade e a dificuldade para definir o termo Educação Física são marcados pelos embates teóricos que, ao longo dos tempos, edificam, desconstroem e aperfeiçoam as suas bases conceituais como área de conhecimento e de intervenção profissional. Sempre esteve presente nas discussões da categoria o significado da Educação Física, independentemente do momento histórico.

Um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento da profissão de Educação Física no que se refere à materialidade de sua história, é a regulamentação da profissão, respaldada pelos avanços que se teve na categoria, com código processual de ética, procedimentos técnicos na intervenção profissional, o que resulta numa melhor qualidade de serviços prestados e, desta forma, resultados benéficos para a sociedade, que em expressivo número vem assumindo atividades práticas em suas rotinas diárias, conferindo identidade, visibilidade e reconhecimento à profissão e ao profissional (MARTINS, 2015, p. 20).

2.5.1 Educação Física Escolar

Todo indivíduo que depende do seu trabalho vive num contexto sociocultural, político e econômico, e a ele está condicionado. Não pode, portanto, ficar alheio – repito – a esta realidade se sua pretensão é compreender estes condicionantes e por meio deles transformar o injusto e desumano que lhe afetam (MEDINA, 1992, p. 29).

A Educação Física Escolar Brasileira, ao longo das últimas duas décadas, vem buscando alinhar-se ao propósito da Educação Básica, que é possibilitar que as novas gerações fortaleçam e enriqueçam sua herança científica e cultural por meio do conhecimento sistematizado (BRASIL, 2015b). Nesse sentido, pesquisadores dessa área têm buscado construir uma identidade e legitimidade para o trabalho pedagógico com os conhecimentos relativos à Educação Física na escola, condizente com esse propósito e com o estatuto legal de componente curricular, que a área passou a ter a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e

¹⁰A partir da Lei Federal nº 9696/98, que passou a identificá-la como uma profissão.

Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Isto significa a estruturação da Educação Física como disciplina que lida com:

Seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

O processo de pensar e fazer a Educação Física como componente curricular tem implicado, já há alguns anos, o rompimento com determinada tradição responsável pela sua consolidação nos currículos escolares no Brasil ao longo de grande parte do século XX. Sustentada no “conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada discursivamente como uma ideia genérica de educação integral do homem” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 10), essa “tradição legitimadora” atribuía à Educação Física a função de promover as práticas de exercício físico por meio das quais se poderia constituir o caráter, produzir bons hábitos e aprender a empregar adequadamente o tempo livre, preparar para o trabalho, fortalecer a saúde, ampliar a performance esportiva, recuperar psicofisiologicamente as atividades escolares supostamente mais importantes, distender as tensões geradas pelas atividades de aprendizagem na sala de aula (recrear), desenvolver habilidades escolares futuras, entre outras.

A crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva e ao caráter de mera atividade que tem dado sustentação às práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Básica, não nega os possíveis benefícios que os exercícios físicos podem proporcionar, mas questiona a legitimidade de semelhante função social – “exercitar-se para [...]”,¹¹ (González e Fensterseifer, 2010, p. 10), em instituições educacionais como a escola, que tem a tarefa de transmitir às novas gerações parte da herança cultural e científica produzida e acumulada pela humanidade.

Partindo do pressuposto de que os corpos em movimento não podem ser compreendidos apenas em sua dimensão motriz ou anátomo-fisiológica, pois expressam significados construídos e partilhados socialmente em um dado contexto histórico, o movimento humano passa a ser entendido como “uma forma de expressão cultural e que, por

¹¹ Considera que a Educação Física Escolar Brasileira passa por um processo de transformação que nos coloca, por um lado, diante do abandono de um discurso legitimador centrado no “exercitar-se para”, e, por outro, nas dificuldades encontradas na construção e efetivação de um novo modo de legitimação no espaço escolar.

isso, carrega em si elementos históricos, éticos, técnicos, políticos, filosóficos, étnicos que devem ser estudados e praticados na escola” (SILVEIRA; PINTO, 2001, p. 139).

Nesse contexto, a Educação Física, na condição de componente curricular, vai se ocupar de sistematizar e reelaborar criticamente aquilo que vem sendo, na história da humanidade, um campo de expressões culturais, e que tem sido denominada de forma genérica na literatura científica da área pedagógica da Educação Física e, também, em diferentes propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros, de cultura corporal de movimento¹² (BETTI, 1994, 1996; BRACHT, 2005; BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009; SANTA CATARINA, 2014), e que se expressa nas brincadeiras, jogos, danças, atividades rítmicas, atividades aquáticas, lutas, esportes e ginásticas.

A tarefa cotidiana de desconstruir e reconstruir a tradição e a legitimidade da Educação Física articulada à função social da escola – a qual também é objeto de debates e reflexões constantes – no contexto de uma sociedade democrática e republicana, constitui-se, como apontado na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2015b), em um desafio de natureza ético-política para professores de Educação Física de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Tanto na relação com os demais componentes e nas relações de poder inerentes ao contexto escolar (espaços e tempos), quanto na constituição interna de um currículo e suas implicações (processos de planejamento, implementação e avaliação), a Educação Física encontra-se diante de um novo cenário que exige novas abordagens (FLORIANÓPOLIS, 2015). Importante, nesse sentido, conforme manifestam González e Fensterseifer (2010, p. 12), ter claro que “tratamos [na Educação Física Escolar] de uma dimensão da cultura e que temos uma responsabilidade com o conhecimento produzido em torno dela, algo, portanto, que vai muito além do exercitar-se”.

A necessidade de conhecer corporal e conceitualmente os temas em estudo na Educação Física está ancorada no pressuposto de que, “para além da pluralidade de manifestações da cultura corporal de movimento, também, são diversos os conhecimentos a elas relacionados, de maneira que todas as dimensões e modos de conhecer as práticas corporais devem ser objeto de estudo em todos os anos e modalidades do ensino fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 124). Nesse sentido, os saberes técnicos, expressivos,

¹² São diversas as tentativas no âmbito da Educação Física Brasileira de construir teoricamente um conceito ou noção capaz de abarcar esse campo de expressões culturais que seria específico da Educação Física e que constituiria seu objeto de estudo e intervenção. São exemplos desses intentos: *Cultura física* (PEREIRA, 1988; BETTI, 1993), *cultura corporal* (SOARES 1996; BRACHT, 1992), *cultura de movimento* (KUNZ, 1991; BRACHT, 1992)

miméticos e éticos “produzidos pela experiência das manifestações corporais não podem ser substituídos pela reflexão conceitual sobre elas, da mesma forma que os conhecimentos originados na vivência da prática não substituem as ferramentas cognitivas fornecidas pelos conceitos”. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 17). Desse modo, conforme se afirma na Base Nacional Comum (BRASIL, 2015b, p. 95-96):

Cada manifestação da cultura corporal de movimento propicia ao sujeito acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiências à qual ele não teria de outro modo. A vivência dessas práticas corporais não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível.

Esta perspectiva apoia-se em Hall (2003), que considera a cultura como prática de significação, ocasião de compartilhamento e socialização de significados, na qual os sujeitos constroem-se e reconstróem-se socioculturalmente.

2.5.1.1 Definições, procedimentos e desafios

Educação Física Escolar é o componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, caracterizado pelo ensino dos conceitos, princípios, valores, atitudes e conhecimentos sobre o movimento humano na sua complexidade, nas dimensões biodinâmicas, comportamental e sociocultural. Essas dimensões constituem a base para uma nova compreensão sobre a abrangência e interfaces que fundamentam a Educação Física na escola, seja na perspectiva do movimento, inclusão, diversidade, cidadania, educação, lazer, esporte, saúde e qualidade de vida (CATUNDA; SARTORI; LAURINDO, 2014, p. 17).

Segundo a Declaração do Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e a Educação Física (ICSSPE), em 2010, e a V Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e o Esporte (MINEPS), em 2013, a Educação Física é uma disciplina dos currículos escolares que se refere ao movimento humano, à aptidão física e à saúde, concentra-se no desenvolvimento da competência física, de modo que a crianças possam se movimentar de forma eficiente, eficaz e segura, entendendo o que estão fazendo e sendo essencial para o pleno desenvolvimento, realização e conscientização ao longo da vida.

A escola, depois da família, é a maior instituição educativa, que favorece ao aluno aquisição de bons hábitos e atitudes que contribuem para seu pleno desenvolvimento pessoal e social. A escola está comprometida, também, com a solidariedade, cooperação, tolerância,

inclusão, respeito, valores esses que são primordiais à formação dos alunos e devem fazer parte dos objetivos de formação na Educação Física, que deve ser bem orientada, alicerçada no conhecimento científico, na qualidade técnica e na ética, no compromisso social dos docentes e no envolvimento com a comunidade escolar (CATUNDA; SARTORI; LAURINDO, 2014, p. 17).

Independente de condições físicas, de gênero e sociais, é assegurado aos alunos da Educação Básica acesso ao campo de saber da Educação Física, reafirmando seu caráter formativo. A Educação Física se apresenta como um componente curricular singular, sendo a única que desenvolve os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, promovendo a saúde por meio do ensino do estilo de vida ativo e saudável e de várias linguagens do movimento humano.

As referências sociais e culturais da Educação Física já estão presentes nos hábitos, valores, práticas no lazer e nas tradições das sociedades modernas, constituindo-se numa representação social das atividades físicas e esportivas desde cedo no currículo escolar, refletindo a cultura local.

A cultura corporal do movimento é a possibilidade acadêmica que mais se ocupa da prática pedagógica escolar. Desse modo, a área de estudos que se escolheu para aprofundar a análise das questões de currículo da Educação Física, é a cultura corporal de movimento. No entanto, não se desconsidera as possibilidades de integração entre as diferentes áreas. Entende-se que é a cultura corporal do movimento, nas atuais discussões acadêmicas, vislumbradas na Educação Física, que permite elaborar uma prática pedagógica no meio escolar de forma contextualizada e, também, que faz compreender o papel da Educação Física na perspectiva da cultura corporal.

O papel da Educação Física na escola é o de transmitir um patrimônio cultural da humanidade ligado a jogos e esportes, às danças e ginásticas. São práticas e conhecimentos que merecem ser preservadas e transmitidas às novas gerações. A Educação Física possui uma tradição muito relacionada a jogos, ao esporte, às lutas, à dança, às práticas circenses, às práticas corporais alternativas, às atividades físicas de aventura e aos exercícios físicos, que são considerados os conteúdos do currículo de Educação Física na escola.

É importante ressaltar que todas essas práticas devem incluir um saber sobre os conteúdos e um saber ser, de modo que possa garantir a formação do aluno a partir de suas aulas de Educação Física na escola. Além do conhecimento adquirido pela prática, também deve aprender os benefícios dessas práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura hoje, qual relação dessas atividades com a cultura local. Então, mais do que exclusivamente

ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos obtenham não só uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO; RANGEL, 2005). A autora, ainda, enfatiza que as relações envolvendo a produção científica e a prática pedagógica na escola ocorrem a partir de uma perspectiva dialógica, na qual a produção científica não tem a função de resolver os problemas da prática, e sim subsidiar uma leitura da realidade pelo professor. Esse diálogo poderia criar um ciclo produtor de novos conhecimentos, transformando constantemente o entendimento que o professor possui da cultura local.

Para Forquin (1993), o conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que precede, ultrapassa e institui enquanto sujeitos humanos e essa produção pode ser denominada perfeitamente de cultura. De acordo com o autor, pode-se afirmar que todo esse patrimônio construído, ao longo do tempo, pela Educação Física, pode-se denominar de cultura corporal de movimento.

Por se tratar de um conjunto de saberes diversificados e riquíssimos, a cultura corporal assume enorme importância nas aulas de Educação Física escolar. Seus conhecimentos são indispensáveis para a ampliação do universo cultural do aluno e para a compreensão da realidade em que está inserido, a fim de que possa exercer uma ação consciente e segura, tornando-se sujeitos capazes de compreender o papel que devem ter nas mudanças de seus contextos imediatos e da sociedade, bem como adquirir conhecimentos necessários para que isso ocorra (MOREIRA; CANDAU, 2007).

2.6 O ESTADO DE ARTE SOBRE CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.6.1 Revisão sistemática em base de dados

O levantamento bibliográfico é a fase inicial da revisão de literatura, representando a busca e o levantamento de dados, processando-os mediante o filtro das publicações existentes sobre o assunto em estudo, fazendo a leitura, a seleção e o fichamento das informações (MOREIRA, 2004).

Esse processo iniciou-se antes mesmo de ter bem delimitado o tema e foi evoluindo até que fosse possível uma familiarização com os textos, a ponto de elencá-los de acordo com os propósitos da pesquisa (ECHER, 2001). Nesse contexto, não se deve descartar nenhum texto relacionado ao tema de estudo até que o mesmo esteja bem delimitado. A partir da oposição de ideias dos autores, cria-se uma posição a respeito do assunto estudado,

momento em que algumas ideias são abandonadas, acrescentadas e/ ou reformuladas (ECHER, 2001).

Revisar a literatura pode vir a determinar uma mudança nos propósitos iniciais da pesquisa, visto que o contato com o material já produzido sobre o assunto poderá esclarecer para o pesquisador as dificuldades em realizar a pesquisa adequadamente, bem como fato de já existirem estudos na área (GIL, 2002).

Esse fato ocorreu, uma vez que a intenção de pesquisa era outra e ao verificar que já tinham muitos estudos relacionados ao tema e uma discussão bastante recente, optou-se por mudar o rumo desta, buscando um tema inédito, emergente e que contribuísse efetivamente para uma prática mais eficaz.

Essa revisão de literatura requer uma reflexão crítica acerca do tema, de tal forma que seja possível verificar contradições entre autores e identificar abordagens relevantes e interessantes para o estudo, optando por uma abordagem teórica adequada e capaz de fundamentar o trabalho (GIL, 2002).

A partir dessa contextualização feita, esse levantamento faz com que o leitor tenha uma visão geral sobre o tema abordado (MOREIRA, 2004). Através dessa revisão, é possível identificar, também, o problema específico da pesquisa (THOMAS; NELSON, 2002).

Luna (1997) classifica a revisão de literatura em quatro tipos e um deles é a determinação do estado da arte, onde o pesquisador mostra, através da literatura, o que já sabe sobre o tema, quais as lacunas existentes e onde se encontram as principais falhas teóricas ou metodológicas.

Para cobrir as lacunas do conhecimento e aprofundar o que já se sabe, é que foi pensado ser importante produzir o estado da arte das pesquisas pautadas no currículo da Educação Física. Segundo Ferreira (2002), o estado da arte passa por dois momentos, um que interage com a produção acadêmica através da qualificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado”. (FERREIRA, 2002, p. 265). Outro quando o pesquisador “deve buscar responder, além das perguntas, quando, onde e quem, produz num determinado período e lugar àquelas questões que se referem a, o que e o como dos trabalhos.” (FERREIRA, 2002, p. 265).

Pesquisas sobre o estado de arte de um determinado tema, em geral, buscam traçar caminhos diante da abrangência na produção acadêmica do que se pretende estudar, com a intenção de contribuir com a organização, análise e constituição de um corpo teórico de uma área de conhecimento. Este tipo de pesquisa busca identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, aponta as restrições sobre o campo em que se move

a pesquisa, suas lacunas de disseminação, identifica experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhece as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKY; ENS, 2006).

Nesse contexto, apresenta-se um panorama das pesquisas que se alinham ao tema pesquisado, porque se considera fundamental alinhar o conhecimento produzido nessa tese com o que já foi pesquisado. Essa análise crítica do estado atual do conhecimento na área serviu para dar uma ideia da problematização do tema a ser investigado, pois, após a leitura, auxiliou o estudo, já que o objetivo dessa leitura foi nortear o andamento da pesquisa, auxiliando na definição do problema e nas análises dos dados. Alves (1992, p. 2) explica que:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse.

A compreensão do mundo em que se vive pode ser auxiliada pela pesquisa científica através da reflexão de inúmeras questões (MOROZ; GIANFALDONI, 2006). Todo conhecimento produzido através dela depende do conhecimento produzido no passado, por isso a importância de um levantamento da produção científica detalhada para embasar, fundamentar e nortear as bases teóricas, cruzando as fontes cujas temáticas se aproximem desta pesquisa.

Para conhecimento e aproximação com a temática pesquisada, fez-se um levantamento da produção científica dos últimos 11 anos (2005-2015) nas Bases de dados RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, BASE, *Networked Digital Library of Theses e Dissertations*, SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, SSOAR – *Social Science Open Access Repository*. (Quadro 5).

Quadro 5 – Base de dados da Biblioteca da Universidade do Sul de Santa Catarina

BASE DE DADOS	NÚMERO DE RESULTADOS
RCAAP	329
BASE	235
NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES & DISSERTATIONS	68
SciELO	25

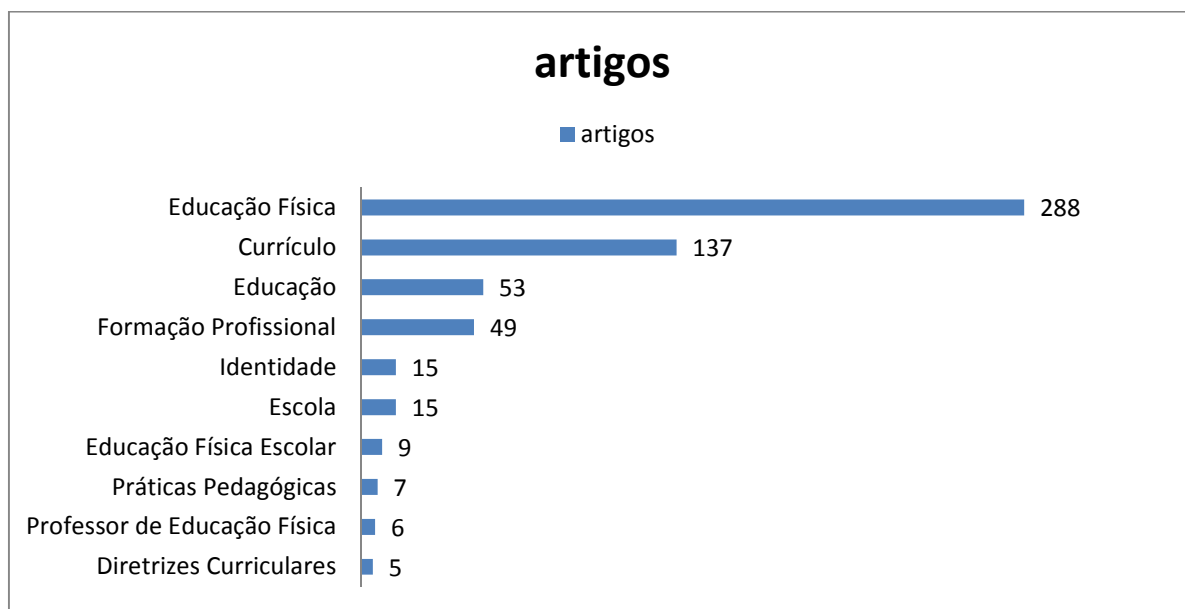
SSOAR - Social Science Open Access Repository	02
---	----

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O descritor pesquisado neste estudo foi **Currículo de Educação Física** e as questões norteadoras foram o **período, assuntos, tipos de recursos, publicações, base de dados**. A análise da produção do conhecimento em Currículo de Educação Física compreendeu o período de 2005 a 2015, que incluiu artigos, dissertações e teses publicados na versão *online* de periódicos nacionais e internacionais da Área da Educação Física. Não compuseram a amostra ensaios, resenhas, projetos de pesquisa, relatórios.

Consultou-se 44 periódicos científicos, onde foram selecionados os estudos que apresentavam os seguintes assuntos: educação, Educação Física, professor de Educação Física, formação profissional, Educação Física Escolar, currículo, identidade, escola, prática pedagógica e Diretrizes Curriculares. (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição dos artigos selecionados por temas



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A metodologia utilizada na base de dados caracterizou-se pela procura de trabalhos compatíveis com o tema definido para a pesquisa, que é: currículo de Educação Física. O resultado foi 659 produções que versavam sobre o tema. O segundo passo foi fazer um novo filtro através de leitura dos resumos e relacionando somente aqueles que trouxessem

em seu resumo as palavras-chave: Educação Física, currículo, educação, formação profissional, identidade, escola, Educação Física Escolar, prática pedagógica, professor de Educação Física e Diretrizes Curriculares, quando foram identificadas 288 produções, publicadas em 38 periódicos (Quadro 6).

Quadro 6 – Periódicos selecionados na pesquisa

01	PENSAR A PRÁTICA
02	REVISTA DA FAEBA- EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
03	REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA- RIO CLARO
04	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
05	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
06	REVISTA BRASILEIRA DE OBESIDADE, NUTRIÇÃO E EMAGRECIMENTO
07	REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA - UEM
08	REVISTA LOSÓFONA DE EDUCAÇÃO
09	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
10	REVISTA INTERFACE-COMUNICAÇÃO, SAÚDE, EDUCAÇÃO
11	EDUCAÇÃO EM REVISTA
12	REVISTA IBEROAMERICANA DE CIENCIA,TECNOLOGIA Y SOCIEDAD
13	EDUCACION Y EDUCADORES
14	REVISTA DE EDUCAÇÃO POPULAR
15	PHYSIS : REVISTA DE SAÚDE COLETIVA
16	BIBLIOTECA DIGITAL DA UNICAMP
17	MOTRIVIVÊNCIA
18	EDUCACION FISICA Y DEPORTES
19	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA E MOVIMENTO
20	ÁGORA: REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
21	REVISTA BRASILEIRA DE DOCÊNCIA, ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
22	REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION
23	MOVIMENTO
24	LECTURAS: EDUCACION FISICA Y DEPORTES
25	INICIAÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR
26	REVISTABRASILEIRA DE PRESCRIÇÃO E FISIOLÓGIA DO EXERCÍCIO
27	MOTRIZ REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
28	REVISTA DIDÁTICA SISTÊMICA
29	ESTUDOS PEDAGÓGICOS
30	REVISTA PEDAGÓGICA
31	EDUCAÇÃO EM REVISTA
32	TRABALHO E EDUCAÇÃO
33	DIALOGIA
34	EDUCACION FISICA Y CIENCIA
35	REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE
36	EDUCATION
37	LANGUAGE PORTUGUESE
38	REVISTA PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DO DESPORTO

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Num terceiro momento, iniciou-se a leitura dos artigos quando se definiu as categorias de análise, de acordo com a similaridade da temática apresentada, quando ficaram

selecionados 68 artigos, dissertações e teses que versavam sobre os temas, aqui agrupados como categorias de análise, são elas:

- a. Currículo de Educação Física e Formação Profissional (Quadro 7);
- b. Currículo de Educação Física Escolar (Quadro 8);
- c. Professores de Educação Física (Quadro 9);
- d. Identidade local (Quadro 10).

Quadro 7 – Produções científicas agrupadas pela temática: Currículo de Educação Física e formação profissional

Análises dos Artigos e Teses			
Banco	Autor	Título	Ano
SciELO	Sheila Aparecida Pereira dos Santos, Luciene Farias de Silva; Hugo Cesar Bueno Melo; Sara de Moura Nunes	Atividades acadêmico-científico-culturais na formação do profissional de Educação Física / Academic-scientific-cultural activities in Professional formation in Physical Education	2012
BASE	Cesar Adriano Ribeiro Nunes; Leandro de Melo Beneli	As novas Diretrizes Curriculares para a formação do profissional (bacharelado) e do professor (licenciatura) de Educação Física no Brasil (2007-2012): fundamentos, propostas e perspectivas	2012
BASE	Liana Maria Carvalho Braid	Caminhos de uma mudança no currículo de graduação em Educação Física: construção de um coletivo docente	2014
BASE	Marcos Garcia Neira	Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física	2009
BASE	Deise Margô Müller	Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física: adequação legal ou reforma?	2006
NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES & DISSERTATIONS	Monica Caldas Ehrenberg	Os currículos de Licenciatura em Educação Física : a dança em questão	2008
BASE	Ricardo Jorge Franco Lima	A formação de professores de Educação Física: (re)construção teórica e prática do currículo apoiada nas decisões de Bolonha	2015
BASE	Alfredo Cesar Antunes	A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: The dimension practice in professional preparatin in physical education academic	2012

		organizational as conception	
BASE	Leandro Casarin Dalmas	A formação inicial dos professores de Educação Física do Distrito Federal: das Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de graduação	2008
BASE	Francisco Jean Souza; Samuel de Souza Neto	A Revista Brasileira de Ciências do Esporte e a formação profissional em Educação Física	2006
NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES & DISSERTATIONS	Ricardo de Campos Oliveira	Contribuições dos processos pedagógicos na formação dos docentes de Educação Física	2011
NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES & DISSERTATIONS	Silvia Pavesi Sborquia	Da formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Física à inovação educativa	2008
BASE	Larissa Cerignoni Benites; Samuel de Souza Neto	Educação Física e formação profissional	2008
BASE	Marilene Cesário	Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores	2008
BASE	Rubens Antonio Gurgel Vieira	Identidades docentes no Ensino Superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba	2013
BASE	Marcos Garcia Neira	Los currículos de formación de profesores de Educación Física y el síndrome de Estocolmo: explicaciones para el choque con la realidad ; The curriculum that make Physical Education teachers and Stockholm syndrome: explanations for the reality shock ; Os currículos que formam professores de Educação Física e a Síndrome de Estocolmo: explicações para o choque com a realidade	2014
BASE	Fabíola Borel Marques; Zenólia Christina Campos Figueiredo	Nacional curriculares directives and implications of curriculum in Physical Education teacher formation; Directrices curriculares nacionales y sus repercusiones en los currículos de formación de profesores de Educación Física; Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física	2014
BASE	Franciele Roos da Silva Ilha; Hugo Norberto Krug	O processo de formação de professores de Educação Física: realidade e desafios	2009
BASE	Anahy Garcia Treptow	The Teachers training of physical education in Pará: what it discloses the history of the resume of the Course of Physical Education of the State	2008

		University of Pará? ; A Formação do professor de educação física no Pará: o que revela a história do currículo do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Pará?	
BASE	Wilson Alviano Junior	Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular; Initial training in physical education: a curricular construction analyses.	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na categoria **Currículo de Educação Física e Formação Profissional** foram enquadrados 20 artigos que tratam do currículo de formação do profissional. No artigo intitulado “Atividades acadêmico-científico-culturais na formação do profissional de educação física - *Academic-scientific-cultural activities in Professional formation in Physical Education*” - os autores Santos et al. (2012) discutem a importância da inclusão das atividades acadêmico- científico- culturais (AACC) como estratégia para ampliar a formação dos futuros profissionais de Educação Física e descrevem como vem sendo compreendidas e conduzidas nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado de sete Instituições de Ensino Superior de diferentes Estados brasileiros que oferecem essa modalidade. Os pesquisadores afirmam que diante de tal panorama social, faz-se necessário que haja o comprometimento das Instituições de Ensino Superior, que devem ampliar o universo cultural de seus graduandos. Para isso, os pesquisadores sugerem que se lance mão de diretrizes curriculares expressas via legislação educacional.

Braid (2014) discute sobre a reforma curricular do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade de Fortaleza, onde analisou o desenvolvimento da mudança curricular em um Curso de Graduação em Educação Física, sob a ótica dos atores envolvidos. Os dados quantitativos foram avaliados por meio das categorias: caminhos da inovação curricular, os desafios da implantação de uma inovação curricular e a constituição de uma organização aprendente. Nesta perspectiva, apareceram alguns elementos indicativos da presença de estratégias inovadoras na mudança do currículo, como: construção coletiva e interdisciplinar, docentes como autores, protagonistas da mudança, produção de um currículo com desenho inovador e formação de um grupo aprendente que se auto renovou e se alinhou quanto às concepções e práticas pedagógicas necessárias à mudança no currículo. Ressalta-se a compreensão dos docentes acerca do processo de reforma do Curso de Educação Física, como coletivo, com efetiva participação do grupo de professores do curso durante todo o

processo. Concluiu-se que, para além de uma simples reforma, essa mudança pode ser caracterizada, sob a ótica dos docentes, como uma inovação curricular.

Neira (2009), diante da constatação de representações distorcidas sobre a docência na Educação Física em um grupo de professores recém formados, procurou investigar os currículos que eles acessaram, a fim de averiguar as relações entre a experiência formativa e as identidades docentes. Recorreu aos métodos de pesquisa e aos estudos culturais e verificou que os Cursos de Licenciatura são os principais responsáveis pela polifonia e confusão conceitual. As temáticas de estudos não podem simplesmente estar no currículo da instituição formativa, a partir do que se imagina que seja a atuação profissional na escola. Segundo o autor, é necessário que o docente formador seja um estudioso comprometido com a Educação Física Escolar, que mergulhe neste *locus*, recorra à etnografia, apreenda essa realidade.

Temos convicção de que apenas mediante essa postura, o professor formador terá condições para elaborar atividade de ensino, coerentes com uma visão contemporânea de educação. Ações com vistas à escola, estabelecer convênios, afinar as experiências de estágio, dialogar com os atores da instituição, apropriar-se das referências que estão acessíveis aos docentes, compreender a lógica administrativa, frequentar assembleias e reuniões pedagógicas, passear pelo entorno da instituição aos finais de semana, dentre outras, quando acompanhados de uma reflexão crítica e respeitosa, configuram-se em excelentes ocasiões para identificar temática relevantes que merecem fazer parte do currículo (NEIRA, 2009, p. 57).

Müller (2006) verificou se as reformas curriculares suscitadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96), no que se refere ao aspecto de formação de um professor crítico/reflexivo, estavam sendo atendidas nos novos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, em duas universidades da grande Porto Alegre, que trabalham com formação de professores há mais de uma década. Apresentou como foram realizadas as reformas dos currículos das licenciaturas, a participação docente e discente, as mudanças mais significativas encontradas nos novos currículos e descreveu, ainda, as possibilidades construídas para a formação do professor crítico/reflexivo. Foi feita uma revisão dos documentos, leis, portarias e resoluções pertinentes à formação de professores de Educação Física no Brasil. Na análise feita, a autora encontrou mudanças significativas nas propostas curriculares apresentadas, porém nas entrevistas evidenciou-se que na prática os professores formadores apresentavam muitas dificuldades em se apropriarem das propostas, pois os processos de mudança foram atribulados e realizados em tempo restrito. As duas universidades apresentaram propostas distintas, todavia, no produto final, surgiram as mesmas problemáticas: os professores formadores dos futuros docentes

apresentavam dificuldades na apropriação do novo currículo. Ilha e Krug (2009) tiveram como propósito refletir sobre a realidade e os desafios que perfazem o processo de formação de professores de Educação Física. Para tal, realizaram uma breve análise de alguns aspectos que permeavam o processo de ensino e formação no contexto educativo, assim como as discussões acerca dos processos formativos destes educadores em especial. Nessa pesquisa, ficou evidenciado que o modelo crítico-reflexivo de formação de professores representava uma concepção dialógica e articulada com os dilemas enfrentados cotidianamente, constituindo-se como um desafio a ser conquistado.

Com esse modelo de formação, a tarefa de ensinar é bem mais complexa e deve ser desenvolvida a partir do aprender que ser professor requer preocupações amplas de seu contexto, mas sem esquecer de que sua prática necessita estar imbricada na educação de sujeitos para o mundo e para si mesmos (ILHA; KRUG, 2009, p. 1).

Ehrenberg (2008) buscou, nesta pesquisa, investigar os saberes da dança necessário à atuação profissional, para possível estruturação de uma proposta de conhecimento da dança nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Isso aconteceu quando a pesquisadora percebeu uma lacuna entre a formação inicial do professor para atuar com a dança no contexto da Educação Física e a realidade encontrada pelos professores quando se deparam com a necessidade de transmitir este conhecimento na escola. Entre os objetivos, estava o de verificar o olhar dos professores frente as suas necessidades, dificuldades e expectativas para trabalharem com a dança no contexto escolar. Para isso, foi analisada as ementas nos programas de disciplina que esses professores estudaram. Partindo do pressuposto que a dança no contexto escolar é pouco trabalhada ou, ainda, é apresentada de forma superficial, associada às festas comemorativas e sem qualquer contextualização, foi verificado como se dava o conhecimento da dança nos cursos de formação, a fim de diagnosticar se tal lacuna partia dali. Com a obtenção dos resultados, percebeu-se que os professores são os principais agentes de transformação do que acontece na escola e, por inúmeras vezes, a formação inicial não promove diálogos com esta realidade.

Segundo Ehrenberg (2008, p. 122):

É imprescindível que os cursos de formação em nível superior assumam, como compromisso, a promoção da pesquisa e intercâmbio com espaço real da atuação na escola. É fundamental que os docentes da formação inicial aproximem-se da realidade escolar e que promovam tal aproximação entre seus futuros professores.

A pesquisadora concluiu que a clareza dos processos que envolvem a dança, as vivências criativas, a contextualização dos significados históricos, culturais e sociais que pairam sobre ela devem fazer parte da formação de futuros professores de Educação Física.

Os artigos classificados nessa categoria analisaram, também, a formação inicial de futuros professores de Educação Física que atuarão em escolas, além de ações destinadas à formação continuada daqueles que já atuam na escola. O processo de formação continuada possibilita diferentes níveis de reflexão, desde a resistência até o envolvimento em ações que promovam mudanças, levando ao desenvolvimento profissional dos professores (SBORQUIA; NEIRA, 2008). Os estudos indicaram que a formação continuada tem impactos nas percepções que os professores têm acerca do papel da Educação Física no currículo escolar e de um estilo de ensino que seria próprio do professor de Educação Física.

Sobre o alinhamento do Ensino Superior Europeu pós Declaração de Bolonha¹³, para compreender os currículos dos cursos profissionalizantes em Educação Física, Lima (2015) realizou uma pesquisa para inferir sobre a qualidade da preparação dos futuros docentes de Educação Física face às exigências da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). A pesquisa foi realizada com coordenadores de curso, professores e estudantes de três universidades de Portugal, para compreender sobre a adequação do ensino superior português, às decisões e orientações integradas no processo de Bolonha como foco no alinhamento na formação de professores de Educação Física. As alterações curriculares fizeram com que os futuros profissionais ficassem estagnados, sem desenvolver competências, sem preparação do ponto de vista físico, pedagógico e didático.

Pesquisas realizadas em IES do município de Campinas/SP, Brasília /DF e na região do ABC Paulista tiveram como objetivo verificar se as práticas como componentes curriculares (PCC) dos cursos seguiam às orientações das Diretrizes Curriculares de Educação Física e como repercutem nos currículos de formação de professores de Educação Física para atuar na Educação Básica. Antunes (2012) concluiu que os alunos e docentes acreditavam na importância da articulação entre teoria e prática no processo de preparação profissional.

¹³Declaração de Bolonha, em 1999, documento que define o escopo político para a educação superior europeia: estabelecer, em um prazo de dez anos, um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) com o objetivo de aumentar a atração de estudantes de outros países e continentes para as universidades europeias, proceder a uma maior coerência e a equivalência no que tange às estruturas dos cursos superiores e ao reconhecimento de estudos e títulos, bem como incentivar a mobilidade dos estudantes entre as várias fronteiras europeias. É denominado de Processo de Bolonha o conjunto de estratégias políticas e medidas práticas que visam consolidar esse Espaço Europeu de Ensino Superior.

No Distrito Federal, as pesquisas revelaram que os currículos são organizados em grades fechadas e, segundo Dalmas (2009), essa formatação tem grandes possibilidades de fragmentação do conhecimento e da formação inicial dos professores de Educação Física.

Corroborando com os resultados de Oliveira (2011), na região do ABC Paulista, Marques e Figueiredo (2014), que realizaram pesquisa em três IES para verificar que (re)interpretação o currículo faz das Diretrizes Curriculares de Educação Física, problematizando a formação de professores no país e a formação de Educação Física a partir da legislação específica que regulamenta os cursos, identificaram, também nos três cursos, três formas substancialmente diferentes de repercussão das orientações legais.

Reconhecendo a importância do papel desempenhado pela formação inicial para a profissionalização dos professores e tendo em vista que dependerá dela as possíveis mudanças ocorridas nas escolas, Cesário (2008) analisou como os professores do Curso de Educação Física da UEL- Londrina/PR traduziram em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes do projeto curricular. Eles apontaram que antes do início foi preciso estudar e aprofundar pontos da matéria a ser ensinada, realizar a leitura do projeto para entender o perfil proposto para formação, readequar estratégias de ensino e conteúdos ao novo currículo e conversar com seus pares para superar alguns desafios. Isso acabou ocasionando um impacto em suas práticas pedagógicas, levando-os a buscar novas formas de ensinar (CESÁRIO, 2008, p. 196).

Treptow (2008), em sua pesquisa, analisou a história do currículo do curso de formação de professores de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, nos anos 1970 a 2007, concluindo após analisar todos os documento regulatórios que o curso, através de seus currículos, apresentou antes do PPP de 1999 uma concepção de curso desportivizado e um perfil de profissional compatível com o de técnico desportivo, acrítico, a histórico e, após o PPP 1999, apresentou uma outra concepção, direcionada para a docência, expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, evidenciando um perfil de profissional com caráter ampliado, generalista, humanista, crítico e reflexivo, pautado em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com rigor científico.

Nos anos de 1990 aconteceu uma expansão das IES privadas que, cada vez mais, atraíram grandes contingentes em busca por melhores condições de trabalho. Alviano Júnior (2011), em sua pesquisa, trouxe dados interessantes. Em 1980, as IES privadas no Brasil contavam com 49.451 docentes em seus quadros e as IES públicas com 60.037 docentes, já em 2004, as IES privadas contabilizavam 185.258 docentes contra 93.800 das IES públicas, ou seja, um crescimento de 270%. Neste contexto, percebeu-se que, neste período, os Cursos

de Licenciatura em Educação Física das IES privadas eram as principais responsáveis pela formação da maioria dos professores.

A pesquisa realizada por Alviano Júnior (2011) analisou o processo de elaboração de um currículo de formação inicial de professores de uma IES privada situada na Grande São Paulo, com objetivo de mapear os diversos olhares sobre sua elaboração, entender as relações de poder estabelecidas durante o processo, bem como as identidades colocadas em jogo – exaltadas, admitidas ou excluídas a partir da construção curricular. Concluiu com o estudo que a ideia de trabalho coletivo que construiu o currículo, mostrou-se frágil, já que as preocupações de um pequeno grupo fez valer sua condição de poder, enquanto as perspectivas do coletivo maior não tiveram suas vozes ouvidas.

Em estudos realizados sobre as publicações da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e formação profissional, tendo como referência a história das publicações, Souza e Souza Neto (2006) encontraram apenas 8 trabalhos nos dez anos da revista, referentes ao ciclo de vida deste periódico que é de 1979 a 2000, trazendo uma crítica quanto aos modelos que se tornam reféns do mercado de trabalho e aos interesses de uma classe social. Segundo Benites e Souza Neto (2011), estamos num novo século, milênio, valendo lembrar que o currículo cartesiano representou avanços consideráveis no âmbito do conhecimento, mas que agora o grande desafio a ser vencido consiste em aprender a trabalhar com a diversidade, buscando uma formação mais completa e menos individualista.

Segundo Vieira (2013), o conceito de identidade cultural tem sido amplamente discutido nas Ciências Sociais. Autores como Hall (1997) e Bauman (2005) apontam a fragmentação das identidades modernas, que não estariam mais ancoradas em instituições sociais estáveis. Em tempos assim, não faz mais sentido falarem de uma identidade essencial e coesa, porém em identidades de momentos sóciohistórico distintos. O autor fez uma pesquisa com professores do ensino superior em IES da cidade de Sorocaba/SP com objetivo de entender o processo de construção identitária dos docentes universitários e seus posicionamentos diante dos currículos, onde encontrou presenças marcantes de identidades docentes acrílicas, fruto das trajetórias de vida, uma genealogia subjetiva repleta de experiências hegemônicas, com identidades docentes que compõe um grupo da cultura que coloca em circulação discursos confusos e superficiais sobre a Educação Física Escolar (VIEIRA, 2013, p. 173).

Neira (2014), embasado nos estudos culturais, analisou os currículos de formação inicial em Educação Física com o objetivo de obter explicações sobre o chamado “choque de realidade”, e as interpretações realizadas indicam que as experiências de formação durante o

curso são responsáveis pelas dificuldades enfrentadas pelos egressos assim que iniciam a carreira profissional. Neira (2014) afirmou que muitos cursos superiores, ainda, ensinam o preenchimento de súmulas esportivas, exigem o desempenho atlético e, sobretudo, priorizam disciplinas biológicas em detrimento das pedagógicas. Os universitários, quando interpelados, queixam-se da didática dos professores e da forma de avaliação, mas nunca questionam os conteúdos ensinados. Aprenderam aceitá-los mesmo sem conhecer suas origens, razões e relações com a docência (NEIRA, 2007, p. 792).

Na categoria currículo de Educação Física e formação profissional foram enquadrados os trabalhos que analisaram as mudanças no currículo de formação de professores de Educação Física, todos buscando entender se as experiências formativas estão produzindo identidades docentes preparadas para os desafios que o ambiente escolar tem apontado, como a implantação de uma inovação curricular, docentes como autores protagonistas de mudanças, construção coletiva e interdisciplinar dos projetos pedagógicos e diálogo com a realidade escolar.

No quadro 8, elencou-se as produções científicas agrupadas pela temática Currículo de Educação Física Escolar:

Quadro 8 – Produções científicas agrupadas pela temática currículo de Educação Física Escolar

Banco	Autor	Título	Ano
BASE	Silvia Pavesi Sborquia; Marcos Garcia Neira	As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios	2008
BASE	Sandra Isabel Vieira Sanches Alves	A dança no currículo da disciplina de Educação Física: um estudo de caso	2012
SciELO	Edmara Cristina Bonetti Buogo; Larissa Michelle Lara	Análise da dança como conteúdo estruturante da Educação Física nas diretrizes curriculares da Educação Básica do Paraná / Analysis of dance as structuring content of the basic education curriculum guidelines of Paraná / Análisis de la danza como contenido estructurante en las directrices curriculares de la educación básica en la provincia del Paraná	2012
Networked Digital Library of Theses & Dissertations	Franz Carlos Oleira Lopes	A disciplina de Educação Física no contexto da reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	2012
BASE	Márcia Rejane Vieira Guimarães	A Educação Física no processo de construção permanente da política curricular; the Physical Education in the process of permanent construction of	2008

		the curriculum politics; La educación física em El proceso de La construcción permanente de la política curricular	
BASE	Francisco Carlos Tomas Vieira	A disciplina Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: inovações e permanências	2010
BASE	Wilney Fernando Silva; Darjane Silva Alves; Gersiane Franciere Freitas Ribeiro	A dança nas escolas da rede estadual de ensino fundamental na cidade de Porteirinha/MG: análise da sua aplicabilidade e metodologias	2010
BASE	Fábio Cunha Sousa; Marcílio Souza Júnior	O currículo e a Educação Física na rede estadual de Pernambuco: uma perspectiva interativa prático	2013
Networked Digital Library of Theses & Dissertations	Damião Oliveira Santos	Currículo e Educação Física: processo em construção para a escola pública.	2009
BASE	Marilândia do Nascimento	Contribuições da inclusão do atletismo no currículo escolar do Ensino Fundamental	2010
SciELO	Walter Roberto Correia	Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate Physical Educationat School and MartialArts: between fightinga nd debate	2015
RCAAP	Marcelo Moraes e Silva	Entre o discurso crítico e pós-crítico: a Educação Física nos currículos paranaenses do início do século XXI	2010
BASE	Diego Paladini Machado	Implicações dos acordos MEC/USAID na praxis pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Superior (1966 a 1975)	2011
BASE	Luís Filipe Viegas Gonçalves da Ascensão	História das danças tradicionais portuguesas no currículo de Educação Física	2011
BASE	Maria Emilia de Lima; Marcos Garcia Neira	O currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade	2010
SciELO	Evelyn Ríos Valdés	La capoeira como herramienta de inclusión social e innovación educativa: Una propuesta para la asignatura de Educación Física / Capoeira as a tool of social inclusionand education alinnovation: A proposal for Physical Education at school / A capoeira como ferramenta de inclusão social e inovação educativa: Uma proposta na matéria de Educação Física	2015
Networked Digital	Edmilson dos Santos	O lugar incerto da Educação Física no currículo escolar: um olhar a partir da epistemologia social	2006

Library of Theses & Dissertations			
BASE	Kezia Rodrigues Nunes; Amarílio Ferreira Neto	O currículo básico comum e a formação continuada: experiências com a Educação Física na rede de ensino estadual/ES	2008
BASE	Lívia Tenório Brasileiro	O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica	2007
BASE	Luís Carlos de Matos Alves Cardoso	O ensino da dança no currículo de Educação Física	2011
BASE	Sara Margarida Pereira Prisal	O ensino dos desportos de combate no currículo de Educação Física	2010
BASE	Nayara Fernanda Perles Jardim; Juliana Pizani; Fabiane Castilho Teixeira; Ieda Parra Barbosa-Rinaldi	O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da Educação Física escolar; The world of work as articulating element of the contents of physical education; El mundo Del trabajo como elemento articulador de los contenidos de la educación física escolar	2014
BASE	Wanessa Gomes Chagas Guimarães	O lugar da Educação Física numa escola pública organizada por projetos de trabalho	2013
BASE	Luiza Lana Gonçalves; Tiago Nicola Lavoura	O circo como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica	2011
BASE	Paulo Carlan	O esporte como conteúdo da Educação Física Escolar	2012
BASE	Renato Facenda; Ricardo Rezer	Princípios de referência para projetos curriculares no campo da Educação Física escolar.	2013
SciELO	Kadja Michele Ramos Tenório; Brígida Batista Bezerra; Marcílio Souza Júnior; Pierre Normando Gomes-da-Silva; Marcelo Soares Tavares de Melo	Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação / Proposals for state Physical Education curriculum: analysis-evaluation intentionality of the binomial	2012
BASE	Érica Bolzan; Wagner dos Santos	Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da Educação Física. (Portuguese)	2015
BASE	Anegleyce Teodoro Rodrigues; Néri Emilio Soares Júnior	Reflexões sobre o processo de reorientação curricular da educação física do estado de Goiás entre 2004 e 2010; Reflections about the process of curriculum reorientation of the physical education of the Goiás state between 2004 and 2010	2013

BASE	Marcos Garcia Neira	Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física	2012

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na categoria **Currículo de Educação Física Escolar** foram enquadrados os artigos, dissertações e teses que pesquisaram experiências de professores de Educação Física no cotidiano escolar e que contribuem para a construção do currículo de seus Estados ou Municípios.

As categorias temáticas nas quais se distribuem os estudos sobre o currículo da Educação Física Escolar mostrou que a grande concentração das pesquisas recaiu em diagnósticos sobre o que os professores fazem em suas aulas e como fazem, de que forma os currículos são implantados nas aulas de Educação Física, trazendo a dança, artes marciais, esportes, atividades circenses e outros como conteúdo da Educação Física.

Para Machado (2011), o ensino da Educação Física nas universidades é consequência de um contexto. Em sua pesquisa, o autor verificou as implicações dos acordos entre o MEC e a USAID (U. S. Agency for International Development – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) para compor a *práxis* pedagógica dos docentes da área. A realização desta pesquisa favoreceu a identificação dos movimentos mais significativos no pensamento pedagógico brasileiro do século XX, no período compreendido entre 1966 e 1975, bem como para as repercussões no universo da Educação Física. No processo de construção desse trabalho, foram consultados documentos oficiais e realizadas entrevistas com professores que foram discentes nas universidades na década de 1970. A análise possibilitou uma compreensão do significado desse momento histórico.

Segundo Machado (2011), a hipótese era que os professores utilizavam as aulas, os materiais e recursos didáticos para inculcar nos estudantes a ideologia da segurança nacional. Pelas entrevistas, isso não ficou claro, pois muitos professores não tinham noção do momento político pelo qual o país passava, muito menos das suas possíveis significações para o contexto universitário. Quanto aos alunos, ficou claro que não sabiam sobre o acordo MEC/USAID.

Sborquia e Neira (2010) afirmam que o currículo é o campo político onde são construídas as identidades dos indivíduos, por isso é fundamental que a variedade do patrimônio cultural corporal dos grupos que fazem parte da sociedade seja problematizada no ambiente escolar. Assim, os pesquisadores defendem a vivência e o estudo das danças

folclóricas e populares, fundamentando-se nos estudos culturais e sugerindo encaminhamentos para a prática pedagógica.

Para os autores, o currículo da Educação Física posiciona os estudantes como sujeitos no alcance de uma sociedade mais justa e menos desigual, mas, para isso, deve se inspirar nas teorias pós críticas¹⁴ da educação (SBORQUIA; NEIRA, 2010).

Uma pesquisa realizada por Jardim et al. (2014) teve como objetivo compreender, no contexto da Educação Física Escolar no Ensino Médio, o enfoque dado ao elemento articulador entre a cultura corporal e o mundo do trabalho, previsto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs). Para tanto, foram aplicados questionários para os professores de Educação Física e para os alunos do Ensino Médio de cinco escolas de Maringá-PR. Os dados indicaram que o elemento articulador entre a cultura corporal e o mundo do trabalho não apresenta o enfoque necessário, conforme previsto nas DCEs. Conclui-se que a temática é de significativa importância, merecendo ser contemplada no contexto da Educação Física Escolar.

Muitas pesquisas analisaram sobre o ensino da dança na Educação Física (ALVES, 2012; ASCENSÃO, 2011; BRASILEIRO, 2002; BUOGO; LARA, 2011; CARDOSO, 2011; SBORQUIA; NEIRA; 2010; SILVA, ALVES; RIBEIRO, 2010). Ficou ressaltada a preocupação dos professores em abordar a dança nas aulas, porém se verificou que, em consequência das lacunas na formação, os professores apresentaram muitas dificuldades, já que havia preconceitos por parte dos alunos em relação à dança, especialmente pelos meninos. Esse debate é recente. Algumas propostas foram elaboradas objetivando resolver esta problemática, no entanto, ao pesquisar como a dança é tratada nas abordagens metodológicas da Educação Física, evidências apontaram que a maioria dos proponentes concordam com o fato de que a dança, atualmente, não está presente na escola e de que não existe uma fundamentação teórica para o encaminhamento dessa área de conhecimento nas aulas de Educação Física.

O ensino do atletismo, esporte e artes marciais, também, são considerados conteúdos importantes nos programas de Educação Física Escolar (CARLAN, 2012; CORREIA, 2015; NASCIMENTO, 2010; PRISAL, 2010; VALDÉS, 2015). Nesta mesma

¹⁴ Mantêm a ideia de currículo expressando uma intencionalidade, mas outras questões, além das econômicas, são apontadas enquanto influenciadoras na seleção dos saberes, por exemplo, a cultura, a etnia e o gênero. O conjunto dessas influências irá deixar suas marcas na construção da identidade gerada a partir do currículo (SILVA; NEIRA; MOREIRA; SACRISTÁN; GIROUX; HALL; MCLAREN).

linha, Gonçalves e Lavoura (2011) relataram uma vivência de construção do conhecimento acerca do circo como conteúdo da cultura corporal no campo da intervenção da Educação Física Escolar. O conteúdo circo foi implementado no currículo da Educação Física no primeiro ano do Ensino Fundamental em Governador Valadares/MG. Ficou evidente a possibilidade do circo ser tratado pedagogicamente na escola, para que fosse perpetuada e transformada, ao longo dos anos como uma das produções culturais na escola.

O estudo de políticas educacionais, especificamente das questões curriculares, tem ocupado espaço significativo nos debates educacionais. Lopes (2012) discute em seu artigo a disciplina de Educação Física no contexto da reforma curricular das Secretarias da Educação do Estado de São Paulo, onde os dados da pesquisa revelaram que as diretrizes gerais da reforma, e particularmente da Educação Física, estão fundadas na pedagogia das competências da formação. No PPP do Plano de Estudos e do Regimento Escolar de Pelotas/RS, ao buscar compreender o espaço/lugar da Educação Física, Guimarães (2008) chegou à conclusão de que a escola, por meio de seus agentes, transforma, reorganiza e modifica as políticas de acordo com sua visão de educação, por isso, o processo de construção e implementação de políticas curriculares em seu âmbito não é fixo e fechado, mas envolvido em constantes relações de poder. Souza e Souza Júnior (2013) analisaram que a proposta da rede estadual de Pernambuco, em sua construção curricular, foi realizada em gabinete apenas por especialistas. Do mesmo modo, na Proposta Curricular de Educação Física da Secretaria Estadual de Sergipe, Santos (2009) apontou de que forma o currículo serviu/serve como um importante aliado na materialização dos princípios e valores dos pressupostos ideológicos da política neoliberal e constatou que as constantes mudanças de Governo ocorridas em 1996, com a implantação da Lei nº 9.394/96 e a publicação da Proposta Curricular da Educação Física da Secretaria Estadual da Educação em 1997 foram substanciais para o enfraquecimento do processo de construção da proposta. Foram observados em todos os documentos analisados uma pluralidade de concepções. Constatou-se que a participação dos professores no processo de elaboração daquele documento foi muito pequena, limitando-se a seleção e organização dos conteúdos. Ao utilizar diferentes concepções, a Proposta Curricular de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe possui uma fragilidade epistemológica que prejudica a compreensão da Educação Física. Assim, somente a partir de uma formação crítica balizada num fazer pedagógico emancipador, uma Proposta Curricular poderá auxiliar na construção de uma sociedade mais humana e justa (SANTOS, 2009).

O currículo não é apenas um documento que indica as disciplinas e conteúdos curriculares, mas um documento de identidade na medida em que reflete as determinações de

um grupo social e político (SILVA, 2010). De acordo com Neira (2012), o currículo não é um instrumento técnico, neutro ou desvinculado da construção social.

Lima e Neira (2010), em estudos realizados, apontaram como relevante a descoberta sobre a compreensão de que a inserção da Educação Física no PPP da escola requer o alinhamento do currículo do componente com as finalidades institucionais, o reconhecimento da realidade escolar e de seu entorno e a adoção do diálogo como recurso de intervenção.

Facenda e Rezer (2013) afirmam que discutir sobre currículo é discutir identidades, bem como questões epistemológicas, axiológicas e teleológicas da Educação Física. Sistematizar a compreensão sobre a necessidade de maior clareza acerca de uma concepção orientadora de educação, a necessidade de entendimento sobre a escola, de problematizar conteúdos, de compreender a Educação Física Escolar e ampliar a compreensão da avaliação, permite a edificação de uma fundamentação nevrálgica na construção de propostas curriculares. Rodrigues e Soares Júnior (2014) verificaram que a condução da reforma curricular da Educação Física do Estado de Goiás, entre 2004 e 2010, foi de uma política descentralizada, com a participação efetiva dos professores das escolas na elaboração da proposta curricular, diferente do processo de elaboração dos PCN, que foi centralizado pelo Ministério da Educação (MEC). No tocante à Educação Física, identificaram que sua proposta curricular foi fundamentada em uma abordagem crítica de educação e Educação Física, e sua elaboração e implementação foram realizadas a partir do diálogo com os professores das escolas. Como aquele estudo tomou como foco a análise de textos curriculares advindos da administração do sistema de ensino da rede estadual de educação do Estado de Goiás, os pesquisadores alertam que não se pode indicar naquela pesquisa o desdobramento desta proposta nas escolas goianas. Desta forma, indicam que outros estudos precisam ser realizados, procurando analisar, de forma empírica, os impactos desta política curricular na realidade escolar concreta do Estado de Goiás (RODRIGUES; SOARES JÚNIOR, 2013, p. 209).

Somente a partir de uma formação crítica e cultural, balizada num fazer pedagógico emancipado, é que uma Proposta Curricular poderá auxiliar na construção de uma sociedade mais humana e justa.

Nos últimos dez anos se constata uma diversidade de perspectivas teóricas e políticas que permearam a discussão sobre a Educação Física Escolar que resultou na ausência de consenso a respeito de qual seria sua especificidade no currículo escolar. **Taldivergências permitem** que haja diferentes definições a respeito de seus

objetivos e do que e como deve ser a avaliação. Essa variação de entendimentos é perceptível quando se considera os variados contextos em que os currículos são implementados, a presença de diferentes teóricos exercendo influência em diferentes locais e também, a ação de diferentes grupos políticos que chegam ao poder. (MALDONADO; SILVA; MIRANDA, 2014, p. 1384).

As pesquisas sobre Propostas Curriculares dos Estados de São Paulo, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais e Paraná buscam compreender como a Educação Física vem se constituindo como componente curricular, na hierarquia dos saberes e quais os dilemas, possibilidades e limites enfrentados por ela em instituições escolares. Ainda no Sudeste, em pesquisa realizada por Tenório et al. (2015), analisou-se a coerência interna entre as intencionalidades e as avaliações contidas em propostas curriculares Estaduais para Educação Física escolar através de um estudo documental de abordagem qualitativa que teve como fonte dos dados as propostas curriculares disponibilizadas digitalmente.

Ainda que tenhamos feito análise documental acreditamos que o binômio intencionalidade-avaliação pode/deve ser melhor refletido/elaborado para que o processo/produto da aprendizagem se torne significativo para a formação do aluno e não visto apenas como números atingidos ou documentos inócuos. (TENÓRIO et. al., 2015, p. 13).

Bolzan e Santos (2015) analisam propostas didáticas publicadas pelas Secretarias Estaduais de Ensino, para investigar suas formas e protocolos de projeção das práticas pedagógicas da Educação Física. Foram analisados os seguintes documentos: Proposta Curricular de Minas Gerais, Currículo Básico do Espírito Santo, Currículo de Debate de Goiás, Orientações Teórico-metodológicas de Pernambuco, Livro Didático Público do Paraná, Cadernos do Professor de São Paulo e Materiais Didáticos do Rio de Janeiro. Chegou à interpretação das formas de intenções de demarcação da gestão política, repetição de conteúdos com lacunas quanto à progressão pedagógica, valorização do conhecimento teórico e interdisciplinar à medida que avança para o Ensino Médio, imagens como elemento de ilustração e produção de significados e documentos que são produtos da parceria entre universidade e secretarias de educação. Após essas análises, os autores concluem que os documentos avaliados são exemplos de como a Educação Física tem se aproximado dos demais componentes curriculares no que se refere aos avanços na concepção de livros didáticos para professores e alunos.

Vieira (2010), em seu estudo, verificou qual a inserção da disciplina escolar Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, buscando entender se existiram inovações e permanências em

comparação com as propostas curriculares dos Estados de Pernambuco em 1990, São Paulo em 1993, Distrito Federal em 1993 e Minas Gerais em 1995. Concluiu que os PCNs de Educação Física de 1998 fora a primeira tentativa de construção de um currículo homogêneo no Brasil, após a fase de democratização pós-Estado Novo 1937-1945 e, de certa forma, apresentaram inovações relevantes para a disciplina, discutindo questões significativas, como: diversidade, padrões de beleza, temas transversais, os conteúdos abordados de acordo com categorias conceituais, procedimentais e atitudinais, questões essas que não tinham sido exploradas ainda pelas Propostas Curriculares analisadas (VIEIRA, 2010, p. 96-97).

Santos (2006), em sua pesquisa, buscou compreender qual o lugar da Educação Física no currículo escolar a partir de uma perspectiva epistemológica. Essa problemática discute a compreensão dos sentidos e significados delegados à presença da Educação Física no currículo escolar, resgatando a história dessa no Brasil, seu envolvimento nos processos de escolarização, sua relação sociopolítica. Essa pesquisa foi realizada no município de Blumenau, numa escola da rede pública estadual de ensino e como resultado encontrado verificou-se um discurso dotado de poder, que apresentava o lugar da Educação Física no currículo escolar envolvido de posições classificatórias de desprezo e vigilância/punição. Guimarães (2013), também, buscou compreender qual o lugar da Educação Física numa escola da rede municipal do município de Goiás, onde o currículo está organizado por projetos. Os passos adotados para trilhar tais objetivos foram a análise de documentos como: PPP da escola; Proposta da Rede Municipal de Ensino; Plano de Ensino de Educação Física do professor; Plano de aula do professor de Educação Física. Além disso, o pesquisador realizou entrevista com os professores de Educação Física disponíveis na instituição pesquisada. Ao final da análise, foi possível encontrar indícios de que a proposta de pedagogia de projetos ainda não foi compreendida pelo professor de Educação Física, refletindo no desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina na escola e que os documentos legais que orientam o currículo da instituição pesquisada usavam fontes de distintas matrizes teóricas para fundamentar o pensamento sobre o tema, dando margens para a inconsistência pedagógica no campo escolar.

As práticas curriculares e acadêmicas da Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, a partir de espaços tempos de Formação Continuada, foi um estudo realizado por Nunes e Ferreira Neto (2008) que problematizam essa produção. Com base nos usos e apropriações dos praticantes escolares e nas narrativas, como intercâmbio de experiências, os autores discutem as traduções feitas pelos professores sobre as teorizações da Educação Física no contexto de implementação de um Currículo Básico Comum nas escolas

estaduais. Utilizam as produções individuais e coletivas dos professores para compreender a complexidade das relações, influências e contingências que permeiam suas práticas, para além do instituído ou previamente planejado.

Quanto à categoria **Professor de Educação Física**, verificou-se trabalhos que analisaram o desenvolvimento da carreira dos professores em diferentes momentos de atuação. As pesquisas foram realizadas com a intenção de mostrar como ocorre o desenvolvimento profissional do docente que atua no contexto escolar, ao longo da vida.

Pesquisas realizadas nos municípios de Maringá-PR, Baixada Santista- SP, Porto Alegre-RS, Recife- PE e São Paulo-SP discutem a prática pedagógica dos professores de Educação Física e que sujeitos/alunos estão sendo formados, constituídos a partir dos conteúdos e metodologias. Fonseca et al. (2014) concluíram que muitos aspectos da Educação Física não estão sendo trabalhados em escolas estaduais de Porto Alegre, deixando o aluno privado de conhecimento, por ter um currículo tradicional, onde o que impera são as operações de poder. Em Maringá, os resultados encontrados por Costa (2005) indicam que a maioria dos professores prioriza o ensino dos esportes, mas trabalham com conteúdos diversificados. Apesar do modelo tecnicista de ensino, os professores têm buscado novas abordagens pedagógicas. Nas instituições da Baixada Santista a preocupação era discutir o modo como os professores de Educação Física e professores regentes de classe se manifestavam acerca da identidade deste componente curricular no Ensino Fundamental no contexto de expansão, institucionalização e legitimação. Oliveira (2007) concluiu que a construção da identidade se faz em meio a tensões e conflitos revelados no cerne do desenvolvimento das atividades escolares, que apontam o caráter hierarquizado e subalterno que o componente ocupa no currículo da Educação Física dessas instituições.

Em Recife, os questionamentos vieram a partir de observações de aulas nos estágios supervisionados e nos registros de observação. As metodologias eram centradas nos desportos e tecnicismo prático do fazer por fazer. Propuseram a utilização de uma avaliação focando na *práxis* da disciplina pelo pensar a prática. Nessa investigação, Greenville e Fernandes (2007) concluíram que a Educação Física encontra-se diante de um paradoxo estabelecido entre a pedagogia, as escolas e seus professores. No mesmo instante que se tem avanços pedagógicos da avaliação do ensino na educação, encontra-se metodologias avaliativas na Educação Física que, muitas vezes, não são respeitadas e compreendidas pelas pessoas que fazem parte do processo. Questões essas que podem ser minimizadas, segundo os autores, com planejamento e organização, conscientização dos alunos e escola a respeito dos objetivos do ensino e da aprendizagem da Educação Física.

Agostinho (2010) investigou os principais impedimentos que ocorrem nos estabelecimentos de ensino relativamente a aplicabilidade do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e pontuou os seguintes impedimentos: as particularidades do grupo disciplinar, as instalações da escola e o meio cultural envolvente. Pretendeu perceber as razões para que, no panorama nacional, a grande maioria das escolas resista a esse processo de mudança, não criando condições para o desenvolvimento de iguais oportunidades na disciplina de Educação Física no currículo de todos os alunos, uma vez que esse programa desenvolve inovações escolares, proporciona ao aluno oportunidades de crescer nas inúmeras qualidades que a disciplina de Educação Física pode oferecer, além de desenvolver um crescimento baseado na autonomia, na cooperação e no desenvolvimento de hábitos de vida saudável.

Em Lisboa, Caldas (2012) desenvolve pesquisa em uma escola de ensino básico de 3º ciclo e de ensino secundário. Fez uma investigação junto aos professores que foram entrevistados sobre a importância da Educação Física para os alunos. Perguntou-se se eles valorizam essa área de conhecimento e se colocam em prática a avaliação em Educação Física. O pesquisador concluiu com este estudo que os professores tem orientações educativas distintas, não existindo concordância nas respostas para justificar a importância e a obrigatoriedade da Educação Física no currículo do aluno, nem para definir o que é um aluno fisicamente bem-educado. O conjunto de professores de Educação Física atribuiu pouco valor à área dos conhecimentos, valorizando de igual forma a área das atividades físicas e a área da aptidão física. A maioria dos professores, apesar de se dizerem confiantes para abordar os conteúdos da área dos conhecimentos, opta por ter um papel menos ativo no processo de ensino-aprendizagem dessa área. Sabem que a área dos conhecimentos tem de ser avaliada e limitam-se a construir instrumentos de avaliação (fichas, testes e trabalhos) para certificar os alunos, descuidando, no entanto, do seu papel de formadores (CALDAS, 2012).

Tomé (2011) reconheceu as principais razões que justificavam a importância da Educação Física no desenvolvimento das crianças, e consciente que esta é uma área que compõe o currículo de todos os alunos da escola, que vivem em uma realidade que está longe de ser o desejável. Isso a levou a realizar uma pesquisa a fim de analisar as concepções de Educação Física dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Os resultados apontam para a existência de diferentes concepções sobre a Educação Física. Apenas 28,6% dos professores revelam ter ‘melhor’ concepção sobre a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto a grande maioria dos professores enquadra-se no grupo da ‘pior’ concepção sobre a Educação Física neste nível de ensino, colocando esta área à margem do currículo.

A pesquisa realizada por Cesário e Reali (2010) teve como objetivo analisar e reconhecer a importância dos conhecimentos para a formação de professores de Educação Física, sob a perspectiva dos professores envolvidos no currículo. Os resultados demonstraram ênfase nos conhecimentos de conteúdo específico como necessário para a formação do professor de Educação Física, além de carência teórica sobre o que vem a ser a base de conhecimento para o ensino. Nesta direção, os professores da área deveriam ser formados a partir de uma base de conhecimento que lhes permitisse “saber ensinar” os conteúdos da Educação Física na escola.

Nas escolas da rede pública estadual de São Paulo, a partir de 2008, quando ocorreu a implementação curricular da Educação Física, foi realizada uma pesquisa para analisar de que forma a professora lidava com os conteúdos dessa área, sugeridos no Currículo de Educação Física /SP (CEF/SP), na sua prática docente. Na análise feita por Rocha e Daólio (2014), a professora conduziu sua prática docente com base nas orientações do CEF/SP, na prática tradicional e na maneira como os alunos respondiam à proposta. Ficou revelado a tensão existente entre a prática tradicional e a tentativa de transformação das aulas pelo currículo. Leite (2015), preocupada com as questões da produção acadêmica e do currículo cultural vigente na rede pública estadual de São Paulo, onde a representação dos professores sobre a área e a prática pedagógica pouco se modificam, realizou um estudo propondo investigar os componentes presentes nos processos de subjetivação. Encontra-se, assim, um grupo de sujeitos fragmentados que por um lado, estão em paz com a identidade construída, mas, por outro, tem de conviver com o esgotamento dessa identidade no ambiente escolar. Os processos de singularização a que busca não serão disparados por documentos curriculares e imposições legais. Os dados coletados indicam que a consideração e reconstrução da dimensão desejada desse professor deve ser o ponto de partida para novas paisagens da Educação Física Escolar (LEITE, 2015, p. 7).

Considerando os 10 anos de publicação dos PCNs, Gramorelli e Neira (2009) investigaram em que medida as proposições teórico-metodológicas contidas nos PCNs de Educação Física foram incorporadas pelos professores em atuação no Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que as concepções dos professores se aproximavam das proposições do documento e que houve uma reconfiguração da prática pedagógica. Moura (2011), em sua pesquisa realizada em Lisboa, analisou as entidades que interagiam entre si (órgão de gestão e professor) para tornar a escola inclusiva. O primeiro, por tomar decisões em dois níveis, educacional e organizacional e, o segundo, por tomar decisões pedagógicas. Apurou que os professores tem buscado aperfeiçoamento, estudos atuais, com metodologias inovadoras como

meio de promover a inclusão. Já as escolas analisadas não têm critérios consistentes para distribuição de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) por diferentes turmas, com desrespeito do quadro normativo, nem para a distribuição de turmas a professores, o que na prática significa que, frequentemente, as turmas com mais alunos com NEE são distribuídas aleatoriamente, recaindo aos professores de início de carreira e em estágio pedagógico. Essa situação tem dificultado o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física.

Gariglio (2015), com objetivo de analisar a repercussão de experiências pré-profissionais de um professor como atleta de esporte de rendimento, no desenvolvimento de modelos de ação profissional como professor de Educação Física no interior da escola, buscou identificar em que medida esse tempo e ambiente de socialização primária (família, ambiente da vida, educação no sentido lato) participaram do processo de constituição de crenças e certezas sobre o ensino da Educação Física. Concluiu que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional do professor tem peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser, utilizados quando do exercício profissional no magistério. Pode-se dizer que parte importante da competência profissional do professor tem raízes em sua história de vida, uma vez que a noção da sua própria capacidade de ensinar mostrou-se vinculada há algumas rotinas de ação edificadas ainda na socialização primária, dentro do campo das práticas esportivas institucionalizadas (GARIGLIO, 2015, p. 7).

Construir e desenvolver currículos inspirados na teorização cultural foi objetivo da pesquisa realizada com professores de Educação Física. Fundamentada pelos Estudos Culturais, as informações obtidas pelas entrevistas realizadas revelam que os participantes, quando alunos da Educação Básica, experimentaram relações pedagógicas inversas àquelas que caracterizam o currículo cultural. Segundo Neira (2010), quando o currículo cultural valoriza o patrimônio de chegada dos estudantes, quando procura hibridizar suas vozes com aquelas oriundas da cultura dominante, quando reconhece as diferenças, promove a justiça e busca lastrear os conteúdos de ensino. No limite, está defendendo uma política pedagógica distinta dos acessados pelos docentes nos seus anos de escolarização, ou seja, esses professores possuíam representações de escola, sociedade, função do professor e prática de ensino que se afastam do que se propunha nos encontros de formação.

Neira (2010) concluiu que uma parcela considerável dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física exprime concepções destoantes com relação aos atuais pressupostos que fundamentam a docência. A maioria impinge aos futuros professores

conteúdos desnecessários a quem vai trabalhar na escola, deixando de lado questões primordiais.

Ficou muito claro nas pesquisas que o conhecimento do professor e sua identidade cultural influenciam na sua prática pedagógica, mas ainda muitos aspectos da Educação Física não são trabalhados, privando o aluno de muitos conhecimentos que estão relacionados com o currículo e as relações de poder, pelo fato do professor não ter essa visão crítica, estar desmotivado por diversos fatores e não inovar, buscar somente aquilo que já está pré-estabelecido.

No quadro 9, elencam-se as produções científicas agrupadas pela temática professores de Educação Física.

Quadro 9 – Produções científicas agrupadas pela temática professores de Educação Física

Análises de artigos e teses			
Banco	Autor	Título	Ano
SciELO	Marcos Garcia Neira	Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física / Analysis of teachers' representations about the Physical Education cultural curriculum / Análisis de las representaciones de los profesores sobre el currículo cultural de La Educación Física	2010
BASE	Robinson Luiz Franco da Rocha, Jocimar Daólio	A prática pedagógica de Educação Física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo	2014
SciELO	José Ângelo Gariglio	A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de Educação Física / the school experience and the pre-professional socialization of teachers of physical education	2015
BASE	Sara Fernandes Caldas	A área dos conhecimentos nos programas nacionais de Educação Física : do prescrito ao realizado	2012
BASE	Roberta Greenville, Saulo Fernandes	Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar	2007
BASE	Susana Margarida de Oliveira Machado Tomé	Concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a Educação Física neste nível de ensino	2011
NETWORKED DIGITAL	Liliane Soares de Oliveira	Educação Física na etapa inicial do ensino fundamental: o olhar dos	2007

LIBRARY OF THESES & DISSERTATIONS		professores especialistas e regente de classes de escolas municipais de Cubatão/SP	
RCAAP	Leonor Marques Agostinho	Inovação escolar e organização curricular	2010
BASE	Rui Tiago Lopo Moura	Organização da escola e as necessidades educativas especiais	2011
BASE	Marilene Cesário; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	O professor de Educação Física na escola: os saberes para o ensino	2010
BASE	Carla de Meira Leite	Potencialidades de produção subjetiva do professor de Educação Física Escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo Potentialities of subjective production of the school Physical Education teacher toward the cultural perspective: the experience in the curriculum of the State of São Paulo	2015
NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES & DISSERTATIONS	Luciane Cristina Arantes da Costa	Prática pedagógica de professores de Educação Física no Ensino Fundamental: contribuição da formação inicial e continuada	2005
BASE	Lilian Cristina Gramorelli; Marcos Garcia Neira	Tem years of national curricular parameters: physical education practice according to the authors; diez años de parámetros curriculares nacionales: la práctica de La educación física en la visión de sus actores; Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus atores	2009
BASE	Denise Grosso Fonseca; Roseli Belmonte Machado; Valéria Feijó Martins; Natacha Silva Tavares; Araton Cardoso Costa; Sandro Machado	Vamos abrir a caixa? – um estudo sobre as aulas de Educação Física com professoras unidocentes	2014

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No quadro 10, elenca-se as produções científicas agrupadas pela temática identidade local.

Quadro 10 – Produções científicas agrupadas pela temática identidade local

Análises dos artigos e teses			
Banco	Autor	Título	Ano
SciELO	Marcos Garcia, Neira; Mário Luiz Ferrari Nunes	Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física / Contributionsof Cultural StudiostoPhysicalEducation curriculum / Contribuciones de losEstudiosCulturales para el currículo de La Educación Física	2011
BASE	Celi NelzaZulke Taffarel; David Romão Teixeira; Adriana D'Agostini	Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualizaçãocurricular.	2005
BASE	Marla Maria Moraes Moura	Construção da Identidade Profissional do Professor de Educação Física: elementos biográficos e relacionais	2015
NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES & DISSERTATIONS	Mario Luiz Ferrari Nunes	Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença	2006

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na categoria **identidade local** foram selecionadas quatro pesquisas que versam, genericamente, sobre as formas pelas quais a cultura permeada pelas relações de poder concretiza políticas de identidade e interfere na prática pedagógica da Educação Física de forma a repensar a pedagogia da cultura corporal.

Nunes (2006) investigou quais posições os sujeitos assumem diante das práticas discursivas da Educação Física e como essas podem contribuir para a constituição de identidades e a enunciação da diferença. A origem dessa pesquisa teve seu marco nos questionamentos feitos após observação das aulas e da própria prática pedagógica, as relações entre os alunos e as manifestações de denominação e imposição cultural que ocorreram entre os jovens. Surgiu a hipótese de que o problema poderia ser muito mais amplo, assim, este estudo buscou examinar as possíveis interferências do currículo da Educação Física na construção da identidade de seus sujeitos e de que modo esse currículo poderia facilitar as relações assimétricas de poder.

Foi feita entrevista com pessoas que já haviam passado de oito a vinte anos pela escola, através de suas histórias de vida. Primeiramente, identificaram-se as características das aulas de Educação Física vivenciadas pelos entrevistados. Depois, inferidas possíveis formas

de manifestações de poder exercidos pelos sujeitos da Educação Física e sua relação com o currículo.

Nessa linha, essa pesquisa sugeriu que as aulas de Educação Física conferiam poder e *status* social àqueles que se destacavam nas práticas esportivas. A fundamentação teórica baseou-se nas análises dos Estudos Culturais, priorizando as reflexões sobre a identidade cultural e as discussões sobre currículo. Para o currículo de Educação Física minimizar as relações de poder ou democratizá-las, a alternativa seria a de que os professores constituíssem novos significados para as suas práticas que a luta pela validação de suas formas de ser se confrontassem com as relações de poder, privilégios e desigualdades presentes na cultura escolar.

Considerando que nas teorias educacionais atuais a busca pelo rendimento, que são características tecnicistas, facilita apenas àqueles que já trazem determinados saberes, excluindo os que não se apresentam de forma hegemônica. Segundo Nunes (2006), as proposições das abordagens críticas não colocam em cheque as questões que permeiam a sociedade multicultural em que se vive. Pode-se inferir que o aumento de manifestações culturais nas aulas, sua contextualização histórica e valorização da pluralidade cultural não constituem condições suficientes para os grupos subordinados lutarem por representação no jogo do poder cultural, concluindo que é próprio da especificidade da Educação Física contribuir para a construção de relações assimétricas de poder nas suas aulas e que essas se ampliam para outras esferas da cultura escolar.

Outro estudo dessa categoria trata do currículo de formação de professores, investigado a partir da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento. Foi uma pesquisa do Grupo de Pesquisa LEPEL/UFBA, na linha de Educação, Esporte e Lazer, na cidade e no campo e teve como tema “Cultura Corporal e Território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular” (TAFFAREL; TEIXEIRA; D’AGOSTINI, 2005). A investigação enfoca o currículo de formação de professores investigando-o a partir da organização do trabalho pedagógico e do trato como conhecimento¹⁵. Esta pesquisa considera os estudos de Souza Júnior (2005) sobre a avaliação

¹⁵Este estudo faz parte de um trabalho monográfico e insere-se na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/ UFBA, Grupo de Pesquisa LEPEL/ FAGED/UFBA – na linha de Educação, Esporte e Lazer na Cidade e no Campo e trata do currículo de formação de professores, investigando-o a partir da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento. Parte de constatações já sistematizadas na literatura, presentes em dissertações, teses, das experiências e

do oferecimento de Cursos de Licenciatura em Educação Física da Bahia (UFBA, UEFS, UCSal) e as contradições presentes nestes cursos no trato com o conhecimento, expressas na dicotomia teórico-prática na diluição e fragmentação do conhecimento em um currículo extensivo, superficial e pouco rigoroso nas abordagens teóricas. Considerou, ainda, que a contradição identificada em estudos anteriores de Abadio (1982), sobre formação de professores, demonstram que os currículos estão organizados de forma a fomentar uma formação ahistórica, acrítica, apolítica e acientífica e, considerou, também, as contribuições de SILVA JUNIOR (1973) que demonstrou que uma reflexão pedagógica somente pode ser considerada se for radical, de totalidade e de conjunto.

Por fim, apresentou o debate teórico de Freitas (1995) sobre a crítica, a didática e a organização do trabalho pedagógico. A partir dos elementos problematizados neste artigo, chegaram à conclusão que os principais pontos para uma proposição superadora das diretrizes para a formação de professores de Educação Física, sob o ponto de vista das categorias cultura corporal e território, são a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e a atividade profissional/acadêmica na Educação Física, como também a necessidade da presença nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Humanas/ Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes. A tarefa imediata é de alterar as diretrizes para a formação de professores, pois o complexo tema “Cultura Corporal e Território” significa um exemplo concreto de tal possibilidade de essência.

Neira e Nunes (2011) questionam, a partir dos estudos culturais, que sujeito o projeto educativo hegemônico está formando, tendo em vista a atual sociedade multicultural e democrática. Confronta este campo teórico com o debate curricular da Educação Física, discute as formas pelas quais a cultura permeada pelas relações de poder concretiza políticas de identidade e interfere na prática pedagógica do componente, de forma a repensar a pedagogia da cultura corporal. Conclui que a análise cultural revelará que essas atividades carecem de sentido numa escola compromissada com a democratização do patrimônio cultural. Tal pedagogia insípida serve no máximo como meio para o desenvolvimento de comportamentos e identidades que a cultura acadêmica julga necessário a um bom desempenho social e desconsidera a história e as vozes de quem constitui a sociedade. Algo

bem diferente ocorrerá se os alunos, além de jogar handebol, forem incitados a interpretar sua gestualidade, analisar sua história, descobrir quem são e como pensam seus jogadores e técnicos e tantas outras marcas presentes em qualquer prática corporal (NEIRA; NUNES, 2011).

E, por último, o estudo de Moura (2015) traz dados biográficos e relacionais da construção da identidade profissional do professor de Educação Física e como vem se constituindo a identidade profissional desses professores no município de Ouricuri- PE.

Esta foi a categoria menos abordada nos temas encontrados na pesquisa, porém a que mais trouxe questionamentos. Fez pensar quais elementos que contribuem com o processo de constituição da identidade do professor de Educação Física? Quais as trajetórias que compõe esse processo de constituição da identidade do professor de Educação Física? Que identidades profissionais de professores de Educação Física estariam sendo constituídas no nosso estado de Santa Catarina a partir dos currículos e projetos pedagógicos?

Essa pesquisa trouxe um levantamento da produção acadêmica relativa ao campo de Formação de Professores de Programas de Pós-Graduação em Educação entre o período 2005 a 2012 com bases nos resumos disponíveis nos Bancos de Dados da Capes e Banco de Dados do PPGE- UFPE. No total, foram retidos 33 (trinta e três) trabalhos, sendo 21 (vinte e uma) dissertações e teses e 07 (sete) artigos, dos bancos da CAPES, e 06 (seis) pesquisas, sendo 04 (quatro) dissertações e 02 (duas) teses, do banco de dissertações e teses do PPGE – UFPE. Dos 33 (trinta e três) trabalhos, somente 27 (vinte e sete) foram analisados, e constatamos que 10 (dez) trataram de formação profissional, 08 (oito) pesquisas abordaram a atuação e o desenvolvimento profissional, 05 (cinco) os saberes docentes, 03 (três) investigaram a socialização profissional e 01 (uma) abordou a autonomia docente. Em linhas gerais, as pesquisas colocaram em evidência a disputa pela definição de uma identidade profissional no campo da Educação Física em decorrência da variedade de instâncias de atuação do profissional e dos diferentes sentidos da sua intervenção. Revelou que o currículo (tanto da formação inicial quanto o da escola básica) e as práticas docentes da Educação Física, apesar dos avanços observados na área, ainda estão pautados por concepções tradicionais (biologicista, hierárquica, meritocrática, tecnicista). Assim, a diversidade de campos de atuação associada à multiplicidade de orientações teóricas em disputa cria um quadro que tem dificultado uma orientação clara do que seria o exercício do professor de Educação Física. Esses fatores demonstrariam a existência de certa fragilidade na identidade profissional da Educação Física. As experiências dos professores, tanto as tidas como aluno quanto as havidas como atleta influenciaram a atuação docente desses profissionais. As

investigações destacaram, ainda, a importância da formação inicial e continuada na construção da identidade profissional do professor de Educação Física e que os saberes de natureza conceitual e procedimental são priorizados durante o processo formativo. Dentro desse contexto das produções acadêmicas, a problemática da identidade profissional apresenta-se como uma questão de investigação que precisa ainda ser explorada.

Próximo passo foi elencar desses trabalhos os que tem relação ao tema elencado para pesquisa, as teses, dissertações e artigos científicos. Realizado filtro, foram selecionadas duas dissertações e quatro teses que discutem o currículo e a formação profissional à luz das questões de regulação e demandas que surgem a partir do contexto social. Essa reflexão estará auxiliando na discussão desta pesquisa que busca analisar identidade profissional, constituída nos Cursos de Educação Física de Universidades públicas e privadas de Santa Catarina, a partir de seus currículos e projetos pedagógicos. Foram elencados, também, 4 artigos, onde três deles são do mesmo autor que vem pesquisando e escrevendo sobre a formação do professor de Educação Física e suas representações no contexto da escola.

2.6.1 Levantamento de teses e dissertações que tratam do tema

Quadro 11 – Dissertações e teses

Análises das dissertações e teses			
Banco	Autor	Título	Ano
BASE	Marla Maria Moraes Moura	Construção da Identidade Profissional do Professor de Educação Física: elementos biográficos e relacionais	2015
BASE	Leandro Casarin Dalmas	A formação inicial dos professores de Educação Física do Distrito Federal: das diretrizes curriculares nacionais aos cursos de graduação	2008
BASE	Liana Maria Carvalho Braid	Caminhos de uma mudança no currículo de graduação em Educação Física: construção de um coletivo docente	2014
BASE	Ricardo Jorge Franco Lima	A formação de professores de Educação Física: (re)construção teórica e prática do currículo apoiada nas decisões de Bolonha	2015
BASE	Marilene Cesário	Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores	2008
BASE	Wilson Alviano Junior	Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

2.6.2 Levantamento de artigos científicos que tratam do tema

Quadro 12 – Artigos científicos

Análises dos artigos científicos			
Banco	Autor	Título	Ano
BASE	Marcos Garcia Neira	Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física	2009
BASE	Fabíola Borel Marques; Zenólia Christina Campos Figueiredo	Diretrizes Curriculares Nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física	2014
BASE	Marcos Garcia Neira	Teorias pós críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física	2012
SciELO	Marcos Garcia Neira	Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física	2010

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Optou-se por desenvolver este estudo baseado em desenhos metodológicos qualitativos. Para Ludke e André (2013), são cinco as características básicas da pesquisa qualitativa: (a) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal; (b) A investigação qualitativa é descritiva; (c) A preocupação é muito maior com o processo do que simplesmente pelos resultados ou produto; (d) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; (e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para André (2013), a pesquisa qualitativa surge, entre outros motivos, em oposição a uma visão empirista de ciência, buscando a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Essa abordagem procura investigar os fenômenos sociais, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Considerando que o objeto deste estudo é um fenômeno social, requerendo a compreensão de diversos fatores a ele relacionados, sendo a coleta dos dados feita pelo próprio pesquisador em contato direto com o objeto de estudos que será investigado e, partindo das análises das particularidades para as generalizações, percebem-se semelhanças nas características e considerações apresentadas sobre a abordagem qualitativa com as do presente estudo e, entende-se como a mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa. A opção pela abordagem qualitativa é reforçada, também, por outros autores, entre eles Minayo (2002), indicando que a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, relacionando-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos e estes não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Densin e Lincon (2008), também, afirmam que a pesquisa qualitativa se caracteriza como tal pela ênfase na qualidade das entidades, processos e significados dos fenômenos investigados e que não são mensuráveis ou examináveis experimentalmente nos parâmetros de quantidade somam intensidade ou frequência.

Os pesquisadores das metodologias qualitativas enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado, e as restrições situacionais que contornam a informação. Eles procuram respostas para questões que enfatizam como a experiência social é criada e recebem significado. Em contraste, os estudos quantitativos enfatizam a mensuração e análise das relações de causalidade entre as variáveis, e não processo. Os defensores de tais estudos afirmam que são feitos a partir de um modelo não intencional (DENZIN; LINCON, 2008, p. 14).

Este tipo de investigação pretende dar ao pesquisador uma visão geral e aproximada do objeto de estudos, tendo como finalidade a formação de conceitos e ideias, capazes de tornar os problemas mais precisos e de formulação de hipóteses para pesquisas posteriores (VILELAS, 2009). O autor acrescenta que este método torna-se favorável por ser flexível e adequado em fases iniciais de uma investigação de temas complexos pouco explorados, facilitando a formulação de questões de trabalho ou para encontrar novos tipos de estudo a serem explorados sobre o tema.

A fundamentação da pesquisa qualitativa tem foco de interesse na compreensão dos significados das informações qualitativas oriundas do empírico (SANTOS et al., 2012). Assim, podemos categorizá-las como percursos metodológicos que primam pela interpretação (BAUMANN, 2002).

Segundo Bauman (2002), a pesquisa qualitativa tem sua sustentação na reflexividade sobre a experiência humana que, aplicada à pesquisa qualitativa voltada para a prática - nesta pesquisa sobre a análise dos currículos e Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Educação Física – deve compreender que há um componente existencial contido na linguagem e na comunicação tanto quanto na interpretação.

Ao analisar a história dos currículos dos Cursos de Educação Física das Universidades elencadas para este estudo, pode-se entender melhor a formação do professor realizada por estes cursos, suas concepções, as prescrições curriculares e os perfis profissionais almejados e, assim, conhecer o perfil profissional adquirido pelos egressos dessas licenciaturas.

Para tanto, o estudo, também, é caracterizado como uma pesquisa documental que se caracteriza pela fonte de coletas de dados, restringida a documentos, constituindo o que se denomina de fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 2010). Existe forte semelhança entre a pesquisa documental e a bibliográfica, diferindo-se na natureza das fontes. Na pesquisa documental, utilizam-se materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2009).

Realizou-se uma análise documental onde, através da riqueza das informações, pode-se resgatar e extrair dados para, então, contextualizar a identidade profissional dos professores de Educação Física formados pelos respectivos cursos. Analisar significa reconstruir a história vivida dos sujeitos, pois para Cellard (2008, p. 295).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Considerando as afirmações apresentadas anteriormente, é possível afirmar que a escolha por um local de pesquisa ou pelo contexto pesquisado, faz-se levando em conta a realidade do pesquisador, como indicam Bogdan e Biklen (1994, p. 86). “Escolha um assunto cuja extensão e dificuldade lhe pareçam razoáveis, a fim de que este possa ser concluído com as fontes existentes e dentro do prazo previsto. Leve também em conta as suas capacidades [...]”

3.2 FONTES DE COLETA DE DADOS

O universo desta pesquisa está representado por 25 IES- Instituição de Ensino Superior, no Estado de Santa Catarina que oferecem 33 Cursos de Licenciatura em Educação Física em todo estado. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 95), a opção do *corpus* de análise foi projetada dentro de quatro cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado de Santa Catarina, os quais teve-se acesso, tanto pela proximidade geográfica quanto pelo conhecimento de pessoas “[...] informantes chaves, que poderiam me auxiliar na aproximação ao campo de pesquisa se necessário”. Também pelo fato de terem realidades semelhantes quanto aos objetivos e prazos para adaptações legais.

Sendo assim, definiu-se quatro dessas universidades como [...] instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas de formação do quadro profissional de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão “(BRASIL, 2005)¹⁶. As quatro universidades estão situadas em Santa Catarina. A Universidade A (UA) forma

¹⁶ Definição retirada do *site* do MEC em 08 de novembro de 2016.

professores desde 1968, a Universidade B (UB) forma professores desde 1964, ambas situadas na mesma região e de característica comunitária, logo privadas. A Universidade C (UC) forma professores desde 1960, a Universidade D (UD) forma profissionais desde 1964, ambas situadas na mesma região do Estado de Santa Catarina e de caráter público. O Sistema Federal de Educação Brasileira se compõe tanto de instituições federais públicas quanto de instituições privadas, onde existe uma diferença substancial entre as orientações administrativas dessas instituições, por esse motivo, foram elencadas duas públicas e duas privadas.

Tendo presente as peculiaridades da abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, serão apresentadas um pouco da história de cada uma das instituições para mais esclarecimentos ao leitor e, em seguida, as outras etapas de análise.

O projeto pedagógico de um curso é o documento que apresenta as concepções e forma de organização que norteiam e orientam todas as ações administrativas e pedagógicas, em consonância com normas e princípios institucionais. Ao contar a história desses cursos, se é instigado a pensar nas transformações pelas quais passa nossa sociedade e nas implicações que essas mudanças trazem para a educação, em especial as alterações na Educação Básica e na formação dos futuros professores de Educação Física. Os desafios são inúmeros e a realidade dos cursos de licenciatura no Estado de Santa Catarina e em todo Brasil mostra a variedade de aspectos envolvidos na formação dos professores.

As reorganizações socioculturais que se vê acontecer nos dias de hoje, as diferenciações de ordem social, cultural e tecnológica, bem como o aumento na geração e circulação da informação são fatores que impactam a educação de um modo geral (NASCIMENTO, 2012, p. 27).

Segundo Nascimento (2012), o que se projeta como necessário e urgente é pensar a formação de um sujeito capaz de apreender a transformar o mundo em que se vive, em toda sua diversidade, e construir sua identidade. Acredita-se que os cursos de licenciatura precisam constituir-se como espaços singulares para a formação de profissionais comprometidos e envolvidos em benefício da sociedade.

A seguir, apresentam-se as características dos cursos de Educação Física das universidades elencadas para um melhor conhecimento do contexto da pesquisa.

Universidade A (UA)

A Universidade A (UA) expressa em seus documentos a missão de educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida. Tem como visão do futuro ser reconhecida como uma Universidade Comunitária, de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com compromisso socioambiental. Em sua contextualização, na Licenciatura em Educação Física, a perspectiva do capital se objetiva na exortação da necessidade de se ensinar um estilo de vida ativo e saudável, na acentuação exclusiva dos aspectos positivos da prática esportiva (e seu consequente modelo olímpico) e de uma bem explicada importância da Educação Física para a educação integral do indivíduo.

A cada uma dessas facetas, é necessário recolocar o projeto de mundo e sociedade (propositadamente esquecidos) e acrescentar elementos de uma análise dialética que considere as categorias da contradição, do movimento e da totalidade.

Com este entendimento e conforme expresso no documento, as UA, a definição por matrizes filosóficas críticas do curso (UA) encaminha o estudo e aprofundamento do referencial psicológico histórico cultural; da pedagogia histórico crítica e, no caso específico da Educação Física, do estudo das elaborações críticas da área como a crítico superadora e crítico emancipatória. O currículo no Curso de Educação Física constitui-se nas manifestações da cultura corporal de movimento, considerando as questões de relevância regional e sócio histórica. O currículo é sempre uma opção político-pedagógica e deve, no curso de licenciatura, necessariamente, refletir de forma crítica, principalmente sobre questões pedagógicas, envolvendo os aspectos biológicos, filosóficos, sociológicos, morais, éticos. Esse curso foi criado em 1974, portanto há 42 anos.

A sua atualização curricular leva em conta, principalmente, as Diretrizes Curriculares para a formação, bem como as necessidades locais e regionais. Desta forma, o Curso de Educação Física – habilitação licenciatura – nesta universidade, vem se estruturando como referência na formação de profissionais, cuja atuação focaliza diretamente a esfera escolar. Na busca para qualificar a formação dos acadêmicos, promove situações que privilegiam a investigação científica e o comprometimento com uma Educação Física transformadora da realidade social. Viabiliza ações que envolvem o desenvolvimento da criticidade, buscando sujeitos autônomos e comprometidos com a sociedade, capazes de exercerem o papel de cidadão/professor de Educação Física. Ao mesmo tempo em que incentiva e oportuniza a transferência à comunidade do conhecimento produzido na área.

O perfil do professor de Educação Física que o curso traz em seus documentos, deseja formar, está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o referencial teórico-metodológico adotado.

A sua organização curricular está pautada em:

Área 1: Conhecimentos gerais e fundamentos pedagógicos - Conhecimentos técnicos gerais e os princípios filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e históricos para a atividade física/movimento humano;

Área 2: Conhecimentos biológicos para a atividade física/movimento humano - mecanismos e processo do desenvolvimento motor e das manifestações morfológicas, fisiológicas e biomecânica;

Área 3: Conhecimentos técnico-pedagógicos do esporte - conhecimentos teóricos e metodológicos aplicados ao desempenho humano em relação às diferentes manifestações do esporte;

Área 4: Conhecimentos da cultura do movimento humano - conhecimentos teóricos e metodológicos aplicado às diferentes situações da atividade física/movimento humano;

Área 5: Conhecimentos referentes a parte pedagógica - disciplinas pedagógicas, estágio curricular supervisionado, atividades acadêmico-científico-culturais que complementam a formação acadêmica e disciplinas optativas.

Universidade B (UB)

A Universidade B (UB) expressa, em seus documentos, que é consciente do seu compromisso social de atender às demandas regionais, alavancar o desenvolvimento socioeconômico e promover a inserção na sociedade de elementos culturais de uma sólida formação teórico-prática, científica e pedagógica, capacitando os profissionais do Curso de Educação Física para atuarem na escola básica de forma competente e socialmente comprometida. Tem como missão promover educação, em todos os níveis e modalidades, para formar integralmente e, ao longo da vida, cidadãos competentes, comprometidos com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, contribuindo para a melhoria da vida em sociedade. Tem uma visão de ser uma Universidade Comunitária de vanguarda, empreendedora e global, reconhecida pela ampliação do acesso à educação de qualidade e por contribuir com o desenvolvimento sustentável, em Santa Catarina e no país, em parceria com o Estado e outras organizações. Este curso da UB foi criado em 2003, portanto tem 14 anos.

Sua concepção teórico-metodológica está voltada ao processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, referendado pelas Diretrizes do Ministério da Educação, Instruções Normativas e Projeto Pedagógico Institucional. Sintetiza-se, a seguir, a concepção de conhecimento, de ciência e de educação que norteiam esta proposta pedagógica e, conforme expresso em seu documento, permeando toda a formação do profissional de Educação Física para atuar na Educação Básica de forma integrada.

Quanto a seu perfil e considerando as exigências de qualidade e de ética profissional nas intervenções, o Licenciado em Educação Física será capacitado para tal. O desenho curricular do Curso de Educação Física expresso nos documentos está estruturado levando em conta a necessidade do aluno desenvolver competências e habilidades específicas. Portanto, os conteúdos teórico-práticos estão organizados de forma a permear todo o processo de formação do Licenciado em Educação Física, considerando a formação docente, pautado no princípio da integralidade da atenção à saúde, o qual contempla as dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais e didático-pedagógicas do processo da qualidade de vida ao longo da vida, conforme recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais e o perfil pretendido pela sua Congregação do Curso de Educação Física.

A estrutura curricular do curso mostra-se organizada por certificações, contemplando competências e habilidades, com determinada carga horária, por unidades de aprendizagem, com seus conteúdos específicos.

Universidade C (UC)

A Universidade C (UC) não traz expresso em seus documentos a missão e a visão da universidade, mas salienta que a formação de professores de Educação Física, concebida enquanto formação profissional de professores, reconhece a dinamicidade da profissão docente, cuja identidade profissional é construída socialmente através de ações coletivas e interações com outros grupos e entidades. Nesta perspectiva, a singularidade deste projeto formativo revela nos documentos que “tornar-se professor de Educação Física” constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo, que compreende um conjunto variado de aprendizagens, saberes e experiências a serem adquiridas ao longo de diferentes etapas formativas. Assim, as formações inicial e continuada procuram desencadear a construção de saberes necessários ao exercício profissional, aliando-se aos saberes advindos da própria experiência. Quanto à formação de professores expressa nos documentos, o estudante deve ser capaz de articular a teoria e a prática, busca proporcionar momentos e meios de análise do

ensino, os quais possam favorecer uma tomada de consciência das representações e dos comportamentos de ensino. Além disso, há a preocupação em fomentar o desenvolvimento de competências em horizontes amplos, pautada em pressupostos articulados de concepções da profissão docente, do ato pedagógico e da própria formação profissional. Forma profissional desde 1974, portanto, há 42 anos.

Considera nos documentos que o perfil idealizado para o Curso de Licenciatura em Educação Física é de um profissional com formação generalista, humanista e crítica, cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável. Deve estar qualificado para analisar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, à ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas. O Licenciado em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional no componente curricular Educação Física na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Profissional em suas exigências gerais, tais como inserção social da escola, domínio de teorias e processos pedagógicos (ensino-aprendizagem) e de teorias do desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar.

Considerando a legislação básica e as competências e habilidades apresentadas nos documentos, sua organização curricular apresenta os seguintes eixos curriculares:

Dimensões biodinâmicas do movimento humano: conhecimentos sobre o ser humano nos aspectos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos.

Dimensões comportamentais do movimento humano: conhecimentos sobre mecanismos e processos do desenvolvimento humano, contemplando, entre outros, aspectos motores, aquisição de habilidades e fatores psicológicos intervenientes.

Dimensões sócio antropológicas do movimento humano: conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos e históricos que enfocam aspectos éticos, culturais, estéticos e epistemológicos.

Dimensões pedagógicas do movimento humano: conhecimentos de fundamentos didático-pedagógicos, princípios gerais e específicos de gestão e organização escolar, e intervenção profissional no componente curricular Educação Física na Educação Básica e Profissional.

Dimensões científico-tecnológicas do movimento humano: conhecimentos sobre técnicas de estudo e pesquisa.

Dimensões das manifestações da cultura do movimento humano: conhecimentos das diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros.

Dimensões técnico-funcionais aplicadas ao movimento humano: conhecimentos articuladores dos fundamentos teórico-metodológicos e a intervenção profissional no âmbito das diferentes manifestações e expressões do movimento humano.

Universidade D (UD)

A Universidade D (UD), em seus documentos, tem por **missão** realizar o ensino, a pesquisa e a extensão de modo articulado, a fim de contribuir na formação de cidadãos críticos e criativos, comprometidos com a ética e a qualidade de vida, para o desenvolvimento das organizações e da sociedade. Sua **visão** é ser um centro de referência nacional em inovação acadêmica e na criação, disseminação e aplicação prática dos fundamentos do ensino das Ciências da Saúde e do Esporte. São seus **valores**: pluralidade de pensamentos; compromisso com a responsabilidade social; excelência em inovação acadêmica e na aplicação dos fundamentos do ensino da ciência da saúde e do esporte; gestão transparente e participativa; respeito à ética acadêmica (discente, docente, técnico-administrativo e sociedade) pessoal e profissional; valorização da avaliação permanente dos segmentos envolvidos nos processos e do centro como um todo.

Devendo garantir o alinhamento do ensino, da pesquisa, da extensão nas diversas áreas da saúde, educação e esporte; criar, promover, desenvolver e disseminar as práticas acadêmicas na área da saúde, educação e do esporte; interagir com a sociedade, as organizações, o mercado e com o governo; estimular, promover e manter a investigação científica; contribuir para o desenvolvimento local, regional e nacional; promover a qualificação continuada de profissionais para as organizações públicas, privadas e não governamentais; estimular a formação continuada do cidadão. Essa universidade forma profissionais desde 1975, logo, há 42 anos.

Considerando a compatibilização necessária entre as Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior (BRASIL, 2000), assim como atribuições garantidas por força de lei na Resolução nº 7/2004, o perfil idealizado do egresso dessa universidade é o de um profissional crítico e criador, com claros conhecimentos sobre sua competência política, técnica, científica e pedagógica e que baseie suas ações em uma forte formação para o ensino e a pesquisa no âmbito educacional.

As alterações no projeto ocorreram devido à procura pela adequação curricular às necessidades do mercado de trabalho, às peculiaridades regionais, ao contexto institucional e às características, interesses da comunidade docente e discente, bem como atender às exigências de uma sociedade em permanente transformação. Outra razão para as alterações foi a necessidade de atender às diretrizes nacionais. Em seus documentos, fica claro que a UD reconhece a especificidade do Curso de Licenciatura em Educação Física, possibilitando que as disciplinas sejam de caráter teórico/prático, visando a melhor formação profissional. Ademais, tem-se como princípio norteador na formação deste profissional em Educação Física, o desenvolvimento das disciplinas em eixos de conhecimento, conforme prevê as diretrizes curriculares nacionais.

A articulação pedagógica torna-se válida, pois se utiliza de novas metodologias de apropriação e produção do conhecimento, articuladas com a iniciação científica. Dessa forma, o saber é algo construído e não somente transmitido aos acadêmicos. Sendo assim, procura-se estimular o estudo e a intervenção nas questões profissionais pautadas na observação, na investigação e na experimentação. Pode-se compreender que o ensino é multi-ambiental, ora em sala de aula, ou em laboratórios de natureza prática, ora em campos de estágio diversos. Esta articulação promove a construção das habilidades e competências profissionais, tão exigidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e perseguidas pelas ações previstas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Um dos grandes diferenciais desta proposta é o propósito de promover uma vivência prática e continuada desde o início do curso, possibilitando um crescente desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades e competências profissionais, conforme expressa em seus documentos.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

3.3.1 Procedimento de análise de dados

Segundo Gomes (2007), ao longo do século, muitas foram as discussões acerca da abordagem da análise de conteúdo, até perceberem que seu uso poderia estar, também, relacionado a aspectos qualitativos, pois, por meio das inferências lançadas a partir da descrição do conteúdo explícito, poderia se atingir o que está além das aparências, o conteúdo latente, indo muito além da mensagem expressa no documento, superando, desse modo, o estigma do quantitativismo.

A análise de conteúdo é para Bravo (1991) e Trivinos (1987) a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens, enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas.

Para a organização e análise do material de investigação, optou-se pelo método de análise de conteúdo que, de acordo com Trivinos (1997), é utilizado para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências. É um conjunto de técnicas de análise dos documentos, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens (TRIVINOS, 1997, p. 17).

Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, porque nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante.

Franco (2003, p. 14) afirma que a análise de conteúdo está balizada nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que, por sua vez, é entendida como forma de expressão de representações sociais historicamente constituídas acerca da realidade social vivida por determinado grupo e expressas nos documentos por eles produzidos. Note-se que, no método da pesquisa documental, a análise de conteúdo assume a característica de procedimento técnico e sistemático da investigação e, portanto, apresenta fases específicas. Depois de ser selecionada a amostra documental, segue-se o trabalho com a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados.

As unidades de contexto dizem respeito, de acordo com Gomes (2007), à compreensão do contexto da qual faz parte a mensagem que está sendo analisada. Bravo (1991) complementa anunciando que elas são formadas por partes ou segmentos do conteúdo necessários à compreensão do significado das unidades de registro, podem ser o parágrafo, o capítulo ou o documento inteiro.

Já as unidades de registro são, na concepção de Gomes (2007), as que se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Em consonância, Bravo (1991) as compreende como unidades de sentido localizadas no texto, dele extraídas e codificadas e se expressam habitualmente por meio de palavras, concepções, afirmações e

temas. Uma vez definidas as unidades de contexto e de registro, segue-se o processo com a eleição das categorias.

A categorização constitui-se, portanto, como um processo de classificação dos dados. Podem ser definidas previamente quando o pesquisador elege antes da análise as informações a serem procuradas no documento ou ao longo do processo de leitura, seguindo uma perspectiva compreensiva, hermenêutica. As categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da investigação, procurando atingi-los, respondê-los.

Para que essa análise de conteúdo seja relevante e consistente, foi importante a leitura compreensiva do material, de forma exaustiva para que fossem bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes no documento. No entanto, em uma abordagem qualitativa e compreensiva, fez-se necessária a produção da inferência, ou seja, procurar o que está além do escrito, para que se pudesse chegar à interpretação das informações.

Gomes (2007, p. 91) anuncia que “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Como forma de sintetizar e organizar a fase da análise de dados, Bravo (1991) assinala a importância da produção do quadro, de forma que essa sistematização possibilite novos estudos do material, bem como facilite o processo de produção do relatório da pesquisa.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, com opção pela análise temática. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo se organiza em três fases: pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

Para Bardin (2011), a pré-análise trata da organização propriamente dita, que consiste na escolha dos documentos, através dos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; no resgate das hipóteses e objetivos; na elaboração dos índices e na preparação do material. A pré-análise, nesta pesquisa, constitui-se da organização do material de pesquisa, um levantamento inicial para análise dos currículos de Educação Física de quatro universidades do Estado de Santa Catarina.

a) 1ª Fase: pré-análise

Foi escolhido, entre os trinta e três Cursos de Formação em Educação Física do Estado de Santa Catarina, quatro para serem analisados. A escolha se deu pelo fato de serem próximos (considerando a região geográfica), com fácil acesso aos documentos necessários

para pesquisa (PPC do Curso), dois de caráter privado (comunitárias) e dois públicos, três deles com tempo de criação próximos e um mais novo, todos com boa avaliação externa (ENADE).

A descrição analítica, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa na pré-análise, é estudado o material pelas questões norteadoras e pelo referencial teórico metodológico adotado. Nesta etapa, procedimentos como a codificação, classificação e categorização são básicas para o surgimento de quadros de referências. Neste estudo, foram elencadas as seguintes categorias/dimensões: legalização, perfil do egresso e matriz curricular

b) 2ª Fase: descrição analítica

Para fins de análise desses projetos, considerando a categorização definida, foram utilizados os seguintes quadros:

Quadro 13 – Legalização

Resolução nº 1/2002	Resolução nº 7/2004	Resolução nº 2/2015
A organização curricular observará como formas de orientação à formação para a atividade docente: - o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; - o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.	A organização curricular observará: - autonomia institucional; - articulação entre ensino, pesquisa e extensão; - graduação com formação inicial; - formação continuada; - ética pessoal e profissional; - ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; - construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; - abordagem interdisciplinar do conhecimento; - indissociabilidade teórico-prática; - articulação entre o conhecimento de formação ampliada e específica.	A organização curricular observará: - o estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares; - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara; - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos, desenvolvidas em nível crescente de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação; - participar nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola; - análise dos processos pedagógicos e de ensino aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes da Educação Básica; - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para

		compreensão e apresentação de propostas didático-pedagógicas; - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.
Competências a serem consideradas: comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática (cultura geral e profissional); compreensão do papel social da escola (dimensão cultural, social, política e econômica da educação); domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar (sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e comunidades indígenas); domínio do conhecimento pedagógico que serão o (conhecimento que serão objeto de ensino); conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (conhecimentos pedagógicos); gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (conhecimento advindo da experiência).	Competências e habilidades: - A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional da Educação.	O egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto a: - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; - compreender o seu papel na formação dos estudantes da Educação Básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

		- identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, avaliação e acompanhamento do projeto pedagógico; - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além
--	--	--

		de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.
Organização da matriz curricular: -eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; - eixo articulador da interação e da comunicação, do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; - eixo articulador da formação comum com a formação específica; - eixo articulador dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; - eixo articulador dos conhecimentos das dimensões teóricas e práticas.	Organização da matriz curricular: - Formação ampliada: -relação ser humano sociedade; - biologia do corpo humano; - produção do conhecimento científico e tecnológico. - Formação específica: -culturais do movimento humano; -técnico-instrumental; -didático-pedagógico.	Organização da matriz curricular: - Núcleo de estudos de formação geral; - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; - Núcleo de estudos integradores.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Por meio da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física, elencados nesta amostra de pesquisa, como Universidade A (UA), Universidade B (UB), Universidade C (UC) e Universidade D (UD), apresenta-se no quadro 14, de forma sistematizada, os itens que constam nos PPCs.

Quadro 14 – Apresentação sistemática dos Projetos Pedagógicos dos Cursos

Apresentação	UA	UB	UC	UD
Apresentação	UA		UC	
Dados da mantenedora	UA			UD
Denominação da mantida	UA			
Missão institucional	UA	UB		UD
Visão de futuro	UA	UB		UD
Princípios e valores	UA			

Dados gerais do curso	UA	UB	UC	UD
Estrutura do curso	UA	UB		UD
Coordenação	UA			UD
Núcleo Docente Estruturante	UA			
Corpo docente	UA			UD
Contextualização	UA	UB	UC	UD
Justificativa de implantação do curso	UA	UB	UC	UD
Princípios norteadores do currículo	UA	UB	UC	UD
Objetivos do curso	UA	UB	UC	UD
Perfil do egresso	UA	UB	UC	UD
Organização curricular	UA	UB	UC	UD
Atividades de ensino articuladas à pesquisa e extensão	UA	UB	UC	
Avaliação institucional	UA	UB	UC	UD
Instalações físicas	UA		UC	UD
Referencial	UA	UB	UC	UD
Ementas e bibliografia básica	UC			UD
Práticas pedagógicas, estágios e atividades complementares	UC			UD
Trabalho de conclusão de curso	UC			UD
Infraestrutura	UC			UD
Condições de execução do Projeto Pedagógico	UC			UD
Anexos 1- Matriz curricular do curso	UA			
Anexo 2 – Equivalência das disciplinas	UA			
Anexo3- Programas de disciplinas obrigatórias e optativas	UA			
Anexo 4 – Estrutura curricular	UA			
Anexo A- Projetos de certificações		UB		
Anexo B- Ciclos de formação e oferta		UB		
Anexo C – Estágios supervisionados		UB		
Anexo D – Trabalho de conclusão de curso		UB		
Anexo E – Atividades complementares		UB		
Anexo F – Resolução de avaliação do aproveitamento escolar		UB		
Anexo G – Diretrizes Curriculares Nacionais		UB		
Anexo H – Tabela de equivalência		UB		
Anexo I – Condições para funcionamento do curso	UB			UD
Anexo I – Currículo do curso			UC	
Anexo II – Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo Delphi			UC	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Por meio da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física Licenciatura, observou-se que eles se constituem a partir de segmentos específicos, os quais são apresentados de forma sistematizada. Eles expressam e definem a sua orientação, quais sejam:

Quadro 15 – Dados dos Projetos Pedagógico analisados

IES	UA	UB	UC	UD
Nomenclatura	Curso de Educação física Licenciatura	Curso de Educação Física Licenciatura	Curso de Licenciatura em Educação Física	Licenciatura em Educação Física
Reconhecimento	Resolução nº 1 e 2 CNE/2002 e nº 07/CNE/2004	Resolução nº 1 e 2 CNE/2002 e nº 07/CNE/2004	Resolução nº 1 e 2 CNE/2002 e nº 07 CNE/2004	Resolução nº 1 e 2 CNE/2002 e nº 07 CNE/2004
Ano de vigência do currículo	2013-1	2013-1	2016-1	2008
Carga horária	2810	2930	3222 h	3366 h
Semestres	8	7	8	8
Objetivo Geral	Habilitar profissionais para atuarem como docentes na Educação Básica, apropriando e socializando o conhecimento científico da cultura corporal do movimento acumulado historicamente pela humanidade, produzindo novos saberes que possam contribuir com a transformação social, cultural, a melhoria da qualidade e sustentabilidade do ambiente da vida.	Proporcionar ao licenciado a competência teórico-prática, presente desde o início do curso, permeando toda a formação do profissional de Educação Física para atuar na área da Educação Básica, de forma integrada e interdisciplinar.	Formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional	Formar profissionais de Educação Física, licenciados para atuação na Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, com clara proposta de formação metodológica, crítico-pedagógica, humana e científica.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para fins de análise do perfil do egresso que está no documento de cada curso, foi utilizado o seguinte quadro:

Quadro 16 – Perfil do egresso

Universidade	Perfil
UA	- assume a sua vivência discente incorporando o seu papel de acadêmico e comprometido com o curso. -conhecedor da realidade política, social e econômica num processo interdisciplinar Educação / Sociedade/ Educação Física; -crítico, criativo e atuante no contexto escolar por meio de uma práxis que entenda a Educação Física como um microssistema inserido na Educação; -conheça as teorias do conhecimento e as teorias do desenvolvimento humano, para que esse conhecimento possibilite a construção da sua prática pedagógica junto ao projeto coletivo da escola em que atuará como docente; -perceba que o processo educativo é construído coletivamente e todos os acadêmicos devem ter acesso às aulas de Educação Física, sem seletividade ou discriminação, de sexo, etnia, e/ou biótipo, ou seja, trabalhar de forma coeducativa e sem priorizar o esporte de rendimento; -trabalhe a cultura do movimento humano expressa em todo o conhecimento científico das disciplinas bio-anátomo-fisiológicas, pedagógicas, humanas e nos conceitos essenciais de corporeidade, movimento, jogo, esporte, dança, ginástica e lutas; - ensine a técnica e os códigos do esporte, sem fazer deste a única razão da existência da Educação Física, entendendo que a supervalorização do esporte de rendimento é uma construção social e da mídia, ou seja, está colocado a serviço da sociedade capitalista, reforçando as diferenças e a superação do homem sobre o homem; - compreenda o movimento humano/corporeidade, como um elo de comunicação com os outros homens, com a arte, com a melhoria da autoestima, e promova a humanização; - conheça o processo de hominização entendendo que os gestos mais comuns como o andar, correr, saltar e arremessar não são movimentos naturais, mas que foram construídos e aperfeiçoados historicamente pelas necessidades humanas de sobrevivência; -perceba a necessidade de um processo contínuo de pesquisar o fenômeno educativo, e que a aprendizagem adquirida na academia não se encerra com o título de graduado.
UB	-apresentar destacada capacidade analítica e sintética com ampla visão da realidade e atitude crítica diante da mesma; -apresentar comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; -compreender o papel social da escola; -apresentar domínio do conhecimento pedagógico; -compreender, analisar, estudar, pesquisar profissional e academicamente, esclarecer, transmitir e aplicar os conhecimentos biopsicossociais e pedagógicos da atividade física e desportiva nas suas diversas manifestações, levando em conta o contexto histórico-cultural; -atuar nas dimensões de seu campo profissional, com fundamentação qualificada nas áreas relacionadas da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção, difusão, socialização e de competência técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva e ética; -disseminar e aplicar conhecimentos práticos e teóricos sobre a Educação Física, analisando-os na relação dinâmica entre o ser humano e o meio

	ambiente; -exercer a função de liderança de caráter democrático, inovador, criador, empreendedor e demonstrar comportamento ético ajustado à dinâmica do processo de uma sociedade em constante mutação; -promover uma educação efetiva e permanente para a saúde e a ocupação do tempo livre e de lazer, como meio eficaz para a conquista de um estilo de vida ativo e compatível com as necessidades de cada etapa e condições de vida do ser humano; -contribuir para a formação integral de crianças, jovens e adultos, no sentido de que sejam cidadãos autônomos e conscientes; -estimular e fomentar o direito de todas as pessoas à atividade física, por vias formais e/ou não formais; -conhecer e utilizar os recursos tecnológicos, inerentes à aplicação profissional; -desenvolver atitude de pesquisa no seu campo profissional, a fim de melhor entender a realidade escolar e nela agir com eficácia, o que facilitará o processo pedagógico num mundo em transformação.
UC	-dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências e áreas afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática; -apresentar condições básicas necessárias para acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmica-profissional; -demonstrar estar habilitado para utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins; -demonstrar capacidade de conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional na Educação Física Escolar; -adotar uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional contínuo; -criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas de Educação Física para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos; -ser capaz de relacionar os conteúdos do componente Educação Física com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e aqueles dos participantes do processo; -gerir a classe e utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem.
	-promover a educação dos alunos em sentido amplo, incluindo, além do ensino de áreas e disciplinas escolares e desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, a partir da construção de valores comprometidos com os princípios estéticos, políticos e éticos que orientam a educação escolar numa sociedade democrática; -identificar, extrapolar, formular tendências e/ou propostas de intervenção em seu ambiente de trabalho, a partir da compreensão da realidade educacional brasileira em suas dimensões política, histórica, social, cultural e econômica, construída, não apenas com base em conhecimentos,

UD	como com base na análise de situações contextualizadas; -contribuir de forma proativa para a melhoria da realidade escolar, a partir da compreensão da organização dos sistemas de ensino, da própria instituição escolar e do papel social da escola e de suas relações com a sociedade em geral e com as comunidades em que se inserem, em particular; -trabalhar coletivamente, de modo a compartilhar a responsabilidade pelo convívio escolar, a partir da adoção de atitude de acolhimento aos alunos e seus familiares, de respeito mútuo e do compromisso com a justiça, o diálogo, a solidariedade e a não violência; -participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos processos de organização e desenvolvimento curricular, das diferentes concepções de currículo e das diretrizes curriculares nacionais da educação básica, dos parâmetros e referenciais curriculares nacionais e das normas, recomendações ou propostas curriculares regionais, locais e escolares; -tomar decisões didáticas, a partir do conhecimento e da análise crítica das diferentes correntes explicativas do desenvolvimento bio-psico-social e da aprendizagem, da influência dessas correntes nas opções pedagógicas e práticas de ensino e de sua contribuição para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem; -avaliar seu trabalho de ensino, a aprendizagem dos alunos e a execução do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos objetivos da ação educacional e da análise dos fatores que incidem sobre seus processos e resultados; -integrar-se de modo ativo na sua categoria profissional, a partir do conhecimento das associações sindicais e científicas e da compreensão da dimensão sócio-política da profissão docente, do contexto e dos determinantes institucionais e legais da carreira de professor; -mobilizar competências que foram (ou deveriam ter sido) constituídas na educação básica, para acessar, processar, produzir, registrar e socializar conhecimentos e recursos profissionais, incluindo-se o domínio das linguagens que utilizam as tecnologias da comunicação e informação; -desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir de informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões.
----	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para fins de análise das disciplinas das matrizes curriculares dos quatro projetos pedagógicos aqui analisados, agrupou-se em categorias por dimensão do conhecimento e áreas de conhecimento, o que permite sua aplicação em todas as matrizes, e está apresentado na terceira fase, interpretação e inferência.

Na última fase, a interpretação inferencial teve como suporte o material de pesquisa já organizado e sustentou-se nos processos reflexivos da pesquisa que avançou para o estabelecimento de relações entre a problemática pesquisada e o objeto de estudo. De

acordo com Trivinos (1987), nessa fase, o pesquisador deve aprofundar sua análise para desvendar o conteúdo latente que eles possuem.

A opção por esse método pareceu ser a mais apropriada para uma abordagem qualitativa, tendo em vista a possibilidade de analisar, de forma mais aprofundada, a identidade profissional constituída nos Cursos de Educação Física de Universidades públicas e privadas de Santa Catarina, a partir de seu perfil de egresso e sua matriz curricular.

Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados, até a comunicação dos resultados, constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo. Ao final, ter-se-á a proposição de um perfil de egresso e uma matriz curricular que tenha sinergia entre os objetivos do curso e as competências definidas para o profissional a ser formado, considerando os conhecimentos necessários ao embasamento científico das técnicas e habilidades da área e dos conceitos de forma interdisciplinar, articulada e inovadora, que permitirão ao futuro profissional responder por que a Educação Física é imprescindível no contexto da Educação Física Brasileira.

c) 3ª Fase – Interpretação inferencial

A formação docente no Brasil, de um modo geral, tem passado por mudanças influenciadas por novos paradigmas por meio das transformações ocorridas nos diversos setores da sociedade, dentre eles, econômico, tecnológico, político, social e cultural. Essa formação apresenta desafios históricos, que se materializam, ainda hoje, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores, configurando uma espécie de tradição que vai se perpetuando ao longo do tempo, a partir das especificidades das áreas de conhecimento. Desse modo, as instituições formadoras podem ser um meio de transformar essa realidade. O documento que explicita a organização do trabalho pedagógico realizado em uma instituição ou curso específico é o Projeto Pedagógico do Curso. Cabe aos Cursos de Formação de Professores a responsabilidade de propiciar um ambiente adequado e prazeroso para uma sólida construção do processo de identidade profissional. O Conselho Nacional de Educação aprovou em 1º de julho de 2015 a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior, que passou a ser a nova base legal dos cursos de formação de professores no país. Deste modo, as Resoluções nº 1 e 2/2002 foram revogadas, assim, todos os Cursos de Educação Física Licenciatura devem se adequar a nova legislação no período de 3 anos.

Quanto à Universidade, identifica-se que o pressuposto institucional, presente na Constituição da República Federativa do Brasil, ali instituído após longa história de luta de classe trabalhadora, que tem seu desfecho na promulgação da Lei Maior do Brasil em 1988, prevê em seu Art. 207 que a autonomia universitária goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Fica garantido que a Universidade exerça suas funções de ensino, pesquisa e extensão, respaldada na constituição nacional para propor o que for de mais avançado, bem como nos rumos do projeto pedagógico de formação de professores e, em especial, professores de Educação Física.

No que se refere aos aspectos gerais do Projeto Pedagógico dos Cursos, evidencia-se o nome do curso, por mais que esta nomenclatura não represente elemento-chave de discussão dentro de um curso de formação ou nesta pesquisa, ela deve estar adequada aos objetivos do curso. Além dessa peculiaridade relacionada à nomenclatura do curso, os currículos apresentados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, neste estudo analisados, estão baseados nas Resoluções CNE nº 1 e 2/2002 e nº 7/2004, o que caracteriza a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, portanto, para atuação específica e especializada com o componente curricular Educação Física (MARTINS, 2015, p. 20). Esses projetos estão desatualizados pela questão das Diretrizes/2015, isto principalmente pelo fato de estarem sendo inseridas novas propostas a cada ano, discussões acerca da legislação referente à constituição dos cursos de Educação Física e o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade. Nesse sentido, a eclosão de propostas que levam em conta a necessidade de construção de sociedades mais plurais e democráticas, “corrigindo injustiças” contra identidades específicas, tem gerado modificações nas políticas educacionais (KONDRATIUK; NEIRA, 2015, p. 291).

Procurando minimizar o problema, pelo menos em caráter oficial, a política curricular brasileira vem atentando às questões da diversidade cultural. Segundo Neira (2015), para além da produção de documentos norteadores, a legislação reivindicou alterações curriculares significativas, tendo em vista o reconhecimento do patrimônio cultural de grupos minoritários. Essas questões evidenciaram a necessidade de se reformular os projetos de formação inicial dos professores de Educação Física que irão intervir nesta realidade, aproximando-se mais do contexto da escola.

Conforme mostram os documentos analisados, em dois cursos a carga horária e a integralização já atendem à Resolução nº 2/2015¹⁷ No § 1º. Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos. Os outros dois atendem somente a Resolução nº 2 /2002, que tem como carga mínima 2800 horas numa integralização mínima de 3 anos.

Quando se fala em Educação Superior Brasileira, o foco fica sobre a formação inicial, ou seja, a graduação. Nesse nível, é o estudante quem escolhe qual formação quer para sua vida. Nesses projetos das UA, UB, UC e UD, conforme o que demonstram os documentos, a formação será em Licenciatura, que confere ao diplomado competência para atuar como professor de Educação Física na Educação Básica. Os Projetos Pedagógicos desses cursos é que estabelecem os percursos de formação a serem cumpridos, estabelecem as diretrizes do curso, sempre alinhado ao Projeto de Desenvolvimento Institucional, todos regulados através das Resoluções nº 1 e nº 2 do CNE/2002 e nº 07 do CNE/2004, portanto, não foram reformulados, ainda, para atender às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução nº 2 do CNE/2015, que tem como prazo final de adequação às orientações definidas na Resolução até dia 1º de julho de 2018. O compromisso da instituição com a sociedade e da comunidade acadêmica com a formação profissional, materializa-se quando garante ao estudante uma formação integral, com acesso ao conhecimento e a competências, às novas tecnologias, a vivências práticas e éticas, que atendam às demandas da contemporaneidade no mundo do trabalho. Assim sendo, procura-se analisar os projetos dos cursos de Educação Física, base empírica da pesquisa, tendo como referência os perfis do egresso veiculados e a matriz curricular, buscando compreender em que dimensões esses elementos contribuem para a construção da identidade profissional forjada no interior dessas instituições formativas.

Nesse ínterim, objetiva-se analisar com maior profundidade os projetos de formação desenvolvidos nas Universidades UA, UB, UC e UD, através do que está expresso nos documentos, visando conhecer a materialidade do projeto no desenvolvimento da formação. É partindo dessa premissa que se almeja desenvolver reflexões que visem a conhecer como se dá o

¹⁷ Traz no capítulo V- da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior: estrutura e currículo, no Art. 13- Os Cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em Cursos de Licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional.

processo de formação do professor em seu cotidiano naquilo que compete à instituição formativa, mesmo diante do cenário político e social que pouco se articula aos interesses daqueles que compreendem a formação de professores como “estratégica para a manutenção ou não, de um determinado modo de vida na sociedade; a manutenção ou não, do modo do capital organizar a sociedade” (TAFFAREL et al., 2006, p. 59).

Em linhas gerais, os projetos pedagógicos das quatro universidades aqui elencadas tem como finalidade a formação de um profissional com competência técnica capaz de dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área, e habilidades capazes de preservar o conhecimento acumulado e de construir novos conhecimentos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, visando à transformação da sociedade, reafirmando compromissos que busquem superar as injustiças sociais, a discriminação e a alienação do homem. Os projetos, também, apresentam, enquanto finalidade, o fortalecimento dos conteúdos que garantam a identidade da área no projeto de formação de professores para a docência em Educação Física na Educação Básica. A UA, ainda, contempla como núcleo orientado a Educação Especial, a UB a Educação Infantil, a UC a Educação Especial e o Esporte e a UD a Educação Profissional.

Baseado no que traz Martins (2015), o PPC deve traduzir claramente seu propósito, no perfil do curso, sua articulação com a realidade local, base legal, com uma matriz curricular organizada e alinhada para atender esses desafios, propiciando oportunidade de atividades acadêmicas e estágios, imprimindo uma dinamicidade necessária a todo processo de formação.

As Instituições de Ensino Superior tem a missão de disseminar o conhecimento em todas as áreas e para todas as camadas da sociedade. Baseado na premissa de que “o conhecimento liberta, percebe-se a importância de tirar o cidadão de um estado de alienação, tornando-o um sujeito crítico que traz contribuições efetivas para melhoria da qualidade de vida de seus pares”. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p.189).

Considerando que as instituições de ensino são seus educadores, que promovem a reflexão sobre diversos aspectos, Freire (2001) afirma que o educador progressista é aquele que, ao decidir, assume riscos e está sujeito a críticas que retificam e ratificam a sua prática e que, por meio da experimentação, constrói-se e destrói-se, fazendo-se, aos poucos, na prática social da qual se torna parte. Ainda segundo Freire, esse educador assume o compromisso de ocultar a verdade e jamais mentir, sendo leal a radical vocação do ser humano para a autonomia.

Nos Cursos de Educação Física Licenciatura, conforme expressam os documentos, o objetivo é oferecer uma formação específica para o ensino escolar formal na

Educação Básica, com competência teórico-prática, para intervir acadêmica e profissionalmente, de forma integrada e interdisciplinar, que possa contribuir com a transformação social, cultural e ambiental.

Em sintonia com os documentos legais (Resolução nº 1/2002 e Resolução nº 7/2004), o perfil apresentado nos documentos da UA, UB, UC e UD, possui um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado dos projetos pedagógicos e do percurso formativo nas universidades. Esse perfil constitui uma identidade profissional. Veiga (2008, p.56) propõe que a identidade profissional docente “é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhes confere uma dimensão no tempo e no espaço”. É neste contexto que se percebe a universidade e mais especificamente o curso de formação profissional como importante lugar de constituição de identidade profissional. Corroborando, Tardif (2010) diz que ao longo da história pessoal e escolar o futuro professor interioriza conhecimentos e competências, que estruturam sua personalidade e suas relações com os outros e são utilizados e reatualizados na prática do ofício.

Ao analisar os perfis aqui elencados, percebe-se qual identidade profissional os cursos têm constituído. As que são comuns nas quatro universidades, estão relacionadas às competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática (BRASIL, 2002). Neste sentido, traz-se o quadro 17, que evidencia as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática.

Quadro 17 – Quanto à competência referente ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

UA	Conhecedor da realidade política, social e econômica num processo interdisciplinar Educação / Sociedade/ Educação Física.
UB	Apresentar comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; Apresentar destacada capacidade analítica e sintética com ampla visão da realidade e atitude crítica diante da mesma.
UC	Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências e áreas afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

UD	Promover a educação dos alunos em sentido amplo, incluindo, além do ensino de áreas e disciplinas escolares e desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, a partir da construção de valores comprometidos com os princípios estéticos, políticos e éticos que orientam a educação escolar numa sociedade democrática.
----	---

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Os valores que orientam as práticas, vinculam-se à liberdade, autonomia, iniciativa, cooperação, desenvolvimento do espírito crítico, responsabilidade, solidariedade e tolerância.

Esse perfil traça uma identidade com características comuns a todos, o que lhes permite integrar determinado grupo social (NEIRA, 2007). Ainda, sugere uma identidade que vem se constituindo em fator relevante para a compreensão dos acontecimentos e fenômenos sociais contemporâneos (NUNES, 2007).

Bhabha (2005), por sua vez, entende que existe um local da cultura, ou seja, um lugar onde diferentes culturas ficam dialogando ou se digladiando, com algumas se impondo e deixando seus valores disseminados, outras resistindo, mas sem nunca haver hegemonia de um grupo sobre outro, isto é, um entre-lugar onde cada grupo ou indivíduo construa estratégias distintas de ressignificação da própria identidade.

Sugere-se revisar este perfil constantemente, pois, para Bauman (2005), identidade não é algo finito, acabado e conclusivo, mas um processo em constante (re)construção.

O quadro 18 ilustra as competências referentes à compreensão do papel social da escola (BRASIL, 2002).

Quadro 18 – Quanto às competências referentes à compreensão do papel social da escola

UA	Crítico, criativo e atuante no contexto escolar por meio de uma práxis que entenda a Educação Física como um microssistema inserido na Educação; Que conheça as teorias do conhecimento e as teorias do desenvolvimento humano, para que esse conhecimento possibilite a construção da sua prática pedagógica junto ao projeto coletivo da escola em que atuará como docente.
UB	Compreender o papel social da escola; Apresentar domínio do conhecimento pedagógico.
UC	Ser capaz de relacionar os conteúdos do componente Educação Física com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e aqueles dos participantes do processo; Gerir a classe e utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem.

UD	Identificar, extrapolar, formular tendências e/ou propostas de intervenção em seu ambiente de trabalho, a partir da compreensão da realidade educacional brasileira em suas dimensões política, histórica, social, cultural e econômica, construída, não apenas com base em conhecimentos, como com base na análise de situações contextualizadas; Contribuir de forma proativa para a melhoria da realidade escolar, a partir da compreensão da organização dos sistemas de ensino, da própria instituição escolar e do papel social da escola e de suas relações com a sociedade em geral e com as comunidades em que se inserem, em particular; Trabalhar coletivamente, de modo a compartilhar a responsabilidade pelo convívio escolar, a partir da adoção de atitude de acolhimento aos alunos e seus familiares, de respeito mútuo e do compromisso com a justiça, o diálogo, a solidariedade e a não violência; Participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos processos de organização e desenvolvimento curricular, das diferentes concepções de currículo e das diretrizes curriculares nacionais da educação básica, dos parâmetros e referenciais curriculares nacionais e das normas, recomendações ou propostas curriculares regionais, locais e escolares; Avaliar seu trabalho de ensino, a aprendizagem dos alunos e a execução do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos objetivos da ação educacional e da análise dos fatores que incidem sobre seus processos e resultados.
----	--

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

A tarefa cotidiana de desconstruir e reconstruir a tradição e a legitimidade da Educação Física articulada à função social da escola, constitui-se um desafio de natureza ético-política para todos os professores de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, quais sejam na relação de poder inerente ao contexto de tempo e espaço na escola, na relação com os outros componentes curriculares, quanto na constituição de seu currículo e suas implicações (planejamento, implementação e avaliação). A Educação Física encontra-se diante de um novo cenário que exige novas abordagens (FLORIANÓPOLIS, 2015).

O mundo contemporâneo nos faz vivenciar as constantes mudanças nas práticas educacionais, essas tem provocado muitas reflexões. Essa expansão das mudanças na educação é resultado do processo de liquidez da ciência e da tecnologia que vem transformando toda a estrutura das relações do trabalho e exigindo dos futuros professores uma constante reciclagem de conhecimentos, outras habilidades diferentes, novos valores e atitudes. Essa situação tem revelado a necessidade de “uma formação de uma prática docente crítica, implicate do pensar certo, onde envolva o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1996, p. 189).

Importante considerar o que manifestam González e Fensterseifer (2010, p. 12): “tratamos na Educação Física Escolar de uma dimensão da cultura e que temos uma

responsabilidade com o conhecimento produzido em torno dela, algo portanto, que vai muito além de exercitar-se”.

No quadro 19, apresenta-se as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar (BRASIL, 2002).

Quadro 19 – Quanto à competência referente ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar

UA	Que perceba que o processo educativo é construído coletivamente e todos os acadêmicos devem ter acesso às aulas de Educação Física, sem seletividade ou discriminação, de sexo, etnia, e/ou biótipo, ou seja, trabalhar de forma coeducativa e sem priorizar o esporte de rendimento.
UB	Disseminar e aplicar conhecimentos práticos e teóricos sobre a Educação Física, analisando-os na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente; -Promover uma educação efetiva e permanente para a saúde e a ocupação do tempo livre e de lazer, como meio eficaz para a conquista de um estilo de vida ativo e compatível com as necessidades de cada etapa e condições de vida do ser humano; -Contribuir para a formação integral de crianças, jovens e adultos, no sentido de que sejam cidadãos autônomos e conscientes; -Estimular e fomentar o direito de todas as pessoas à atividade física, por vias formais e/ou não formais.
UC	Apresentar condições básicas necessárias para acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmica-profissional.
UD	Desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir de informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Entre as responsabilidades esperadas do licenciado em Educação Física está sua contribuição na formação de crianças, jovens, bem como responder às necessidades da sociedade através de identidade própria, resultantes de estudos e evidências teórico-científicas, técnicas e socioculturais atendendo aos temas transversais, a exemplo da ética, gênero, cidadania, saúde e meio ambiente, diversidade cultural, entre outros.

Esse é um dos grandes desafios, tanto para os cursos de formação inicial como para os professores formadores, quanto para os futuros professores de Educação Física na Educação Básica, atender essas demandas do cotidiano da atuação docente. Segundo Martins

(2015), essa missão objetiva consolidar um padrão de profissionalismo sustentado por procedimentos, atitudes e valores, que não vise apenas conferir status social à profissão e aos profissionais, mas que responda às necessidades de uma sociedade em transformação.

No quadro 20, apresenta-se as competências que desenvolvem o domínio do conhecimento pedagógico (BRASIL, 2002).

Quadro 20 – Quanto às competências que desenvolvem o domínio do conhecimento pedagógico

UA	Compreenda o movimento humano/corporeidade, como um elo de comunicação com os outros homens, com a arte, com a melhoria da autoestima, e promova a humanização; Conheça o processo de hominização entendendo que os gestos mais comuns como o andar, correr, saltar e arremessar não são movimentos naturais, mas, que foram construídos e aperfeiçoados historicamente pelas necessidades humanas de sobrevivência; Trabalhe a cultura do movimento humano expressa em todo o conhecimento científico das disciplinas bio-anátomo-fisiológicas, pedagógicas, humanas e nos conceitos essenciais de corporeidade, movimento, jogo, esporte, dança, ginástica e lutas; Ensine a técnica e os códigos do esporte, sem fazer deste a única razão da existência da Educação Física, entendendo que a supervalorização do esporte de rendimento é uma construção social e da mídia, ou seja, está colocado a serviço da sociedade capitalista, reforçando as diferenças e a superação do homem sobre o homem.
UB	Apresentar domínio do conhecimento pedagógico; Analisar, estudar, pesquisar profissional e academicamente, esclarecer, transmitir e aplicar os conhecimentos biopsicossociais e pedagógicos da atividade física e desportiva nas suas diversas manifestações, levando em conta o contexto histórico-cultural; Atuar nas dimensões de seu campo profissional, com fundamentação qualificada nas áreas relacionadas da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção, difusão, socialização e de competência técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva e ética; Conhecer e utilizar os recursos tecnológicos, inerentes à aplicação profissional.
UC	Demonstrar capacidade de conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional na Educação Física Escolar; Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas de educação física para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos.
UD	Mobilizar competências que foram (ou deveriam ter sido) constituídas na educação básica, para acessar, processar, produzir, registrar e socializar conhecimentos e recursos profissionais, incluindo-se o domínio das linguagens que utilizam as tecnologias da comunicação e informação.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Martins (2015) afirma que é evidente que os problemas e os novos caminhos que caracterizam o sucesso ou não da Educação Física não podem ser atribuídos ou resolvidos exclusivamente pela reformulação da formação docente.

Porém, entre as dimensões e os fatores responsáveis pela qualidade do ensino nas escolas, a exemplo dos recursos físicos, materiais e didáticos, formação continuada, gestão escolar, remuneração, participação da família, entre outros fatores, não se tem dúvida de que a conjugação dos avanços do conhecimento e dos novos ditames sociais colocam sérios desafios à formação de professores de Educação Física e ao desempenho desses profissionais. (MARTINS, 2015, p. 50).

Pensando o perfil que desenvolva o domínio do conhecimento pedagógico, pensa-se em um grande desafio. Esse desafio implica em criar uma identidade que busque superar a lógica da fragmentação dos conteúdos e que seja inovador na forma de pensar sua prática pedagógica cotidiana, no contexto da escola.

Contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo (ALMEIDA, 2006, p. 179).

Essa afirmação reitera a complexidade do trabalho docente e da formação de professores da Educação Básica, neste caso mais específico, dos professores de Educação Física, o que precisa ser considerado na formação inicial, de forma a contemplar, de maneira eficaz, o domínio das diferentes funções educativas, em todas as dimensões (UNISUL, 2016).

Isto garante, aos futuros professores, a apropriação “da ciência, da técnica e da arte da profissão docente”, (ALMEIDA, 2006, p.180) isto é, abrange compreender o que é específico do fazer pedagógico, dos profissionais da Educação Básica, a essência da profissão, de forma que saibam ensinar e inovar com competência os conteúdos que envolvem a prática docente, nas diferentes etapas da Educação Básica. Desta forma, “há que se compreender a formação pela confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho”. (ALMEIDA, 2006, p. 178).

Neste sentido, a construção desses saberes implica na criação de uma proposta de formação inicial que traga os conteúdos que envolvam o perfil pretendido de forma

interdisciplinar, articulada e inovadora, entre as diferentes áreas e durante todo percurso formativo.

As competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica (BRASIL, 2002) estão, assim, apresentados pelos documentos analisados:

Quadro 21 – Quanto à competência referente ao conhecimento de processos de investigação que possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica

UA	Perceba a necessidade de um processo contínuo de pesquisar o fenômeno educativo, e que a aprendizagem adquirida na academia não se encerra com o título de graduado.
UB	Desenvolver atitude de pesquisa no seu campo profissional, a fim de melhor entender a realidade escolar e nela agir com eficácia, o que facilitará o processo pedagógico num mundo em transformação.
UC	Demonstrar estar habilitado para utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins.
UD	Tomar decisões didáticas, a partir do conhecimento e da análise crítica das diferentes correntes explicativas do desenvolvimento bio-psico-social e da aprendizagem, da influência dessas correntes nas opções pedagógicas e práticas de ensino e de sua contribuição para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Essa competência precisa ser desenvolvida na formação inicial em Educação Física, pois uma “aprendizagem que se preocupa não só com repasse de conhecimento científico, mas que compromete-se com a pesquisa, nesta perspectiva, é possível encontrar meios mais eficazes de implementar diversas atividades práticas em distintos ambientes de aprendizagem, de forma a vivenciar uma aprendizagem muito mais significativa”. (UNISUL, 2016).

Considerando que a formação inicial, neste caso da Educação Física, precisa conceber a educação como um processo emancipatório e permanente, logo, a formação oferecida deve conduzir nesse percurso. Desta forma, a nova Resolução nº 2/2015 traz em seu Art. 5º, II e III em relação à pesquisa e à extensão, que é necessário que a formação do egresso possa levá-lo:

II- à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III – ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a Educação Básica. (BRASIL, 2015, p. 16).

Assim, reafirma-se o compromisso, cada vez mais, de promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que parece estar ainda muito tímido nas implementações dos projetos através de suas matrizes curriculares e, conseqüentemente, na constituição de uma identidade profissional com característica de pesquisa. Nesse caso, Ghedin (2006, p.234) salienta que:

No âmbito da formação especificamente acadêmica, a perspectiva do professor/pesquisador traz algumas implicações que obrigam a uma revisão do processo formativo e, até mesmo, da concepção curricular. Uma dessas implicações diz respeito às formas de superação do tradicional distanciamento (e até oposição) entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica.

Outra reflexão a ser considerada importante neste item é a de Penin (2006), que reforça a necessidade de verificar os processos de construção identitária dos futuros professores, oriundos das licenciaturas, mediante a elaboração dos saberes da docência, produzindo no espaço pedagógico na área de conhecimento em que se formam e pela experiência. Isso expressa a possibilidade de que a prática pedagógica dos professores é que constitui o saber docente. A atividade prática que os professores realizam na escola é que norteia a pesquisa, esse é o processo de construção do seu saber-fazer docente. Entende-se que a atividade docente é uma das atividades ligadas à ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade, que é o ensinar (PENIN, 2006, p. 230).

Por último, o quadro 22 demonstra as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Quadro 22 – Quanto à competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

UA	Assume a sua vivência discente incorporando o seu papel de acadêmico e comprometido com o curso.
UB	Exercer a função de liderança de caráter democrático, inovador, criador, empreendedor e demonstrar comportamento ético ajustado à dinâmica do processo de uma sociedade em constante mutação; Estimular e fomentar o direito de todas as pessoas à atividade física, por vias formais e/ou não formais.

UC	Adotar uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional contínuo.
UD	Integrar-se de modo ativo na sua categoria profissional, a partir do conhecimento das associações sindicais e científicas e da compreensão da dimensão sócio-política da profissão docente, do contexto e dos determinantes institucionais e legais da carreira de professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Tratar-se-á, agora, da matriz curricular dos Cursos de Educação Física aqui pesquisados e que constituem o perfil analisado. Os critérios de organização das matrizes curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas. Desta forma, materializam-se em estruturas diferenciadas, mas com características comuns à legislação. Para melhor entendimento, far-se-á um quadro com as dimensões trazidas na Resolução e os eixos/dimensões elencados pelas universidades UA, UB, UC e UD.

Quadro 23– Quadro dos eixos/dimensões das Resoluções

Resolução nº 1/2002- eixo articulador	Resolução nº 7/2004 – dimensões do conhecimento
- Dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional; - Da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; -Entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; - Da formação comum com a formação específica; - Dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamenta a ação educativa; - Das dimensões teóricas e práticas.	- Biológicas; - Sociais; - Culturais; - Didático-pedagógicas; -Técnico-instrumental do movimento humano.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Considerando que a Educação Física se constitui num corpo de conhecimentos com identidade própria, que resultam de evidências científicas, técnicas e sociais, que tem como desafio responder às necessidades da sociedade e explicar as especificidades da área, precisa determinar os tipos de saberes necessários à formação inicial, a partir do perfil de egresso que estabelece, para garantir ao futuro profissional as bases mínimas de conhecimento e aquisição de competências.

A Resolução CNE/CP nº2/2015 define que, ao longo do processo de formação, deverá ser garantida a efetiva e concomitante relação entre a teoria e a prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Essa consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (UNISUL, 2016).

Para UA, a prática pedagógica escolar deve se balizar nos preceitos da tendência progressista/crítica de educação que pode ser identificada como a mediação entre o fazer pedagógico e o contexto sociopolítico-cultural, conforme expressa em seus documentos. Para Bracht (2007), “uma teoria crítica tem como categoria central a crítica do papel da educação na sociedade capitalista”, ou seja, qual o caráter que se dará à educação na sociedade, reproduzidor/conservador ou transformador/revolucionário. Este curso optou por uma formação de um profissional de Educação Física que seja educador, que compreenda e respeite as diferenças individuais e a diversidade cultural e que se apropriando da cultura corporal de movimento, contribua para uma transformação social.

A Graduação de Licenciatura em Educação Física na UA tem em suas propostas de ensino áreas como: **área 1** - conhecimentos gerais e fundamentos pedagógicos; **área 2** - conhecimentos biológicos para atividade física/ movimento humano; **área 3**- conhecimentos técnico-pedagógicos do esporte; **área 4** – conhecimentos da cultura do movimento humano e; **área 5** – conhecimentos referentes a parte pedagógica, além dos estágios e atividades acadêmico-científico-culturais.

Quadro 24 – Distribuição da carga horária do Curso de Educação Física Licenciatura – UA – de acordo com as dimensões do conhecimento

Áreas de conhecimento	Carga horária
Conhecimentos gerais e fundamentos pedagógicos	450h
Conhecimentos biológicos para atividade física/ movimento humano	300h
Conhecimentos técnico-pedagógicos do esporte	630h
Conhecimentos da cultura do movimento humano	270h
Conhecimentos referentes à parte pedagógica	960h
Total	2610h
Atividades acadêmicas complementares	200h
Total	2810h

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O Ensino Básico de Educação Infantil até o Ensino Médio são objetos de atenção para o Curso de Educação Física da UB, uma vez que constituem campo de trabalho do futuro licenciado em Educação Física. Logo, a integração será feita com as escolas que constituem as diferentes redes de ensino, que servirão como campo de estágio, através de projetos específicos nas diferentes certificações. Oferece horas de práticas pedagógicas sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino de forma transversal nas unidades de aprendizagem específicas do curso. Conforme expressa o documento, a organização didático-pedagógica do Curso de Educação Física da UB fundamenta-se na educação permanente, que propõem organizações curriculares flexíveis e inovadoras no sentido de integrar e de articular as áreas de conhecimento e as unidades de aprendizagem, nas diferentes modalidades e níveis de ensino. As estratégias de ensino utilizadas estão em consonância com as competências propostas em cada certificação, a fim de promover a interdisciplinaridade, a relação teoria e prática, a resolução de problemas no ensino, permeadas por atividades de pesquisa e de extensão, onde o estudante possa gerir a própria aprendizagem e o exercício para a atuação profissional. Assim, os espaços de aprendizagem extrapolam os da sala de aula e vinculam-se ao desenvolvimento das competências, diversificando o processo de ensino e de aprendizagem, assim como proporciona aprendizagens significativas. Deste modo, mudam-se as atuações do professor, centradas na construção de conhecimento e do estudante, como sujeito da sua própria aprendizagem. Portanto, os conteúdos teórico-práticos foram organizados de forma a permear todo o processo de formação do Licenciado em Educação Física, considerando a formação docente, pautada no princípio da integralidade da atenção à saúde, o qual contempla as **dimensões sócio antropológicas, dimensão científico-tecnológica, dimensão pedagógica e técnico instrumental, dimensão biodinâmica** do processo da qualidade de vida ao longo da vida, conforme recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais e o perfil pretendido.

Quadro 25 – Distribuição da carga horária do Curso de Educação Física Licenciatura – UB – de acordo com as dimensões do conhecimento

Dimensões do conhecimento	Carga horária
Dimensões sócio antropológicas	210h
Dimensão biodinâmica	700h
Dimensão científico-tecnológica	120h
Dimensão pedagógica e técnico instrumental	1690h
Total	2720h
Atividades complementares	210h
Total	2930h

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A formação de professores de Educação Física da UC reconhece a dinamicidade da profissão docente, cuja identidade profissional é constituída socialmente, através de ações coletivas e interações com outros grupos e entidades, de acordo com o que consta no Projeto Pedagógico. Nesta perspectiva, a singularidade do projeto deste curso revela que “tornar-se professor de Educação Física constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo, que compreende um conjunto variado de aprendizagens, saberes e experiências a serem adquiridas ao longo de diferentes etapas formativas”. Assim, as formações inicial e continuada procuram desencadear a construção de saberes necessários ao exercício profissional, aliando-se aos saberes advindos da própria experiência. Essa formação é concebida como um processo permanente e contínuo que abrange todo percurso profissional. Essa formação progressiva é justificada tanto pela natureza humana da profissão docente, quanto pela dinâmica e complexidade do sistema educativo. O professor não é um produto acabado, todavia um indivíduo que se encontra em contínua formação num processo permanente de desenvolvimento profissional. As principais orientações conceituais visualizadas na formação de professores de Educação Física no Projeto Pedagógico do Curso da UC são a acadêmica, a técnica, a pessoal, a prática e a crítica. Considerando a legislação básica e as competências e habilidades almejadas, definiu pelos seguintes eixos curriculares: **dimensões biodinâmicas do movimento humano, dimensões comportamentais do movimento humano, dimensões sócio antropológicas do movimento humano, dimensões pedagógicas do movimento humano, dimensões científico-tecnológicas do movimento humano, dimensões das manifestações da cultura do movimento humano e dimensões técnico-funcionais aplicadas ao movimento humano.**

Quadro 26 – Distribuição da carga horária do Curso de Educação Física Licenciatura – UC – de acordo com as dimensões do conhecimento

Eixos de conhecimento	Carga horária
Dimensões biodinâmicas do movimento humano	270h
Dimensões comportamentais do movimento humano	198h
Dimensões sócio antropológicas do movimento humano	162h
Dimensões científico-tecnológicas do movimento humano	252h
Dimensões pedagógicas do movimento humano	936h
Dimensões das manifestações da cultura do movimento humano	864h
Dimensões técnico-funcionais aplicadas ao movimento humano.	558h
Total	3240h
Atividades acadêmicas complementares	240h
Total	3480 h

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A organização das diretrizes do ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física da UD é amparada na Legislação Nacional. Busca alcançar horizontes que indicam a promoção de ensino de qualidade, os avanços da ciência e dos processos de ensino aprendizagem, com base em princípios de interdisciplinaridade na articulação das áreas do domínio da Educação Física, o que traz no documento analisado. Está expresso, também, que a metodologia adotada nesse curso de Licenciatura em Educação Física foi elaborada em conformidade com a metodologia do Projeto Pedagógico Institucional-PDI, que entende que a proposta de ensino interdisciplinar é uma das alternativas para superar um ensino fragmentado, ou seja, uma forma de organizar os currículos de modo a permitir uma articulação entre as disciplinas. É fundamental promover estudos, pesquisas e debates que problematizem o fazer e o pensar didático-pedagógico, isso significa organizar os currículos em áreas que congregam disciplinas com objetos comuns de estudo, capazes de estabelecer um diálogo entre si como áreas. Significa, ainda, articular diversos campos de conhecimento, a partir de eixos conceituais. Um dos grandes diferenciais desta proposta, conforme expresso nos documentos, é o propósito de promover uma vivência prática e continuada desde o início do curso, possibilitando um crescente desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades e competências profissionais.

Quadro 27 – Distribuição da carga horária do curso de Educação Física Licenciatura – UD – de acordo com as dimensões do conhecimento

Dimensões do conhecimento	Carga horária
Biológicos relativos ao corpo humano e à saúde	522h
Relativos ao ser humano e à sociedade	450h
Preparação ético-deontológico	36h
Formação gímnica e rítmica	162h
Preparação técnico-pedagógica	432h
Relativos à ciência e à tecnologia	270h
Formação esportiva e de lazer	810h
Intervenção profissional	414h
Total	3096h
Atividades acadêmicas complementares	270h
Total	3366h

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Ao abordar esta questão da importância do currículo na formação das identidades, cabe perceber quais identidades estão sendo constituídas nos cursos de formação de professores de Educação Física. O exposto indica que quando se discute currículo, está se

pensando em identidade profissional, pois este conhecimento constituído nos currículos estará diretamente relacionado ao que os estudantes serão ou se tornarão (MERLUCCI, 2004).

A organização desses conhecimentos no currículo se caracteriza como prática cultural, social, histórica, política, administrativos e institucionais, segundo Sacristan (2013). Ele, ainda, afirma que, sendo uma prática histórica e socialmente datada, essa organização apresenta características diferenciadas ao longo do tempo.

As universidades têm enfrentado grandes desafios relacionadas às rápidas e profundas transformações que afetam a humanidade, de ordem social, científica e tecnológica.

Essas mudanças nas estruturas curriculares dos Cursos de formação profissional são providenciais, segundo Gonçalves (2003), para que se formem profissionais com competência técnica e apto a operar dentro das inovações tecnológicas, o que tem tornado esse processo da educação algo mecanicista e com pouca perspectiva de mudanças no status quo.

O currículo é constituído socialmente e produz subjetividades e identidades, segundo Moreira (1999) e Silva (2000). Essas subjetividades e identidades revelam conflitos, tensões e intenção dos elaboradores desse currículo que, conforme os autores, destaca o caráter transgressor dos currículos. Essa transgressão sugere posições contrárias à manutenção do status quo e veem uma possibilidade de converter a ordem social estabelecida, através do currículo. Essa dimensão de mudança ou continuidade é que se discute aqui nesta análise.

Nesse sentido, realizou-se a análise do prescrito nas diretrizes¹⁸ e o exposto nas matrizes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos, objeto deste estudo.

Optou-se por fazer uma análise da organização curricular a partir do proposto na Resolução nº 7/2004, que traz como unidades de conhecimento específico, que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física, as quais serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático- pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Para tanto, realizou-se um levantamento das disciplinas encontradas na matriz curricular dos projetos pedagógicos dos quatro cursos participantes da pesquisa, as quais foram distribuídas por dimensão de conhecimento. Recorreu-se às ementas para ter maior confiabilidade na distribuição. Um quadro geral foi necessário, onde as disciplinas foram

¹⁸ Resolução nº 1 e nº 2/2002 e Resolução nº 7/2004.¹⁹ Art. 13, parágrafo primeiro, inciso III da Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015.

synthesized in dimensions for that it was verified, in terms of load hours, which knowledge was prioritized in the matrices, in order to verify which identity constitution it presents.

In the detail presented in the table 28, it was separated by hours the biological, social, cultural, didactic-pedagogical and technical-instrumental dimensions of human movement in each curricular matrix.

Quadro 28 – Dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais

Dimensões	UA	UB	UC	UD
Biológicas	300h	700h	270h	522h
Sociais	450h	210h	360h	450h
Culturais	270h	180h	864h	162h
Didático- pedagógicas	960h	780h	936h	882h
Técnico- instrumentais	630h	850h	810h	1080h
Atividades Complementares	200h	210h	240h	270h
Total	2810h	2930h	3480h	3366h

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Analisando mais especificamente, a dimensão que menos teve destaque por conta da carga horária disponibilizada foi a cultural. Menos na UC.

From the 80s decade, various nomenclatures and theoretical bases different to discuss the object of study of Physical Education, among them human movement, corporeal culture, corporeal culture of movement, physical culture and, according to Soares (1996), there is a consensus that games and play, dances, fights, sports and gymnastics are specific knowledge of the area. "This is because one cannot teach without having a content to be taught and corporeal culture of movement is what we identify". (MARCON; NASCIMENTO, 2012, p. 34).

With reference to this dimension, only the Course UA cites in its document that, with the objective of enabling professionals to act as teachers in Basic Education, appropriating and socializing scientific knowledge of corporeal culture of movement, accumulated historically by humanity, producing new knowledge that can contribute to social, cultural, improvement of quality and sustainability of the environment of life, structured its curricular organization in consonance with these principles.

The other courses do not cite in their documents this object of study, which causes estrangement by the fact that the UC has a significant load hours for this

dimensão, no entanto, segundo Betti (1996), a Educação Física lida com problemáticas que se articulam a partir da cultura corporal do movimento, mas, como um problema resolvido não é um problema eliminado, e apenas um problema que continuará a se apresentar com alguma probabilidade de solução (ABBAGNANO, 2000), as tradições da Educação Física precisam ser renovadas, com novo olhar para cultura corporal do movimento, e que não ignore as mudanças que se processam no âmbito da dinâmica cultural, contribuindo, assim, para o surgimento do novo.

Por cultura corporal de movimento entende-se, também, com base em Betti (2003), como formas culturais que se constrói historicamente, nos planos material e simbólico, mediante o movimento humano: jogo, desporto, ginástica, atividades rítmicas expressivas, dança e lutas.

Nesse contexto, os cursos de formação de professores de Educação Física precisam se ocupar de sistematizar e reelaborar criticamente aquilo que vem sendo, na história da humanidade, um campo de expressões culturais, e que tem sido denominada de forma genérica na literatura da área pedagógica da Educação Física e, também, em diferentes propostas curriculares de estados e municípios brasileiros de cultura corporal de movimento (BETTI, 1994, 1996; BRACHT, 2005; RIO GRANDE DO SUL, 2009; SANTA CATARINA, 2014).

No tocante à dimensão didático-pedagógica, os resultados de carga horária apontam ser uma das maiores na matriz curricular. Essa dimensão contempla conhecimentos dos princípios gerais e específicos da organização de diversas possibilidades de intervenção do profissional no contexto da escola, ocupando a segunda maior carga horária dos cursos de licenciatura, onde agrega as disciplinas relacionadas aos estágios supervisionados.

Para a formação dos professores, essa dimensão tem expressiva significância, tendo em vista que as disciplinas com esse caráter são imprescindíveis, pois irão tratar de questões direta ou indiretamente relacionadas ao processo educacional escolar, oportunizando aos futuros professores conhecerem e analisarem criticamente o processo educacional e de construir um percurso formativo de atuação docente.

Para Pimenta (1999, p.26), “os profissionais da educação, em contato com os saberes da educação, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas”. Segundo a mesma autora, os saberes da docência são construídos a partir de três categorias que viabilizam a ação de ensinar: saberes da experiência (advindos da própria experiência como aluno, da prática docente reflexiva, discussão com pares, etc.); saberes do conhecimento (abrange questões da função da escola no ato de ensinar e suas especialidades)

e; pedagógicos (abrange as duas primeiras categorias articuladas aos conteúdos específicos, construídos a partir das necessidades reais).

Entretanto, a formação inicial, em geral, é constituída de situações de ensino e aprendizagem descontextualizadas da atuação prática, e é, por isso, que os estudos (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2012; PIMENTA, 1999; NEIRA; NUNES, 2011) indicam que a inclusão das práticas pedagógicas e dos estágios supervisionados que fazem parte da dimensão didático-pedagógica, na formação inicial de professores de Educação Física, em forma de disciplinas ou componentes curriculares, pode contribuir com a aproximação teoria e prática docente, enriquecendo, assim, o processo formativo do futuro professor, caso contrário, ficará cada vez mais distante a relação da teoria e da prática no contexto da formação profissional.

Para alcançar esses objetivos, a construção de todos os conhecimentos elencados acima, a legislação, hora vigente, sugere que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física contemplem oportunidade de estágios curriculares supervisionados obrigatórios, atividades complementares e as atividades como prática curricular, que contemplem a indissociabilidade teoria-prática, sendo vivenciadas em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso (BRASIL, 2004, p.4).

Na sequência, vem a dimensão técnico-instrumental que foi a de maior carga horária no total, sendo que em dois cursos (UB e UD) ficou com carga horária maior que a dimensão didático-pedagógica. Esse fato demonstra que nem todos os cursos de formação de professores de Educação Física concentram uma carga maior na dimensão didático-pedagógica, ficando fragilizado os saberes nessa área e direcionando a constituição da identidade profissional para esse contexto.

Esses saberes, de acordo com Marcon e Nascimento (2012, p.35), constituem-se como “conhecimentos identificadores da área (formação básica)”, especialmente aos relacionados “ao corpo humano e seu desenvolvimento, bem como os conhecimentos que oferecem suporte para a identificação dos interesses das expectativas e das necessidades específicas de crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência e de grupos e comunidades especiais” (MARCON; NASCIMENTO, 2012, p.35), e, ainda, os conhecimentos técnicos específicos da Educação Física, além de todos os conhecimentos sobre as áreas afins.

Mas ao que se verifica nos estudos, que falam da prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Física Escolar, segundo Barros(2010), é que essa contradição está relacionada à cultura da Educação Física no Brasil, pois continua

testemunhando uma inadequação entre a representação que herdamos da sua prática que surgiu da preparação física de militares e no sistema de educação formal. Isso porque as práticas limitavam-se unicamente pela prática, tanto no âmbito militar quanto no sistema de ensino. A crítica a esse paradigma da aptidão física e esportiva e a esse caráter de mera atividade que tem sustentado as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Básica, não nega os benefícios que o exercício físico pode proporcionar, mas questiona a função social, segundo Gonzalez e Fensterseifer (2010), pois a escola tem a tarefa de transmitir às novas gerações parte da herança cultural e científica produzida pela humanidade.

Corroborando com o pressuposto de que os corpos em movimento não podem ser compreendidos apenas em sua dimensão motriz, visto que expressam significados, construídos socialmente, desta forma, o movimento humano passa a ser compreendido como “uma forma de expressão cultural, e que por isso, carrega em si elementos históricos, éticos, técnicos, políticos, filosóficos, étnicos que devem ser estudados e praticados na escola”. (SILVEIRA; PINTO, 2001, p.139).

Reafirma-se que a qualidade de intervenção profissional passa pela compreensão de que ela se traduz na excelência em relação aos conhecimentos específicos da área e de seus respectivos campos sócio-político, cultural e ético, aos meios e formas para levar esse conhecimento para dentro do contexto escolar (MARTINS 2015, p.37).

Outra dimensão que fez parte da dimensão técnico-instrumental foi a de produção do conhecimento tecnológico e científico que está atrelada à realização de pesquisas que lançam novos conhecimentos no mundo acadêmico. O que se percebe na formação inicial das IES participantes desse estudo, é que essa dimensão agrega disciplinas que incentivam o estudante a produzir o conhecimento, principalmente por meio de trabalho de conclusão de curso, considerando que três dessas IES oferecem curso de pós-graduação *stricto sensu*, caracterizando essa produção do conhecimento como pesquisa científica, que pode dar suporte para seu desenvolvimento.

Essa formação de atitude crítica passa pela apropriação do conhecimento já produzido, mas também do entendimento do processo, para, então, identificar problemas e sugerir intervenções. Para Demo (1997), a manipulação e a produção do conhecimento fortalecem os sujeitos históricos, porque, a partir disso, adquirem capacidade crítica e criativa para a própria emancipação.

Folle et al. (2009), ao pesquisarem professores em diferentes ciclos de desenvolvimento profissional docente, descreveram que no momento de entrada na carreira, o choque com o real foi atenuado pela aproximação do professor com o meio onde irá atuar.

Através de pesquisas dos trabalhos de conclusão de curso e dos estágios curriculares supervisionados, considerados como elementos da formação inicial indispensáveis na relação com a realidade educacional.

Outra dimensão é a social, relacionada ao ser humano e sociedade, que tem uma carga horária muito parecida nos quatro cursos. Essa dimensão compreende os conhecimentos históricos, sociológicos, ético-políticos, filosóficos e culturais, os quais tangem a formação do profissional de Educação Física referendados pelo conhecimento do homem na sociedade.

Para Neira e Nunes (2011), a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social, ou seja, qualquer artefato cultural implica processos de representações, identidade, produções, consumo e regulação. De acordo com Neira (2007), a identidade garante ao indivíduo a posse de características que o diferenciam dos outros, o que lhe permite integrar determinado grupo social. Nunes (2007) diz que a crescente complexidade das estruturas sociais não surpreende que a questão da identidade e da diferença venha se constituindo em fator relevante para a compreensão dos acontecimentos e fenômenos sociais contemporâneos. É por meio dessas relações que se produzem, contestam e afirmam as identidades sociais (NUNES, 2007, p.103).

Segundo Barros (1995), o professor precisa ter uma visão social da escola, bem como de sua história, dos problemas que a envolvem e as perspectivas que se tem para a sociedade compreendendo o papel e os objetivos da Educação Física no contexto escolar. E é, desta forma, que precisam os futuros professores serem formados pelos curso de formação inicial.

Não muito distante da dimensão citada anteriormente, referente à carga horária, mas ocupando uma situação melhor na matriz curricular, a dimensão biológica, composta pelas disciplinas que subsidiam a atuação do professor, seja na escola ou fora dela, pois permitem entender o movimento a partir dos aspectos biológicos, fisiológicos, anatômicos, biomecânicos, entre outros.

Nessa mesma linha, Bracht (2007) explica que o campo acadêmico da Educação Física é marcado pela “colonização” de outras disciplinas. A tentativa de obter o reconhecimento científico, o *status* de Ciência, acarretou numa crise de identidade, ao se verificar que a Educação Física se mantém dependente de outras disciplinas científicas, não possuindo uma identidade epistemológica própria, uma vez que Fisiologia, Anatomia, Biomecânica, Cinesiologia, Cineantropometria são disciplinas que se ocupam de aspectos e recortes das ciências biológicas, provenientes, portanto, de outro campo do saber. Logo, uma parte importante dos conhecimentos

que identificam e com os quais se identificam os professores de Educação Física são provenientes dessas áreas (MOLINA NETO; MOLINA, 2003).

Neira (2014) afirmou que muitos cursos superiores, ainda, ensinam o preenchimento de súmulas esportivas, exigem o desempenho atlético e, sobretudo, priorizam disciplinas biológicas em detrimento das pedagógicas. Os universitários, quando interpelados, queixam-se da didática dos professores e da forma de avaliação, mas nunca questionam os conteúdos ensinados. Aprenderam a aceitá-los, mesmo sem conhecer suas origens, razões e relações com a docência (NEIRA, 2007, p. 792).

A partir desses resultados, pressupõe-se que os currículos analisados possuem uma identidade própria relativa que os caracteriza como licenciatura, sendo que em dois cursos a dimensão didático-pedagógica tem maior destaque na matriz e nos outros dois fica em segundo no que se refere à carga horária. Além disso, devido ao fato das mudanças curriculares serem recentes, a sensação que se tem é de pouca inovação nos currículos.

Portanto, aponta-se que, pelo fato de se ter desenhado a realidade dos cursos a partir de um recorte, tendo como base o perfil do egresso e a matriz curricular presente nos projetos pedagógicos, outros caminhos para se constatar a realidade que se efetiva podem complementar o estudo, subsidiando novas discussões e intervenções para a área. Assim, entende-se que há necessidade de se pensar um currículo inovador, articulador e que caracterize as formações da área, constituindo uma identidade profissional inovadora.

4 REDESENHANDO UMA NOVA POSSIBILIDADE

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Paulo Freire, 1996).

Pensar as concepções teórico-metodológicas para a formação inicial em Educação Física é, de algum modo, indicar conceitos que subsidiarão a prática pedagógica no decorrer do percurso formativo do estudante de Educação Física no contexto da formação inicial.

Nesse sentido, o percurso formativo é um conceito inerente ao processo de formação docente, o que implica pensar/organizar os projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física, também, nesta perspectiva de superar a visão fragmentária dos currículos que, durante muito tempo, concebeu a organização didático-pedagógica dos cursos de formação nesta área.

A partir dessa concepção e das presentes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas (Resolução CNE/CP nº 2/2015), os cursos de licenciaturas são desafiados a reelaborar seus projetos pedagógicos. Esse desafio implicou na criação de um projeto que buscasse superar a lógica da fragmentação dos conteúdos e que fosse inovador na formação inicial dos professores de Educação Física.

Contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo (ALMEIDA, 2006, p. 179).

Essa afirmação reitera a abrangência do trabalho docente e da formação do professor, o que precisa ser considerado quando se pensa um currículo de formação de forma a contemplar, de maneira mais eficaz possível, o domínio das diferentes funções educativas, em todas as suas dimensões.

Isso considera garantir aos futuros professores em formação inicial em Educação Física a apropriação “da ciência, da técnica e da arte da profissão docente.” (ALMEIDA, 2006, p.179), que abrange compreender o que é específico do fazer pedagógico dos professores na Educação Básica, a essência da profissão, de saber ensinar e inovar com competência os conteúdos que envolvem a prática docente nas diferentes etapas da Educação

Básica. Desta forma, “há que se compreender a formação pela confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho.” (ALMEIDA, 2006, p. 179).

Alinhado ao que define a Resolução nº 2/2015 e o Projeto Institucional de Formação de Professores da Unisul (2016), mais as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, construiu-se um perfil para formação inicial em Educação Física, que manifeste:

Quadro 29 – Perfil de egresso de Educação Física Licenciatura

Perfil do Egresso
a) habilidade para gerir processos educativos em instituições de Educação Básica, comprometidos com projetos sociais, políticos, éticos e inovadores; b) concepção ampla e contextualizada de processos de ensino e de aprendizagem da Educação Física; c) compreensão da complexidade da instituição educativa em sua missão de promover a Educação Física para e na cidadania; d) capacidade para promover a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano fomentando o direito de todas as pessoas à atividade física por vias formais e/ou não formais; e) sólida fundamentação de conteúdos pedagógicos e abordagens teórico-metodológicas e competência técnico-instrumental da Educação Física, concebidos de modo interdisciplinar e inovador; f) domínio de diversas tecnologias de informação e comunicação e respectiva adequação às diferentes fases do desenvolvimento humano, inerentes à aplicação profissional; g) disseminar e aplicar conhecimentos práticos e teóricos sobre a Educação Física, analisando-os na relação dinâmica de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; h) consciência da diversidade, atuando com postura investigativa, integrativa, propositiva e inovadora em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras, como garantia dos princípios de equidade; i) postura de pesquisa sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender Educação Física em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas inovadoras, entre outros; e j) capacidade técnica, científica, política, ética, estética, inovadora e empreendedora para atuar com a Educação Física em diversas modalidades de ensino: educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola, educação profissional e tecnológica, educação a distância, educação de jovens e adultos, educação especial além da Educação Básica regular, garantindo as especificidades das populações com que trabalham e da situação em que atuam, de modo a promover diálogo com a comunidade, atuando como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos da Educação Física.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No sentido educacional, cabe salientar o que Tardif (2005, p. 11) menciona sobre os saberes dos professores: “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional [...]”. Nesse sentido, fica a dúvida: como

os professores de Educação Física estão compreendendo o momento histórico em que se vive e em que medida incorporam ou interpretam as inovações no campo epistemológico da Educação Física? Essa é uma dúvida que necessita de um aprofundamento, para se compreender, de maneira empírica, como os professores se defrontam com essas transformações sociais e epistêmicas que ocorrem e se modificam rapidamente no mundo pós-moderno.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define que, ao longo do processo de formação, “deverá ser garantida a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias à docência”. Em resumo, a matriz curricular da graduação deve expressar de forma objetiva os elementos formativos do curso de Educação Física. Essa matriz deve contemplar os conhecimentos da educação, da escola e da prática pedagógica e sua estrutura deve comportar conteúdos específicos da área, definidos nas Diretrizes Curriculares, além de temas transversais, a exemplo de ética, gênero, cidadania, saúde e meio ambiente, violência, diversidade cultural, entre outros.

A Resolução nº 7/2004 define em seu Art. 8º para o curso de formação de professores da Educação Básica, Licenciatura em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física, as quais serão aquelas que tratem das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico/instrumentais do movimento humano.

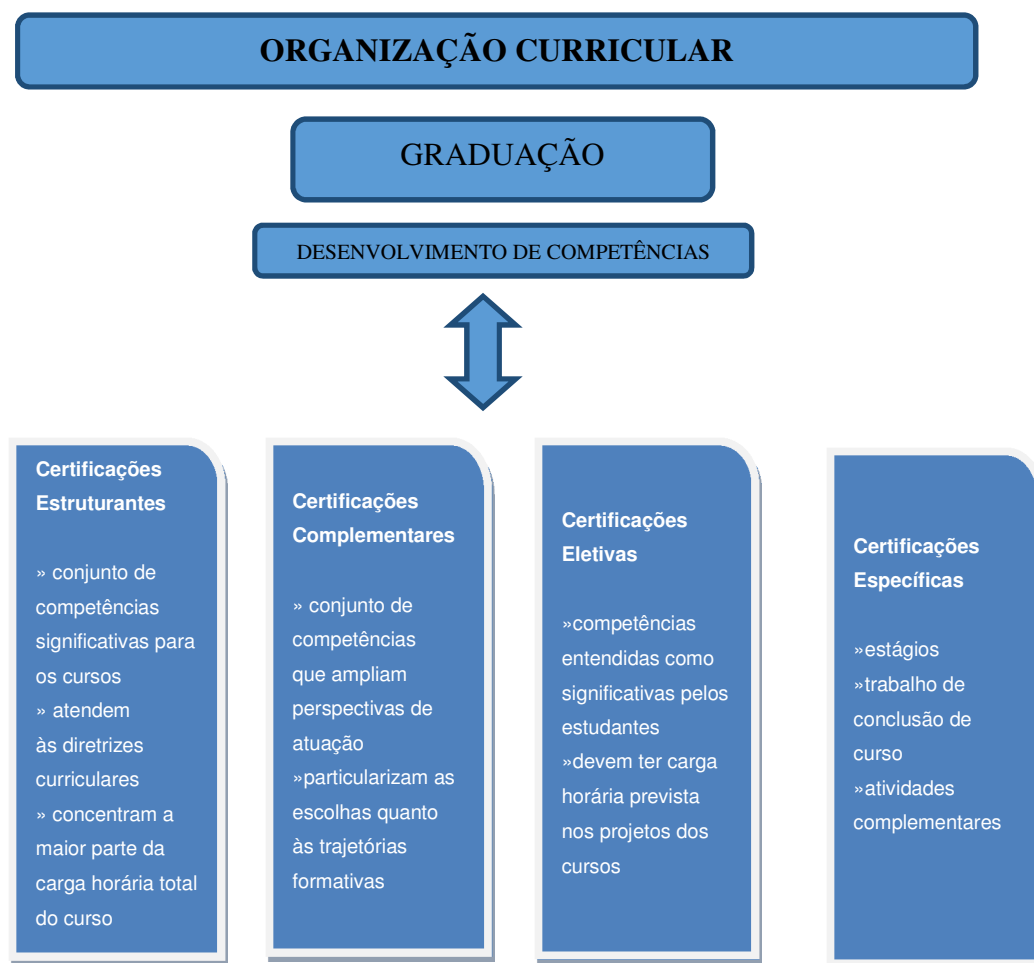
Nesse sentido, entende-se que a matriz curricular do curso, deve ser, organizada e materializada a partir de uma lógica onde se entenda que a construção de saberes implica em uma proposta de formação inicial em Educação Física; que garanta que os conteúdos que envolvem o perfil profissional dos licenciados sejam trabalhados de forma interdisciplinar, articulada e inovadora, durante o percurso formativo.

Vivenciar esse processo no âmbito da formação servirá para que, como graduados, possam sentir-se seguros no exercício da profissão. A partir dessa concepção, concebe-se a organização curricular, aqui proposta, em forma de certificação,

Onde a lógica de estruturação reúne conceitos e conteúdos em articulação, integradamente, favorece uma dinâmica mais flexível dos projetos e permite a união de um conjunto de saberes, os quais se desdobram em unidades de aprendizagem e cujo ciclo de formação deve contemplar a organicidade do processo de ensino aprendizagem. (UNISUL, 2016, p.42).

Para dar conta das questões postas pela sociedade atual em constante movimento e pela realidade do trabalho docente em toda a sua dinâmica e dialética, construiu-se uma organização curricular para a formação de professores de Educação Física, que contribui para o alcance dos grandes desafios postos para essa área, conforme figura abaixo:

Figura 1 – Organização Curricular



Fonte: Unisul (2016).

Sabe-se, porém, que redesenhar uma matriz curricular para a formação de professores de Educação Física que contemple todas essas concepções e necessidades da formação para a Educação Básica, numa visão sistêmica global e dialógica não é algo fácil, mas alinhado a um paradigma que possibilite uma organização, por meio de certificações, e aliado a um percurso formativo que vise à formação integral dos futuros professores, isto pode contribuir para a constituição de uma identidade que responda aos desafios da formação docente.

Para tanto, salienta-se que todo o processo formativo (do início ao final do curso) deverá ser ancorado numa abordagem metodológica que privilegie a reflexão teórico-prática, o fazer pedagógico em todas as suas dimensões, as interações e intervenções mediadas por estratégias interdisciplinares, articuladas e inovadoras atravessadas pelas questões da diversidade, do direito à educação, da ética, do humanismo, da estética, entre outras. Este planejamento atravessa o percurso formativo, tanto na esfera vertical como horizontal, numa perspectiva sistêmica, dialógica e global (UNISUL, 2016).

Assim sendo, é importante reforçar aos formadores a necessidade de “verificar os processos de construção identitária dos futuros professores, oriundos das licenciaturas, mediante a elaboração dos saberes da docência, produzidos no espaço pedagógico, na área de conhecimento em que se formam e pela experiência” (PENIN, 2006, p. 23). A autora, ainda, traz a possibilidade de construção do saber docente ser elaborado da prática pedagógica dos professores, percebida através da pesquisa realizada em escolas públicas, verificando como se dá o processo de construção do seu saber fazer docente.

Mediante essas reflexões, em relação à formação de professores, os desafios remetem a concepções que despertam um processo de formação docente que busque romper com uma cultura escolar que se encontra historicamente posta, ao mesmo tempo em que sugere para uma formação mais humanizadora, com princípios fundamentados nas dimensões éticas e estéticas, uma formação sólida e que forme sujeitos pensantes, críticos, reflexivos, autônomos, inovadores, empreendedores com domínio da sua área de atuação e que saibam criar situações pedagógicas e de intervenção nas questões educacionais, um sujeito que possa contribuir para a transformação da educação e, conseqüentemente, da sociedade (GHEDIN, 2006, p. 234).

Quanto à carga horária, considerou-se a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 e sua retificação, publicada no DOU de 3/7/2015, com a configuração apresentada no quadro 34.

Quadro 30 – Cargas horárias mínimas

Atividades	Curso de Graduação de Licenciatura (mínimo de 4 anos)
Atividades formativas estruturadas pelos Núcleos I e II ¹⁹	2200h
Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses dos estudantes (Núcleo III) ²⁰	200h

¹⁹ Art. 13, parágrafo primeiro, inciso III da Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015.

²⁰ Art. 13, parágrafo primeiro, inciso III da Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015.

Estágio Supervisionado na área de formação e atuação na Educação Básica	400h
Prática como componente curricular (PCC) distribuídas ao longo do processo formativo	400h
Carga horária total	3200h

Fonte: Brasil (2015a).

O processo de elaboração do projeto pedagógico do curso de Educação Física é referendado pelas Diretrizes do Ministério da Educação, Instruções Normativas, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Institucional de Formação de Professores. Para atender a essa legislação, as certificações foram organizadas em três núcleos:

- I – Núcleos de estudos de formação geral;
- II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos;
- III – Núcleo de estudos integradores.

a) No Núcleo I estarão as competências que envolverão os **conhecimentos básicos e gerais** tanto do contexto didático-pedagógico quanto os conhecimentos específicos de Educação Física.

b) No Núcleo II estarão as competências que envolverão os **conhecimentos de aprofundamento** tanto do contexto didático-pedagógico, como do contexto da Educação Física. Esses conhecimentos deverão **diversificar a atuação** do egresso em campos de atuação, além da sala de aula (certificações estruturantes, certificações complementares e certificações específicas - TCC).

Quadro 31 - Núcleos de estudos de formação geral e estágios

Especificação	Certificação	Carga horária prevista
Conjunto de competência de formação geral	Formação Acadêmico-científica	120h
	Formação sociocultural	120h
	Língua Portuguesa	60h
	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais	60h
	Eletiva	60h
Conjunto de competências que caracteriza a formação geral e básica da Educação Física	Avaliação Física e Motora	120h
	Fundamentos da Educação Física	30h
	Recreação e Lazer	60h
	Anatomofisiopatologia	180h
	Ginástica e Dança na Escola	60h
	Condicionamento Físico no Ambiente Escolar	60h

	Bases Biológicas	60h
	Metodologia e Didática dos Esportes Coletivos	240h
	Esportes Individuais: Metodologia e Didática	240h
	Atividades Rítmicas e Dança	60h
	Clínica do Exercício	60h
	Pedagogia do Movimento Humano	60h
Conjunto de competências que caracterizam a formação didático-pedagógica geral	Fundamentos da Formação do Educador	240h
	Articuladora	150h
Estágios supervisionados	Estágio Supervisionado em Educação Física	420h

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 32 – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos

Especificação	Certificação	Carga horária prevista
Conjunto de competências que caracterizam o aprofundamento e diversificação de estudos da Educação Física.	Atividade de Aventura na Educação Física Escolar	30h
	Análise e Metodologia do Ensino do Movimento Humano	120h
	Educação Física Infantil	60h
	Suporte Básico da Vida	60h
Conjunto de competências que caracterizam o aprofundamento e diversificação de estudos no contexto dos conhecimentos pedagógicos e de gestão para atuar nas diferentes redes de ensino ou em setores educacionais, com a Educação Física.	Gestão Educacional em Contextos Formais e Não Formais	120h
	Políticas Públicas de Educação Especial: inclusão e bidocência	60h
	Educação Física para Pessoas com Deficiência	30h
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física	120h

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2/2015, o currículo contemplará atividades diversas para o enriquecimento curricular. Os estudantes poderão fazer escolhas de atividades com a participação em diferentes ambientes de aprendizagem. As atividades desse núcleo absorvem as **atividades complementares** que constam das certificações específicas e devem ir além, no sentido de que, em acordo com os vínculos em cada programa institucional ou em acordo com o dia a dia da sala de aula, são atividades orientadas e, como tal, devem gerar produtos de ensino, pesquisa e extensão publicáveis ou divulgáveis em diferentes mídias.

Quadro 33 – Núcleo de estudos integradores

Especificação	Programas e Projetos Institucionais	Carga horária prevista
Atividades de ensino inovadoras	Programa Professor Inovador, participação como bolsista em programas institucionalizados (Pibid, Proesd, Obeduc, entre outros), organização de mesas redondas com temas transversais.	200h
Atividades de extensão	Programas , projetos e eventos de extensão	
Atividades de pesquisa em nível de iniciação científica	Programas, projetos e grupos de pesquisa	
Intercâmbios	Setor de internacionalização	
Monitorias	Programa de monitoria	
Atividades de práticas articuladas	Viagens técnicas de estudo, estágio não obrigatório	
Seminários e estudos curriculares	Seminário sobre temas estudados nas unidades de aprendizagem	

Fonte: Organizado pela autora (2017).

Para garantir as diferentes articulações previstas nos dispositivos legais, no Instrumento de Avaliação Externa, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na BNCC, uma certificação articuladora é construída, para garantir a **transversalidade**.

Os resultados serão acompanhados e deverão ser sistematicamente divulgados em diferentes formas de produção discente e docente: seminários de socialização, artigos, relatos de experiências, material didático alternativo, tecnologias inovadoras, práticas docentes inovadoras, oficinas nas escolas campos de estágios, dentre outros. Abaixo, as unidades de aprendizagem da certificação articuladora.

Quadro 34 – Certificação Articuladora

Unidade de aprendizagem	Ementa	Carga horária prevista
Projeto Articulador I	Desenvolvimento de um Projeto Articulador e interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão envolvendo o tema educação, direitos humanos e cidadania no contexto da Educação Física. Seminário interdisciplinar.	30 horas
Projeto Articulador II	Desenvolvimento de um Projeto Articulador e interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão envolvendo o tema educação e questões étnico-raciais no contexto da Educação Física. Seminário interdisciplinar.	30 horas
Projeto Articulador III	Desenvolvimento de um Projeto Articulador e interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão envolvendo o tema educação, diversidade e necessidades especiais no contexto da Educação Física. Seminário interdisciplinar.	30 horas

Projeto Articulador IV	Desenvolvimento de um Projeto Articulador e interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão envolvendo o tema educação ambiental no contexto de Educação Física. Seminário interdisciplinar.	30 horas
Projeto Articulador V	Desenvolvimento de um Projeto Articulador e interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão envolvendo o tema Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Inovação no contexto da Educação Física. Seminário interdisciplinar	30 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A Figura abaixo apresenta o desenho da Estrutura Curricular

Figura 2 – Estrutura curricular



Fonte: Unisul (2016).

Esta estrutura curricular procura fundamentar os processos de formação nela desenvolvidos, delineando a Educação Física Escolar e sua docência como seu eixo central. Em outras palavras, pode-se dizer que o curso, através de seu Projeto Pedagógico, busca delinear um perfil profissional de professor de Educação Física especialmente para atuar na Educação Básica, impulsionando, assim, a construção da identidade profissional dos professores formados, o que define e caracteriza, ao mesmo tempo, a identidade do próprio curso.

Para Freire (1996, p. 25), esse processo deve levar em conta que "[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua

construção". Para isso, torna-se necessário organizar as possibilidades para a construção ou a produção do conhecimento numa relação entre docente e discente, pautada no exercício da mediação, buscando a identificação dos saberes que possuem para articulá-los em novos conhecimentos e práticas, que compõem o currículo. O currículo nada mais é do que uma construção social que traduz valores e perspectivas de uma determinada época e/ou sociedade, tal qual nos esclarece Sacristán (1998). Compreende-se, então, que a organização curricular é condicionada e depende de fatores externos, mas que, ao mesmo tempo, sofre influência dos sujeitos ao organizarem a sua prática, na operacionalização do currículo. Santomé (1998, p. 95) reforça a ideia, dizendo que:

[...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e formá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem.

Nessa concepção, o currículo assume responsabilidades frente ao conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades.

Conhecimento esse que requer ser construído a partir das relações entre os assuntos das unidades de aprendizagem e dos saberes acadêmicos, aqui apresentados em forma de certificações. Nesse contexto, Paulo Freire (1996) ressalta que a atividade de ensinar exige, por parte do educador, a organização das situações de aprendizagem para aproximar os educandos aos objetos cognoscíveis: a pesquisa como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade; respeito aos saberes dos educandos para intervir no processo pedagógico; postura ética e estética; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento do inacabado; apreensão da realidade; crença na mudança; atitudes de bom senso e curiosidade.

Tratar-se-á, agora, da matriz curricular de Educação Física construída a partir das certificações, que se materializam numa estrutura interdisciplinar, articulada e inovadora, com características diferenciadas, que atende a nova legislação (Resolução CNE/CP nº 2/2015). Para entendimento, far-se-á um quadro com todas as certificações.

Quadro 35 – Certificações estruturantes, complementares e específicas

Certificações Estruturantes	Carga-horária	Dimensão do conhecimento
Anatomofisiopatologia	180h	Biodinâmica
Atividades Rítmicas e Dança	60h	Socioantropológica
Avaliação Física e Motora	120h	Biodinâmica

Bases Biológicas	60h	Biodinâmica
Certificação Articuladora	120h	Pedagógica e técnico instrumental
Clínica do Exercício	60h	Pedagógica e técnico instrumental
Condicionamento Físico no Ambiente Escolar	60h	Biodinâmica
Esportes Individuais: Metodologia e Didática	240h	Pedagógica e técnico instrumental
Formação Acadêmico-Científica	120h	Científica e tecnológica
Formação Sociocultural	120h	Socioantropológica
Fundamentos da Educação Física	30h	Socioantropológica
Fundamentos da Formação do Educador	240h	Pedagógica e técnico instrumental
Gestão Educacional em Contextos Formais e Não Formais	120h	Pedagógica e técnico instrumental
Ginástica e Dança na Escola	60h	Pedagógica e técnico instrumental
Introdução à Língua Brasileira de Sinais	60h	Pedagógica e técnico instrumental
Língua Portuguesa	60h	Pedagógica e técnico instrumental
Metodologia e Didática dos Esportes Coletivos	240h	Pedagógica e técnico instrumental
Pedagogia do Movimento Humano	60h	Pedagógica e técnico instrumental
Políticas Públicas de Educação Especial	60h	Pedagógica e técnico instrumental
Recreação e Lazer	60h	Pedagógica e técnico instrumental
Certificação complementar	Carga horária	Dimensão do conhecimento
Suporte da Vida	60h	Biodinâmica
Educação Física Infantil	60h	Pedagógica e técnico instrumental
Atividades de Aventura na Educação Física Escolar	30h	Pedagógica e técnico instrumental
Análise e Metodologia do Ensino do Movimento Humano	120h	Pedagógica e técnico instrumental
Educação Física para Pessoa com Deficiência	60h	Pedagógica e técnico instrumental
Certificação específica	Carga horária	Dimensão do conhecimento
Estágio Supervisionado em Educação Física	420h	Pedagógica e técnico instrumental
Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física	120h	Científica e tecnológica

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Um quadro foi necessário para mostrar como as certificações foram sintetizadas em dimensões, com o objetivo de verificar, em termos de carga horária, como foram distribuídos os conhecimentos na matriz, afim de verificar qual constituição identitária se apresenta.

No detalhamento apresentado no quadro 39, separou-se por carga horária, as dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano na matriz curricular de Educação Física Licenciatura.

Quadro 36 – Distribuição da carga horária da matriz curricular de Educação Física Licenciatura de acordo com as dimensões do conhecimento

Dimensões do conhecimento	Carga-horária
Biológicas	480h
Sociais	210h
Culturais	180h
Didático-pedagógicas	1260h
Técnico-instrumentais do movimento humano	930h
Total	3060h
Atividades Acadêmicas Complementares	200h
Total	3260 h

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Esta matriz está preocupada em sistematizar e elaborar criticamente o campo de expressões culturais na perspectiva de cultura corporal do movimento. Não ficou expressiva a carga-horária nesta dimensão do conhecimento, porque, também, será discutida essa temática na certificação articuladora que está contemplada na dimensão pedagógica.

Segundo Neira e Nunes (2011), a centralidade da cultura dissolve fronteiras entre a subjetividade e a identidade, onde qualquer artefato cultural implica a constituição de identidade. Nesse caso, essa dimensão contribuirá para a constituição de uma identidade que promova o diálogo com a comunidade escolar, atuando como agente intercultural para valorizar e estudar temas específicos da Educação Física e compreender a complexidade da instituição escolar, promovendo a Educação Física para a cidadania.

A mesma situação acontece com a dimensão social, relacionada ao ser humano e sociedade, que tem uma carga horária baixa nesta matriz, mas estará perpassando por outras dimensões do conhecimento através das certificações que trazem os conhecimentos históricos, sociológicos, ético-políticos, filosóficos e culturais, os quais tangem a formação do profissional de Educação Física referendados pelo conhecimento do homem na sociedade e contribuindo para construir uma identidade que tenha habilidade para gerir processos educativos na escola, comprometido com projetos sociais, políticos, éticos e inovadores.

Nóvoa (2007) assegura que a construção da identidade demanda tempo, tempo necessário para refazer as identidades, assimilar as mudanças e se habituar às inovações.

E, assim, constitui-se a identidade profissional, conforme propõe Fontana (2000), no tempo se vive as relações sociais, produz-se história, constitui-se, lembra-se, repete-se e transforma-se, mediados pelo outro. Vive-se o sofrimento e a desestabilização. Esse movimento é que constitui o ser profissional.

Com uma carga horária um pouco maior, está a dimensão do conhecimento biológico, que contempla as certificações que irão subsidiar a atuação do professor na escola no que diz respeito ao movimento a partir de aspectos biológicos, fisiológicos, anatômicos, biomecânicos e outros. Conhecimentos esses que não são específicos da Educação Física, mas considerados importantes para o entendimento do movimento humano como uma forma de expressão cultural e que, por isso, “carrega em si elementos históricos, éticos, técnicos, políticos, filosóficos, étnicos que devem ser estudados e praticados na escola” (SILVEIRA; PINTO, 2001, p.139).

Neste contexto, essa dimensão do conhecimento vai se ocupar de sistematizar e reelaborar criticamente aquilo que vem sendo, na história da humanidade, um campo de expressões culturais, que se expressa na brincadeira, nos jogos, na dança, nas lutas, no esporte, na ginástica. Assim, contribui para a construção de uma identidade que promove a aprendizagem de sujeito em diferentes fases do desenvolvimento humano, fomentando a atividade física como direito de todos.

Na sequência, vem a dimensão técnico-instrumental, que foi a segunda maior carga horária. Nessa dimensão do conhecimento, estão presentes as competências que envolvem os conhecimentos básicos e gerais tanto do contexto didático-pedagógico, como do contexto das áreas de conhecimentos específicos do curso. Especificamente, nessa matriz curricular estão, também, elencados os conhecimentos cujas competências caracterizam a formação geral institucional.

Esses saberes, de acordo com Marcon, Graça e Nascimento (2012), constituem-se como conhecimentos identificadores da área (formação básica), “especialmente os conhecimentos que oferecem suporte para a identificação dos interesses das expectativas e das necessidades específicas de crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência e de grupos e comunidades especiais” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2012, p.134), e, ainda, os conhecimentos técnicos específicos da Educação Física, além de todos os conhecimentos sobre as áreas afins.

Corroborando com Martins (2015), esses conhecimentos reafirmam a qualidade de intervenção profissional, passa pela compreensão de que eles se traduzem na excelência em relação aos conhecimentos específicos da área e de seus respectivos campos sócio-

político, cultural e ético, aos meios e formas para levar esse conhecimento para dentro do contexto escolar. Dentro desta carga horária estão, ainda, os conhecimentos da dimensão científico-tecnológica, através de certificações que incentivam o estudante a produzir o conhecimento, principalmente por meio de trabalho de conclusão de curso, caracterizando essa produção do conhecimento como pesquisa científica, que pode dar suporte para seu desenvolvimento e para a constituição de uma identidade que fundamente os conteúdos pedagógicos e técnico-instrumentais de forma interdisciplinar, articulada e inovadora, com domínio das diferentes tecnologias de informação e comunicação inerentes à profissão, adquirindo capacidade crítica e criativa para a própria emancipação.

Por última, a dimensão de maior carga horária na matriz curricular do Curso de Educação Física Licenciatura, didática-pedagógica. Essa dimensão contempla conhecimentos dos princípios gerais e específicos da organização de diversas possibilidades de intervenção do profissional no contexto da escola, onde agrega a certificação relacionada aos estágios supervisionados e a certificação articuladora, pensada, principalmente, para promover a integração entre o ensino, pesquisa e extensão, o trabalho com os temas transversais, a interdisciplinaridade. Nesta perspectiva, o estudante, por meio das unidades de aprendizagem, que faz parte das certificações, das diversas atividades desenvolvidas em ambientes de aprendizagem distintos, tem a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem muito mais significativa. Uma aprendizagem que se preocupa com pesquisa, com extensão, com um cidadão melhor e uma Educação Física de qualidade.

Refletir sobre a profissão docente nunca foi fácil. A complexidade dessa atividade profissional, a missão dos professores e a sua legitimidade, em suma, tudo que envolve essa profissão nos conduz a caminhos não muito fáceis de percorrer. No entanto, essa dificuldade faz com que nosso percurso seja muito mais aliciente. Tentar clarificar esse percurso formativo do professor de Educação Física e encontrar um fio condutor entre a identidade profissional docente, a formação inicial e a intervenção na escola será o mote para o desenvolvimento dessa tese.

Apresenta-se uma síntese de todo percurso formativo, contruido a partir das análises dos projetos pedagógicos e currículos de cursos de Educação Física, que constitui um perfil de identidade profissional, que deverá possuir um repertório de informações e habilidades, composto pela pluralidade de conhecimento teóricos e práticos, resultado do percurso formativo vivenciado, a partir de uma matriz curricular organizada por certificações.

Essas certificações por competências, trabalhadas por meio de um planejamento integrado, articulado e inovador interdisciplinarmente, nas diferentes áreas de conhecimento, respeitando uma estrutura curricular, favorece uma dinâmica mais flexível dos projetos.

Essa estrutura curricular se organiza em três núcleos: núcleo de formação geral; núcleo de aperfeiçoamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

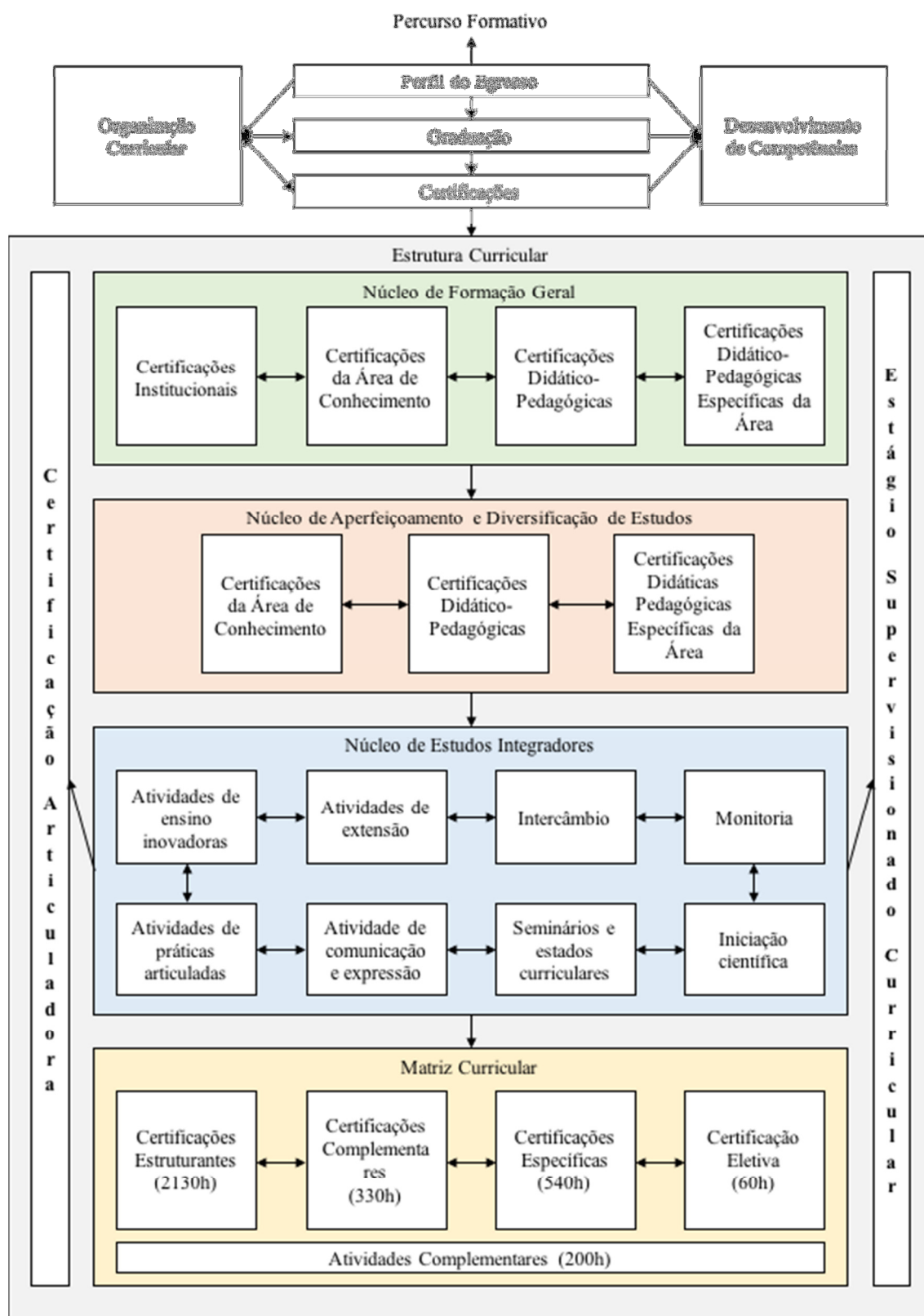
O núcleo de formação geral compreende os conhecimentos básicos e gerais, do contexto didático pedagógico e das áreas de conhecimento específico.

O núcleo de aperfeiçoamento e diversificação de estudos compreende os conhecimentos de aprofundamento do contexto didático pedagógico e do contexto das áreas de conhecimento específico e o núcleo de estudos integradores, compreende as atividades complementares.

Para garantir diferentes articulações à transversalidade curricular, foi formalizada a certificação articuladora e a certificação de estágio supervisionado curricular, este foi pensado nesta estrutura para articular teoria e a prática, aproximar o futuro professor da escola e proporcionar a interação entre a universidade e a escola.

Por último apresenta-se a Matriz Curricular, composta pelas certificações estruturantes, complementares, específica e eletiva, que juntamente com a certificação do estágio e articuladora, mais as atividades complementares, integraliza todo percurso formativo da formação inicial, ilustrada no desenho abaixo:

Figura 3 – Percurso formativo



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Pretende-se, então, com os conhecimentos que constituem essa matriz curricular, que o estudante de licenciatura conceba a Educação Física como um processo emancipatório e permanente e, para isso, a formação oferecida a ele deve conduzi-lo nesse percurso. Segundo o Art.5º, II e III, da Resolução CNE/CP nº2/2015, em relação à pesquisa e à extensão, é necessário que a formação do egresso possa levá-lo:

Art. 5º [...]

II) à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III) ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica (BRASIL, 2015b, p. 6).

O grande desafio dentro dessa dimensão do conhecimento é articular as discussões dos conteúdos curriculares: das diversidades, da educação inclusiva, das tecnologias da informação e comunicação.

A concepção de diversidade atravessa por toda formação inicial nesta matriz curricular, “entende-se a diversidade como característica humana, que demanda de uma construção histórica, cultural e social das diferenças. A diferença se consolida nas experiências de cada ser humano, em seus modos de ver e perceber o mundo, na personalidade que é singular em cada sujeito e em sua constituição biológica” (UNISUL, 2016, p. 53).

Compreender a diversidade e encontrar estratégias para dar visibilidade e garantir mais equidade a todos é uma prerrogativa necessária para que os grupos humanos, considerados diferentes, sejam tratados de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas. Para a Resolução CNE/CP nº 2/2015, é preciso considerar:

Que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2015b, p. 2).

Nesse sentido, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Direitos Humanos, Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Base Nacional Comum Curricular e

nas Diretrizes para a formação de docente, serão incluídos nessa matriz curricular, através das unidades de aprendizagem, que fazem parte das certificações, as temáticas: direitos humanos; educação para as relações de gênero; educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero) e religiosa; de faixa geracional; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento das medidas socioeducativas; educação e prevenção; educação ambiental; educação das relações étnico-raciais; fundamentos da educação; formação na área de políticas públicas e gestão da educação; e as modalidades de Educação Básica: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância, para a valorização e o estudo de temas específicos da Educação Física.

E, assim, constituem-se mais identidades profissionais conscientes da diversidade, adotando postura investigativa, integrativa, propositiva e inovadora em face de realidades complexas, e que supere exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

No que tange a educação inclusiva, a Unisul possui uma política institucional para atendimento às pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, necessidades especiais e transtornos, através do Programa de Acessibilidade que, juntamente com o Curso de Educação Física, garante às pessoas condições igualitárias de acesso ao conhecimento em todos os ambientes da universidade.

Ao conceber a tecnologia como o conjunto de conhecimentos técnicos e científicos que se materializa na forma de processos, ferramentas e materiais, que constroem a cultura, assume-se esta como instrumento para promover situações de aprendizagem inovadoras e alinhadas com a crescente necessidade de se encurtar distâncias e potencializar o tempo dos indivíduos (UNISUL, 2015). Reconhecendo a importância das tecnologias no processo formativo para que o professor aprimore sua prática pedagógica e amplie a própria formação cultural e a de seus alunos, o curso de Educação Física almeja que os estudantes, em formação profissional, possam fazer uso das tecnologias de informação e comunicação e que, por meio delas, possam desenvolver aprendizagens mais significativas, criar materiais didáticos e de suporte ao processo ensino-aprendizagem, para si e para os seus futuros educandos.

Para alcançar os objetivos e vencer os desafios, a construção de todos os conhecimentos elencados acima, a legislação, vigente, sugere que os projetos pedagógicos dos Cursos de Educação Física contemplem oportunidades de estágios curriculares

supervisionados obrigatórios, atividades complementares e atividades como prática curricular, que contemplem a indissociabilidade teoria-prática, sendo vivenciadas em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso (BRASIL, 2004, p. 4).

Apresentada a organização didático pedagógica para o curso de formação de professores de Educação Física, serão tratadas a seguir as semelhanças e diferenças dessa perspectiva com os demais cursos analisados neste estudo.

Quadro 37 – Comparativo entre as estruturas curriculares dos Projetos Pedagógicos analisados

UA	UB	UC	UD
Disciplinas/créditos	Certificações	Disciplinas/créditos	Disciplinas/créditos
Formação multi-interdisciplinar	Competências	Desenvolvimento de competências	Multidisciplinar,, esportiva, ético-deontológica e técnico científica
Atividades acadêmicas científica-culturais (200 h)	Atividades acadêmica científica culturais (210h)	Atividades acadêmicas científica-culturais (240 h)	Atividades complementares (270h)
Prática como componente curricular (400 h)	Prática como componente curricular (400h)	Prática como componente curricular (480h)	Prática como componente curricular (414h)
Estágio supervisionado(414h)	Estágio supervisionado (420 h)	Estágio supervisionado (480 h)	Estágio Supervisionado (414 h)
TCC (276h)	TCC (120h)	TCC (252h)	TCC (36h)
Áreas de conhec: Gerais e fundamento pedagógicos; Biológicos para atividade física/movimento humano; Técnicos pedagógicos do esporte; Cultura do movimento humano; Pedagógica.	Dimensões do conhecimento: Sócio-antropológica; Científica e tecnológica; Pedagógica e técnico-instrumental; Biodinâmica	Eixos curriculares: Dimensões biodinâmicas do Mov. Humano; Dimensões comportamentais do Mov. Humano; Dimensões sócio antropológicas do Mov. Humano; Dimensões Pedagógicas do Mov. Humano; Dimensões científico-tecnológicas do Mov. Humano; Dimensões das manifestações da cultura do Mov. Humano; Dimensões técnico-funcionais aplicadas ao Mov. Humano.	Eixos curriculares: Ser humano e sociedade; Corpo humano e saúde; Ciência e à tecnologia; Ético-deontológico; Técnico-Pedagógica; Gímica e rítmica; Esportiva e de lazer; Intervenção Profissional

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Legenda: em semelhança em diferença

Na análise dos documentos verificou-se que as universidades UA e UD apresentam uma integralização curricular interdisciplinar, conforme constam nos documentos, e a UB e UC apresentam uma integralização por competências, com exceção da UB que se estrutura em forma de certificação, as demais se estruturam em disciplinas.

O que nos remete a pensar, que essa estrutura por disciplina, faz com que os conhecimentos fiquem segmentados, onde cada disciplina cuida de seus conhecimentos, não ocorre troca, discussão ou mesmo a interdisciplinaridade entre as áreas da formação: Educação e Educação Física.

Considerando que o conhecimento seja tratado dessa forma, na formação profissional, como esperar que os futuros professores desse currículo, lidem com a fluidez pós-moderna?

Silva (2007) é contundente ao explicitar que o currículo forja pessoas, constitui identidades. Essa constatação vem a tona, quando ao analisar esses projetos pedagógicos, verifica-se que estão atrelados a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências que conscientes ou inconscientemente incluem conteúdos e experiências de aprendizagem ou negligenciam outros, em suas matrizes curriculares.

Como esperar que os futuros professores, que tem como seu campo de intervenção, a escola, enfrentem os desafios no contexto da escola, em relação à globalização, multiculturalismo, violência, cultura, mídia e outros. Bauman (2005) situando a construção da identidade no mundo globalizado, evidencia a emergência de novos parâmetros da sociedade contemporânea e ressalta as dinâmicas contextuais do chamado mundo líquido, cujos reflexos se expressam no processo identitário.

A partir daí como esperar que esses professores, reconheçam que todos, inclusive os alunos da Educação Básica, possuem conhecimentos relevantes que precisam ser veiculados na escola e na universidade.

Semelhanças são encontradas nos documentos, referentes às atividades acadêmicas científicas e culturais, pois todos constam com uma carga horária bem semelhante, mas o que deveria ser o principal fator, são as vivências práticas e intervenções oportunizadas pelas atividades constantes desse segmento.

Quanto às práticas como componente curricular, somente a UC, tem uma carga horária mais significativa, mas não seria esse o fator preponderante. O que deve ser dado ênfase, é na possibilidade que o futuro professor tem para relacionar teoria e prática em seu percurso formativo de forma crítica. Os demais projetos são muito semelhantes nesse quesito.

Se considerarmos que a produção científica mais recente sobre estágios supervisionados, defende que seja adotado como eixo principal da formação de professores, fica mais evidente a visão de que os currículos de Educação Física estão afastados do contexto da escola, mesmo que todos apresentem semelhanças. A operacionalização dele é que aparenta fragilidade.

O estágio é uma experiência pedagógica que tem por objetivo aproximar o futuro professor da escola. Se essa aproximação não for qualificada e baseada na reflexão sobre a realidade, a formação ficará fragilizada.

Afonso et al. (2012) acredita que ainda serão necessários longos anos para a consolidação de uma proposta inovadora, que implique em mudanças paradigmáticas nos currículos de ensino superior, principalmente nos estágios e nas práticas como componente curriculares, que devem perpassar por todas as áreas de intervenção e de forma interdisciplinar no percurso formativo.

Bauman (2005) discorre sobre a falta de solidez no entendimento de identidade e pertencimento, considerando que o pertencimento e a identidade não são garantidos por toda vida, são negociáveis e as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age, são fatores cruciais para constituir a identidade.

Quanto as práticas como componente curricular, somente a UC apresenta uma carga horária maior, as demais universidades disponibilizam em suas matrizes uma carga horária semelhante, o que não tem como mensurar, é se realmente estão exercendo sua função dentro da organização curricular.

Pesquisa realizada com professores em diferentes ciclo de desenvolvimento profissional, descreveram segundo Folle et al. (2009) que no momento de entrada na carreira, o choque com o real foi atenuado pela aproximação do professor com o meio onde irá atuar. Os autores ainda colocam que é possível perceber a participação dos saberes disciplinares e curriculares, do trabalho de conclusão de curso e do estágio supervisionado, como elementos da formação inicial indispensável na relação com o contexto.

Bauman (2003) outrossim, relaciona a noção de identidade com a noção de comunidade.

Na contemporaneidade, emergem desafios de ordem social, tecnológica, científica, entre outros, cujas exigências requerem uma reflexão permanente sobre o processo de (re)construção da identidade pessoal e profissional dos professores (ARRUDA, 2011; DOURADO, 2002; GENTILLI, 2000).

Na verdade não é a carga horária disponibilizada em maior ou menor número, nem a organização curricular por disciplinas, mas a relação que se faz entre esses, a ênfase que se dá para constituição de cada perfil de identidade profissional, pensar o estágio articulado com todas as suas áreas, os trabalhos de conclusão de curso com pesquisa no contexto da escola, projetos articulados perpassando por toda estrutura curricular, somente assim, a formação de professores estará mais próxima de seu campo de intervenção profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário educacional brasileiro, as mudanças, exigências e desafios que surgem ratificam a compreensão de que a identidade profissional docente não está dada de forma definitiva, ao contrário, vai se constituindo levando-se em conta sua permanente reconstrução.

A complexa missão de compreender qual identidade profissional é proposta nos cursos de Educação Física foi o objetivo desta pesquisa, sendo um grande desafio aprofundar um conhecimento que se julga pertinente para todos aqueles que trabalham na área, especificamente para a Educação Física Escolar.

Em outras palavras, pode-se dizer que o curso, através de seu currículo, busca delimitar um perfil de identidade profissional de professor de Educação Física, especificamente para atuar na Educação Básica, impulsionando, assim, a construção da identidade profissional dos docentes formados na instituição, o que define e caracteriza ao mesmo tempo a identidade do próprio curso. Acresça-se o fato de que o que acontece nos bancos universitários reverbera na Educação Básica e na sociedade como um todo. Afinal, é bastante razoável que a constituição de identidades docentes influencie as identidades discentes (NEIRA, 2009, p. 120).

Tomando por base as análises no que se refere à categoria legalização, confirma-se que a formação de professores de Educação Física das UA, UB, UC e UD, conforme o que demonstram os documentos, será em Licenciatura, que confere ao diplomado competência para atuar como professor de Educação Física na Educação Básica. Os Projetos Pedagógicos desses cursos estabelecem os percursos de formação a serem cumpridos, as diretrizes do curso, sempre alinhado ao Projeto de Desenvolvimento Institucional, todos eles regulados através das Resoluções nº 1 e nº 2 do CNE/2002 e nº 07 do CNE/2004. Nos Cursos de Educação Física Licenciatura, segundo evidenciam os documentos, o objetivo é oferecer uma formação específica para o ensino escolar formal na Educação Básica, com competência teórico-prática para intervir acadêmica e profissionalmente, de forma integrada e interdisciplinar e contribua com a transformação social, cultural e ambiental.

Afirma-se, também, que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física, objetos desse estudo, atendem à questão legal no que se refere à carga horária e concepção pedagógica.

Pode-se sinalizar que a constituição de identidade profissional nos cursos de formação em Educação Física, deste estudo, através da categoria de análise, perfil profissional

do egresso, estará sempre em movimento de reconstrução por meio da prática pedagógica, reconstruída e ressignificada pela interação e socialização dos seus pares e pelo contexto em que o profissional está inserido.

O currículo precisa ser o fruto de uma ação coletiva. É imprescindível que sua elaboração se dê a partir de análises do campo de atuação do profissional. Que se tenha clareza das visões de homem, mulher, mundo, sociedade, área de conhecimento, que cercam o currículo. Para formar um profissional crítico e socialmente compromissado, é fundamental a presença de diferentes perspectivas sobre os mesmos temas estudados. É preciso uma retroalimentação curricular constante, a partir das vivências profissionais, de estágio e de extensão, bem como, de novas investigações que se fizerem em cada uma das áreas que compõem o currículo. Um projeto curricular, portanto, nunca termina, encontra-se em permanente estado de (des)construção e reconstrução.

O trabalho de Bracht (2007) fornece pistas para compreender esse fenômeno quando atribui à crise da identidade da Educação Física na Pós-modernidade, dentre outras razões, ao surgimento de novas funções sociais na área, determinando uma diferenciação interna. Daí, talvez, a proliferação de discursos no currículo da Licenciatura possa ser tomada como uma das possíveis maneiras de interpretar o problema. Ao incitar o futuro professor a assumir diferentes posições de sujeito, isto é, diferentes identidades docentes, consequentemente, transmitem-se noções acerca do seu papel social e institucional.

Quanto à competência referente ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática desenvolve valores que orientam a prática como liberdade, autonomia, iniciativa, cooperação, responsabilidade, solidariedade, desenvolvimento de espírito crítico e tolerância.

Esse perfil de identidade profissional precisa ser constantemente revisado, pois, segundo Bauman (2005), identidade não é algo finito, acabado e conclusivo, mas um processo em constante (re)construção.

O perfil de identidade profissional, constituído através da competência referente à compreensão do papel da escola, é desenvolver a tarefa de desconstruir e reconstruir a tradição e a legitimidade da Educação Física, articulada à função social da escola, grande desafio aos professores dessa área e de todas as etapas da Educação Básica.

Quanto à competência referente ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, o perfil de identidade profissional, encontrado nos documentos é articular os conteúdos da área de modo interdisciplinar.

O perfil de identidade profissional produzido pela competência que desenvolve o domínio do conhecimento pedagógico é superar a lógica da fragmentação dos conteúdos e inovar na forma de pensar a prática pedagógica no contexto da escola,

Quanto à competência referente ao conhecimento de processos de investigação que possibilite o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o perfil de identidade profissional constituído é relacionado com a pesquisa. Essa pesquisa deverá ser sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de Educação Física na escola.

E, por último, o perfil de identidade profissional constituído a partir do gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, onde se salienta a importância de construir valores éticos, como forma de orientação para a vida em sociedade.

Considerando que a Educação Física se constitui num corpo de conhecimentos com identidade própria, que resultam de evidências científicas, técnicas e sociais, que tem como desafio responder às necessidades da sociedade e explicar as especificidades da área, precisa determinar os tipos de saberes necessários à formação inicial, a partir do perfil de egresso que estabelece, para garantir, ao futuro profissional, as bases mínimas de conhecimento e aquisição de competências.

Nesse sentido, realizada a análise do prescrito nas diretrizes e o exposto nas matrizes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos cursos, estabeleceu-se como terceira categoria de análise, o conceito de: matriz curricular.

Ao fazer a análise da organização curricular a partir do proposto na Resolução nº 7/2004, as unidades de conhecimento específico do componente curricular Educação Física, que são as dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano. Verificou-se que a dimensão que menos teve destaque por conta da carga horária foi a cultural. Com referência a esta dimensão, somente o Curso da UA estruturou sua organização curricular em consonância com esses princípios. Os demais cursos não citam em seus documentos esse objeto de estudo, o que causa estranheza pelo fato da UC ter uma carga horária bastante significativa para essa dimensão.

A dimensão didático-pedagógica ocupa a segunda maior carga horária dos cursos de licenciatura, contempla conhecimentos dos princípios gerais e específicos da organização de diversas possibilidades de intervenção do profissional no contexto da escola e agrega as disciplinas relacionadas aos estágios supervisionados.

A dimensão técnico-instrumental foi a de maior carga horária no total, sendo que em dois cursos (UB e UD) ficou com carga horária maior que a dimensão didático-pedagógica. Esse fato demonstra que nem todos os cursos de formação de professores de

Educação Física concentram uma carga maior na dimensão didático-pedagógica. Essa diminuta participação de conteúdos pedagógicos nos currículos analisados traz consequências negativas, pois influencia as subjetividades dos seus formandos, tendo em vista as representações que veicula, ficando fragilizado os saberes nessa área e desvirtuando a constituição da identidade profissional para esse contexto.

Outra dimensão, que fez parte da dimensão técnico-instrumental, foi a de produção do conhecimento tecnológico e científico, que está atrelada à realização de pesquisas que lançam novos conhecimentos no mundo acadêmico. Esses se dão por meio de trabalho de conclusão de curso e, ainda, considera-se que nessas três IES há curso de pós-graduação *stricto sensu*, caracterizando essa produção do conhecimento como pesquisa científica, a qual pode dar suporte para seu desenvolvimento.

Outra dimensão é a social, relacionada ao ser humano e sociedade. Ela compreende os conhecimentos históricos, sociológicos, ético-políticos, filosóficos e culturais e é por meio dessas relações que se produzem as identidades sociais. Tem uma carga horária muito parecida nos quatro cursos. Sendo que em UA e UD são destinadas 450 horas para essa dimensão e nas UB e UC, 210 horas e 360 horas respectivamente.

Nos projetos analisados, a arquitetura curricular está disposta em disciplinas, com exceção da UB que se configura em certificações.

No caso das dimensões de conhecimento, a carga horária não seria o fator mais relevante, mas sim a articulação com as demais dimensões, pois o currículo precisa ser o fruto de uma ação coletiva, seus conhecimentos são indispensáveis para a ampliação do universo cultural do estudante e para a compreensão da realidade em que irá atuar, como que esses conhecimentos dão ênfase ao perfil de identidade que se quer constituir, e um estágio que seja interligado com todas as áreas de conhecimento.

Em relação à carga horária, a dimensão biológica, nos cursos da UA e UC tem carga horária menor e nas da UB e UD carga horária bem significativa, sendo 700 horas e 522 horas respectivamente. Essa carga horária na UB se justifica pelo fato do curso de Educação Física nesta universidade ter um foco voltado para promoção da saúde, conforme expresso em seu projeto pedagógico. Essa dimensão, permite entender o movimento a partir dos aspectos biológicos, fisiológicos, anatômicos, biomecânicos, entre outros. O problema aqui também não está em muita carga horária ou pouca, mas sim conforme também concorda Neira (2009) na ausência de criticidade na maioria das disciplinas que povoam os currículos de Licenciatura em Educação Física (característica marcante em algumas disciplinas biológicas ou na forma com a qual são abordadas), redundará em identidades profissionais acríticas e

reprodutoras. Espera-se, tão somente, que o professor conheça técnicas de intervenção sobre o corpo, seus fundamentos e saiba empregá-las.

Portanto, aponta-se que, pelo fato de se ter desenhado a realidade dos cursos a partir de um recorte, tendo como base o perfil do egresso e a matriz curricular presente nos projetos pedagógicos, outros caminhos para se constatar a realidade que se efetiva podem complementar o estudo, subsidiando novas discussões e intervenções para a área. Principalmente as que se referem as visões de professores formadores e professores recém formados, atuando na escola.

A partir desses resultados, conclui-se que os currículos analisados possuem identidade própria que os caracteriza como licenciatura, porém, apresentam pouca inovação.

Entende-se a necessidade de se pensar um currículo inovador, articulador e que caracterize as formações da área, constituindo uma identidade profissional inovadora, mais próxima da realidade que se encontra no contexto da atuação profissional, neste caso a escola.

Nesse sentido, construiu-se uma matriz curricular organizada e materializada a partir de uma lógica de construção de saberes para a formação em Educação Física, que garante que os conteúdos que envolvam o perfil de identidade profissional sejam trabalhados de forma interdisciplinar, articulado e inovador durante todo o percurso formativo.

A partir dessa concepção, a organização curricular será por certificação, que organiza conceitos e conteúdos que se desdobram em unidades de aprendizagem e cujo ciclo de formação contempla a organicidade do processo ensino-aprendizagem.

Deverá estar ancorado numa abordagem metodológica que privilegie a reflexão teórica-prática, o fazer pedagógico em todas as dimensões, as intervenções mediadas por estratégias interdisciplinares, articuladas e inovadoras, que sugere uma formação mais humanizada, com princípios fundamentados na dimensão ética e estética, crítica, reflexiva, autônoma, inovadora, empreendedora, a fim de contribuir com a transformação da educação e da sociedade.

A cultura corporal do movimento será sistematizada por essa matriz curricular. Essa dimensão do conhecimento ficou com carga horária baixa, porém esse conhecimento será discutido na certificação articuladora. O mesmo acontece com a dimensão do conhecimento social, que perpassa as certificações de conhecimento sociológico, filosófico e cultural.

A dimensão biológica contempla as certificações que diz respeito ao movimento como forma de expressão cultural. A dimensão técnico-instrumental contempla os

conhecimentos básicos e gerais, do contexto didático-pedagógico e das áreas de conhecimentos específicos do curso e tem uma carga horária bem significativa.

E, finalizando a integralização da matriz curricular, a dimensão de conhecimento com maior carga horária, a didático-pedagógica, que contempla conhecimentos dos princípios gerais e específicos de intervenção profissional no contexto da escola, agregando à certificação dos estágios e à certificação articuladora, tendo como grande desafio articular os conteúdos curriculares das diversidades, da educação inclusiva e das tecnologias de informação e comunicação.

A construção de identidade profissional dos professores de Educação Física dependerá do contexto onde estará inserido, bem como da formação inicial e de uma rede de complexidades que possibilitarão o movimento de configuração e reconfiguração da identidade profissional.

Assim, a discussão sobre a formação identitária do professor de Educação Física, que se (des)constrói na pós-modernidade é parte de modelos culturais que vem emergindo e se transformando nesse processo de intensas mudanças na forma de lidar com o outro.

Por fim, o debate não se esgota e se espera que seja possível construir e apresentar novos elementos de contribuição com o tema em questão, visando abranger a complexidade dessa área de conhecimento que é a Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. H. F. et al. Como construir conhecimento sobre o tema de pesquisa? Aplicação do processo Proknow-C na busca de literatura sobre avaliação do desenvolvimento sustentável. *Rev. Gestão Soc. Ambient.*, v. 5, n. 2, 2012.
- AGOSTINHO, L. M. Inovação escolar e organização curricular. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa, 2010.
- ALMEIDA, M. I. apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: artes e técnicas: ciências políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.
- ALVES, S. I. V. A dança no currículo da disciplina de educação física: um estudo de caso. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p79>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- ALVIANO JUNIOR, W. Formação inicial em educação física: análises de uma construção curricular. 2011. 272 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ANDRADE FILHO, N. F. Sobre o conhecimento que orienta a formação profissional em Educação Física brasileira. 2001. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2001.
- ANTUNES, A. C. A dimensão prática na preparação profissional em educação física: concepção e organização acadêmica. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2012.
- APPLE, M. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ARRUDA, A. L. B. Expansão da educação superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na universidade Federal de Pernambuco. 2011. 215f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.
- ASCENSÃO, L. F. V. G. História das danças tradicionais portuguesas no currículo de Educação Física. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ens. Básico e Secundário) - Faculdade de Educação Física e Desporto, 2011.
- ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Irene et al. Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. *Ágora para la Educación Física e el Deporte*, Valladolid, Espanha, v. 3, n. 14, p. 303-319, set./dez. 2010.

BARROS, J. M. C. Educação física na UNESP de Rio Claro: bacharelado e licenciatura. Rio Claro: Motriz, 1995.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

BAUMANN, S. L. Toward a global perspective of the human sciences. *Nursing Sciences Quartely*, v.15, n. 1, p. 81-84, 2002.

BENITES, L. C. *Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*, 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.

BENITES, L. C; SOUZA NETO, S. *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*. In: HUNGER, D; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (Orgs.). *A Educação Física e seus desafios: formação, intervenção e docência*. Curitiba: CRV, 2011.

BETTI, I. C. *Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física*. Motriz: Rev. Educ. Física UNESP, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

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

_____. *Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Maringá, v.16, n. 1, p.14-21, 1994.

_____. *Perspectivas na formação profissional*. In: MOREIRA, W. (Org.). *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. (Org.). *Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Huates, 2003.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Características da investigação qualitativa*. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto 1994. p. 47-51.

BOLZAN, E.; SANTOS, W. *Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física*. Rev. Educ. Física, Maringá, v. 26, n. 1, p. 43-57, 2015.

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BORGES, C. Formation initiale des enseignants au Brésil: changements et problematiques recentes. In: GARRY, R. P.; BECHOUX, J.; NGAMO, L.T. (Orgs.) La formation des enseignants des lafronphonie: divesités, défis, strategies d'actuar. Montreal: AUF, 2007. p. 201-218.

BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JUNIOR, M. Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005, p. 97-108.

_____. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

_____. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

BRAID, L. M. C. Caminhos de uma mudança no currículo de graduação em educação física: construção de um coletivo docente. 2014. Dissertação. (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Faculdade de Educação Física e Desporto, 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Resolução nº 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional comum curricular. Brasília: MEC; SEF, 2015b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASILEIRO, L. T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. Movimento, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, p. 5-18, 2002.

BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios. 7. ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BUOGO, E. C. B.; LARA, L. M. Análise da dança como conteúdo estruturação das diretrizes básicas do currículo de educação do Paraná. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 873-888, 2011.

CALDAS, SF. A área dos conhecimentos nos programas nacionais de educação física: do prescrito ao realizado. 2012. 86 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto. 2012. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3948/Tese%20Semin%C3%A1rio%20Sara%20Caldas.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

CARDOSO, L. C. M. A. O ensino da dança no currículo de educação física. 2011. Dissertação. 2011. (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ens. Básico e Secundário) - Faculdade de Educação Física e Desporto, 2011.

CARLAN, P. O esporte como conteúdo da educação física escolar. 2012. 355 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CATUNDA, R.; SARTIRI, S. K.; LAURINDO, E. Recomendações para a educação física escolar. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CESÁRIO, M. Formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. 2008. 234f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CESÁRIO, M.; REALI, A. M. M. R. O professor de educação física na escola: os saberes para o ensino. *Filosofia Educ.*, v. 2, n. 2, p. 344-358, 2010.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar e artes marciais: entre o combate e o debate. *Rev. bras. educ. fís. esporte*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 337-344, abr./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v29n2/1807-5509-rbefe-29-02-00337.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2016.

COSTA, L. C. A. Prática pedagógica de professores de educação física no ensino fundamental. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2005.

DAÓLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. Campinas: Autores associados, 2004.

DARIDO, S. C.; SILVA, E. V. M. O papel das disciplinas esportivas na formação do profissional em educação física. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.). *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: Unimep, 2002.

DARIDO, S. C. E.; RANGEL, I. C. (Coords.). Educação física na escola: implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DALMAS, L. C. A formação inicial dos professores de educação física do Distrito Federal: das diretrizes curriculares nacionais aos cursos de graduação. 2009. 112 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

DUBAR, C. A. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. *Rev. Gaúcha Enferm.* Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, 2001.

EHRENBERG, M. C. Os currículos de licenciatura em educação física: a dança em questão. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, 2008.

FACENDA, R.; REZER, R. Princípios de referência para projetos curriculares no campo da Educação Física escolar. *Rev. Pedagógica*, v. 15, n. 31, p. 429-441, jul./dez. 2013.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: _____. (Orgs.). Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

FERREIRA, N. S. A. Como Pesquisas denominadas "Estado da arte". Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: SME, 2015.

FOLLE, A. et al. Construção da carreira docente em Educação física: escolhas, trajetória e perspectiva. Rev. Movimento. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 11-24, 2009.

FONSECA, D. G. et al. Vamos abrir a caixa?: um estudo sobre as aulas de educação física com professoras unidocentes. Rev. Didática Sistemática, v. 16, n. 1, p. 260-274, 2014.

FONTANA, R. A. Cação: como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: _____. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. Análise do Conteúdo. 2. ed. Brasília. Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Aprendendo com a própria história. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógica e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GALINDO, M. B.; GOLDENBERG, P. Interdisciplinaridade na graduação em enfermagem: um processo em construção. Rev. Bras. Enferm. v. 61, n. 1, p. 18-23, 2005.

GARIGLIO, J. A. A experiência escolar e a socialização PRE-profissional dos professores de Educação Física. Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 229-251, junho de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200229&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 ago. 2016.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILLI, P. (Org.). Globalização excludente: desigualdades, exclusão e democracia na ordem mundial. Petrópolis: Vozes, 2000.

GHEDIN, E. A. A articulação entre estágio: pesquisa na formação do professor - pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: artes e técnicas: ciências políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4 ed. São Paulo: atlas, 2001.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: atlas, 2009.

GILES, M. G. A formação profissional em Educação Física. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

GOMES, N. L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GONÇALVES, L. A. O. (Org). Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte. MG, Autêntica, 2003.

GONÇALVES, L. L.; LAVOURA, T. N. O circo como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. Rev. Bras. Ciênc. Movimento, v. 19, n. 4, p. 77-88, 2011.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais e o ainda não” pensando saídas do não-lugar da EF Escolar II. Cadernos de Formação RBCE, Florianópolis, v.1, n. 2, p. 10-21, 2010.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da educação física na visão dos atores. Movimento, v. 15, n. 4, 2009.

GREENVILLE, R.; FERNANDES, S. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. Motrivivência, Florianópolis, n. 28, p. 120-138, abr. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/6473>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

GUIMARÃES, M. R. V. A educação física no processo de construção permanente da política curricular. Pensar a Prática, v. 11, n. 2, p. 179-187, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1464>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

GUIMARÃES, W. G. C. O lugar da Educação Física numa escola pública organizada por projetos de trabalho. 2013. 50 f. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Goiás, 2013.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

HALL, S. A. A identidade cultural na pós modernidade. Rio de Janeiro: DPGA, 1998.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Porto Alegre: Educação e realidade, 1997.

_____. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 103-133.

ILHA, F. S.; KRUG, H. N. O processo de formação de professores de educação física: realidade e desafios. ETD: Educação Temática Digital, Campinas/SP, v. 11, n. 1, 2009.

JARDIM, N. F. P. et al. O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da educação física escolar. Motrivivência, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 150-163, 2014.

KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M.G. Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente. São Paulo: Phorte, 2015.

LEITE, C. M. Potencialidades de produção subjetiva do professor de educação física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, 2015.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. Rev. Iberoamericana de Educación, v. 51, n. 5, 2010.

LIMA, R. J. F. A formação de professores de Educação Física: (re)construção teórica e prática do currículo apoiada nas decisões de Bolonha. 2015. 213 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10348/4617>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

LOPES, F. C. O. A disciplina de educação física no contexto da reforma curricular da secretaria da educação do estado de São Paulo. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

LUNA, S. V. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1997.

MACHADO, D. P. Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Dialogia, São Paulo, n. 13, p. 211-213, 2011.

MACHADO, S. M. O. Concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a educação física neste nível de ensino. 2011. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2011.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P.; MIRANDA, M. L. J. Pesquisas sobre a Educação Física no cotidiano da escola: o estado da arte. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1373-1395, out./dez. 2014.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASICMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, 2012.

MARQUES, F. B.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Diretrizes Curriculares Nacionais e suas repercussões no Currículo de Formação docente em Educação Física. *Motrivivência*, v. 26, n. 43, p. 30-43, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p30>>. Acesso em 20 jul. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010

_____. Metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, I. L. C. (Org.). Intervenção profissional e formação superior em educação física: articulação necessária para a qualidade do exercício profissional. Rio de Janeiro: CONFED, 2015.

MERLUCCI, A. O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto, 2007.

MOLINA NETO, V.; GILES, M. G. Formação profissional em Educação Física. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R (Orgs.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Orgs.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Vivendo um currículo pós-colonial: um diálogo com John Willinsky. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP e A, 2004, p. 35-43.

MORIM, E. Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa, Instituto Piaget- Horizontes Pedagógicos, 2002.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social. 27. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis, Rev. de la Univ. Bolívar*. v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: _____ (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 1999.

MOREIRA, W. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S. (Org.). Educação Física e esportes na universidade. Brasília: Seed/ME/UnB/DEF, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. O processo de pesquisa: iniciação. 2. ed. ampl. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

MOURA, R. T. L. Organização da escola e as necessidades educativas especiais. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ens. Básico e Secundário) - Faculdade de Educação Física e Desporto, 2011.

MOURA, M. M. Construção da identidade profissional do professor de educação física: elementos biográficos e relacionais. 2015. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MÜLLER, D. M. Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em educação física: adequação legal ou reforma? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

NASCIMENTO, J. V. Formação profissional em educação física e desportos: contextos de desenvolvimento profissional. Montes Claros: ED. Unimontes, 2002.

NASCIMENTO, M. Contribuições da inclusão do atletismo no currículo escolar do ensino fundamental. *Ágora: rev. Divulg. cient*; v. 17, n. 2, p. 94-108, 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo de educação física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 671-685, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.

_____. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, out./dez. 2010.

_____. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. *Rev. Bras. Docência, Ensino e Pesqui. Educação Fís.* v. 1, n. 1, 2009.

_____. Los currículos de formación de profesores de Educación Física y el síndrome de Estocolmo: explicaciones para el choque con la realidad. *Educación Física y Deporte*, v. 33, n. 1, p. 51-71, 2014. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/20410>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NISTA-PICCOLO, V. L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de educação física. *Rev. Bras. Docên. Ens. Pesq. Educ. Fís.* v. 2, n. 1, p. 111-125, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 2007.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. O currículo básico comum e a formação continuada: experiências com a Educação Física na rede de ensino estadual/ES. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 31, p. 274-292, jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p274>. Acesso em: 11 ago. 2016.

NUNES, M. L. F. *Educação física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2006.

_____. *Educação física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, L. S. *Educação física na etapa inicial do ensino fundamental: o olhar dos professores especialistas e regente de classes de escolas municipais de Cubatão/SP*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, 2007.

OLIVEIRA, R. C. *Contribuições dos processos pedagógicos na formação dos docentes de educação física*. 2011. 111 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2011.

PENIN, S. T. S. *Estágio e pesquisa na escola básica: fundamento do programa de formação de professores da USP* In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas: ciências políticas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRISAL, S. M. P. *O ensino dos desportos de combate no currículo de educação física*. Repositório Científico Lusófona, 2010.

RANGEL-BETTI, I.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Revista Motriz*, v. 2, n. 1, jun. 1996.

ROCHA, R. L. F.; DAÓLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/27458#?>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

RODRIGUES, A. T.; SOARES JUNIOR, N. E. Reflexões sobre o processo de reorientação curricular da educação física do estado de Goiás entre 2004 e 2010. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

ROMANOWSKY, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Lições do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: artes e educação física. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.

_____. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: _____. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso; 2013. p. 153-172

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Florianópolis: SEE, 2014.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. In: VEIGA, I. P. A. (Orgs.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

SANTOS, E. Educação física escolar: corpo, cultura e currículo. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, 2006.

SANTOS, S. A. P. et al. Atividades acadêmicas-científico-culturais na formação do profissional de educação física. *Motriz*. v. 18,n. 1, p. 92-103, jan./mar., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a10.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SBORQUIA, S. P.; NEIRA, M. G. As danças folclóricas e populares no currículo da educação física: possibilidades e desafios. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 31, p. 79-98, 2010. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p79>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SCHÜTZ A. Sobre fenomenologia e relações sociais. Petrópolis (RJ): Vozes; 2011.

SILVA, M. C. V.; AGUIAR, M. C.; MONTEIRO, I. A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo de (re)construção. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 739-758 maio/ago. 2014.

SILVA, E. V. M. et al. A formação de profissionais de saúde em sintonia com o SUS: currículo integrado e interdisciplinar. São Paulo: CONASEMS, 2007.

SILVA, S. A. P. S. et al. Atividades acadêmico-científico-culturais na formação do profissional de Educação Física. Motriz, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 92-103, jan./mar. 2008.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica; 2001.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto 1995.

SILVA JÚNIOR, C. A. Formação de professor. São Paulo: Ed. Unesp, 1973.

SILVA, E. M. A. A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

SILVA, W. F.; ALVES, D. S.; RIBEIRO, G. F. F. A dança nas escolas da rede estadual de ensino fundamental na cidade de Porteirinha/MG: análise da sua aplicabilidade e metodologia. Educ. Física Rev. v. 4, n. 2, p.1-21, 2010. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/1662/1167>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SILVEIRA, G. C. F.; PINTO, J. F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Campinas, v. 22, n. 3, p. 137-150, 2001.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especialidade. Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, n. 2, p. 6-12, 1996.

SOUSA, F. C.; SOUZA JÚNIOR, M. O currículo e a educação física na rede estadual de Pernambuco: uma perspectiva interativa praxica. Pensar a Prática, v. 16, n. 1, 2013.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

SOUZA JÚNIOR, M. A história da Educação Física escolar no Brasil. Refletindo sua inserção como componente curricular. Natal: Paidéia, 2005.

SOUZA, F. J.; SOUZA NETO, S. A Revista Brasileira de Ciências do Esporte e a formação profissional em educação física. Rev. Digital Buenos Aires, v. 11, n. 6, 2006. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd103/ciencias-do-esporte.htm> >. Acesso em: 22 jun. 2016.

TAFFAREL, C. N.; TEIXEIRA, D. R.; D'AGOSTINI, A. cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. Motrivivência, Florianópolis, n. 25, p. 17-36, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4693>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

TANI, G. et al. (Edits.) Celebrar a Lusofonia: ensaios e estudos em desporto e Educação Física. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

TENÓRIO, K. M. R. et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 280-288, 2015.

TEREZANI, O. L. A avaliação discente nas disciplinas práticas no curso de graduação em Educação Física na Unimep: um estudo de caso. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 1994.

THOMAS, J. R; NELSON, J. K. Métodos de pesquisa em atividade física. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; 2002.

TOMÉ, S. M. O. M. Concepções dos professores do 1º ciclo de ensino básico sobre a educação física neste nível de ensino. 2011. 150 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

TREPTOW, A. G. A formação do professor de educação física no Pará: o que revela a história do currículo do curso de educação física da Universidade Estadual do Pará? 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.

TURANO, M. F. O currículo integrado como proposta política pedagógica: tradições político-culturais e possibilidades atuais Integradas. Portugal: Ed da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2010.

UNISUL. Projeto Institucional de Formação de Professores. Tubarão: Editora Unisul, 2016.

VALDÉS, E. R Capoeira como instrumento de inclusão social e de inovação educacional: uma proposta de educação física na escola. Estud. Pedagog., Valdivia, v. 41, p. 193-212, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2016.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, R. A. G. Identidades docentes no ensino superior de educação física: um recorte da cidade de Sorocaba. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de São Paulo, 2013.

VIEIRA, F. C. T. A disciplina educação física nos parâmetros curriculares nacionais para o terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: inovações e permanências. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VILELAS, J. Investigação: o processo de construção do conhecimento. Editora Sílabo, 2009.
/

ANEXOS

ANEXO A – Matriz Curricular do curso UA

FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
I	Introdução a Educação Física	04	12	72	60
	Recreação e Lazer	04	12	72	60
	Metodologia Científica e da Pesquisa	04	12	72	60
	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	04	12	72	60
	Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas I	04	12	72	60
	SUBTOTAL	20	60	360	300
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
I	Introdução a Educação Física	04	12	72	60
	Recreação e Lazer	04	12	72	60
	Metodologia Científica e da Pesquisa	04	12	72	60
	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	04	12	72	60
	Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas I	04	12	72	60
	SUBTOTAL	20	60	360	300
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
II	Anatomofisiologia I	04	12	72	60
	Produção e Interpretação de Textos	04	12	72	60
	Habilidades e Capacidades Motoras	02	06	36	30
	Metodologia das Lutas	02	06	36	30
	Jogos, Brincadeiras e Brinquedos	02	06	36	30
	Sociologia	04	12	72	60
	Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva	02	06	36	30
	SUBTOTAL	20	60	360	300
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
III	Anatomofisiologia II	04	12	72	60
	Metodologia dos Esportes de Raquete	04	12	72	60
	Metodologia das Atividades Aquáticas	04	12	72	60
	Psicologia da Aprendizagem	04	12	72	60
	Cinesiologia	02	06	36	30
	Atendimentos Primários de Urgência	02	06	36	30
	SUBTOTAL	20	60	360	300
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
IV	Metodologia dos Esportes Individuais I	04	12	72	60
	Metodologia do Basquetebol	04	12	72	60
	Didática	04	12	72	60
	Metodologia do Futebol e do Futsal	04	12	72	60
	Educação Física e Meio Ambiente	02	06	36	30
	Políticas, Normas e Organização da Educação Básica	02	06	36	30
	SUBTOTAL	20	60	360	300
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
V	Estágio I	04			72
	Educação Física na Educação Infantil	04	12	72	60
	Metodologia do Ensino da Educação Física	04	12	72	60
	Metodologia do Voleibol	04	12	72	60
	Avaliação na Educação Física	02	06	36	30
	Introdução ao Estudo de Libras	02	06	36	30
	SUBTOTAL	20	48	288	312
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H

VI	Estágio II	08			144
	Metodologia do Handebol	04	12	72	60
	Metodologia da Ginástica	04	12	72	60
	Metodologia da Capoeira	02	06	36	30
	Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas II	02	06	36	30
	Educação Física e Currículo no Ensino Médio	02	06	36	30
	SUBTOTAL	22	46	252	354
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
VII	Estágio III	06			108
	Pesquisa em Educação Física	04	12	72	60
	Metodologia de Esportes Diversos	04	12	72	60
	Educação Física e Saúde	02	06	36	30
	Organização e Administração Desportiva	02	06	36	30
	Educação Física e Mídia	02	06	36	30
	Disciplina Optativa I	02	06	36	30
	SUBTOTAL	22	46	288	348
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
VIII	Estágio IV	05			90
	Trabalho de Conclusão de Curso	12			216
	Políticas Públicas Relacionadas à Educação Física	02	06	36	30
	Metodologia dos Jogos de Mesa	02	06	36	30
	Disciplina Optativa II	02	06	36	30
	SUBTOTAL	23	20	108	396
TOTAL		167	400	2376	2610
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais					200
TOTAL					2810
2376 h/a = 2610 horas + 414 horas estágio e 200 horas AACC = 2810 horas					

ANEXO B – Perfil do egresso do Curso de Educação Física UA

- ✓ Que assume a sua vivência discente incorporando o seu papel de acadêmico e comprometido com o curso.
- ✓ Conhecedor da realidade política, social e econômica num processo interdisciplinar Educação / Sociedade/ Educação Física.
- ✓ Crítico, criativo e atuante no contexto escolar por meio de uma práxis que entenda a Educação Física como um micro sistema inserido na Educação.
- ✓ Que conheça as teorias do conhecimento e as teorias do desenvolvimento humano, para que esse conhecimento possibilite a construção da sua prática pedagógica junto ao projeto coletivo da escola em que atuará como docente.
- ✓ Que perceba que o processo educativo é construído coletivamente e todos os acadêmicos devem ter acesso às aulas de Educação Física, sem seletividade ou discriminação, de sexo, etnia, e/ou biótipo, ou seja, trabalhar de forma coeducativa e sem priorizar o esporte de rendimento.
- ✓ Que trabalhe a cultura do movimento humano expressa em todo o conhecimento científico das disciplinas bio-anátomo-fisiológicas, pedagógicas, humanas e nos conceitos essenciais de corporeidade, movimento, jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.
- ✓ Que ensine a técnica e os códigos do esporte, sem fazer deste a única razão da existência da educação Física, entendendo que a supervalorização do esporte de rendimento é uma construção social e da mídia, ou seja, está colocado a serviço da sociedade capitalista, reforçando as diferenças e a superação do homem sobre o homem.
- ✓ Que compreenda o movimento humano/corporeidade, como um elo de comunicação com os outros homens, com a arte, com a melhoria da autoestima, e promova a humanização.
- ✓ Que conheça o processo de hominização entendendo que os gestos mais comuns como o andar, correr, saltar e arremessar não são movimentos naturais, mas, que foram construídos e aperfeiçoados historicamente pelas necessidades humanas de sobrevivência.
- ✓ Que perceba a necessidade de um processo contínuo de pesquisar o fenômeno educativo, e que a aprendizagem adquirida na academia não se encerra com o título de graduado.

ANEXO C – Matriz Curricular do Curso UB

Sem.	Disciplinas	Nº Créd.
1	Atividade Rítmicas e Expressivas	30
	Dança na Escola	30
	Teoria Geral e conteúdos Culturais da Recreação e do Lazer	30
	Vivências Práticas e Planejamento de Programas Recreativos e Esportivos	30
	Metodologia e Didática do Atletismo nas Provas de Pista	60
	Metodologia e Didática do Handebol	60
	Morfofisiologia Celular	30
	Desenvolvimento Embrionário Humano	30
	SUBTOTAL	300
2	Metodologia e Didática do Atletismo nas Provas de Campo	60
	Elementos da História da Educação	30
	Currículo e Políticas Públicas	30
	Prática Docente	30
	Metodologia e Didática das Lutas	60
	Integração e Coordenação	30
	Suporte e Movimento	60
	Educação Física da história a contemporaneidade	30
	Universidade e Ciência	60
	SUBTOTAL	390
3	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	60
	Avaliação Motora	60
	Introdução à Prática do Estágio em Educação Física	60
	Metodologia e Didática do Futebol e Futsal	60
	Manutenção do Corpo	90
	Pedagogia do Movimento Humano	30
	Métodos de Investigação em Pedagogia do Movimento Humano	30
	Ginástica na Promoção da saúde	30
	SUBTOTAL	420
4	Fundamentos da Didática Geral	90
	Suporte Básico da Vida	60
	Efeitos Fisiológicos e Agudos do Exercício Físico e Bioenergética	30
	Metodologia e Didática do Voleibol	60
	O Movimento na Educação Física Infantil	30
	Jogo e Brincadeira na Educação Física Infantil	30
	Prática de Estágio em Educação Física na Educação Infantil	60
	SUBTOTAL	360
5	Sistema Neuro-muscular, Sistema Cardiorespiratório, Sistema Endócrino durante o Exercício	60
	Educação Física Escolar e Saúde	30
	Avaliação Física	60
	Prática de Estágio em educação Física no Ensino Fundamental	120
	Cinesiologia na Escola	60
	Metodologia e Didática do Basquetebol	60
	Língua de Sinais	60
	SUBTOTAL	360
6	Estudos Socioculturais	60
	Biomecânica na Escola	60

	Prática de Estágio de Educação Física no Ensino Médio	120
	Ginástica Desportiva Escolar	30
	Projeto de Trabalho de conclusão de Curso de Educação Física	60
	Teoria do conhecimento	60
	SUBTOTAL	390
7	Contextualização e Etiologia das Deficiências	30
	Atividades e Modalidades Paradesportivas	30
	Socioeconomia e Geopolítica	60
	Metodologia e Didática da Natação	60
	Metodologia do Condicionamento Físico	60
	Socilaização das Práticas de Estágio em Educação Física	60
	Processos de Investigação em Educação Física	60
	SUBTOTAL	360
	Disciplina Eletiva	60
	TOTAL	2930

ANEXO D – Perfil do egresso do Curso de Educação Física da UB

-Apresentar destacada capacidade analítica e sintética com ampla visão da realidade e atitude crítica diante da mesma.

-Apresentar comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática.

-Compreender o papel social da escola.

-Apresentar domínio do conhecimento pedagógico.

-Compreender, analisar, estudar, pesquisar profissional e academicamente, esclarecer, transmitir e aplicar os conhecimentos biopsicossociais e pedagógicos da atividade física e desportiva nas suas diversas manifestações, levando em conta o contexto histórico-cultural.

-Atuar nas dimensões de seu campo profissional, com fundamentação qualificada nas áreas relacionadas da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção, difusão, socialização e de competência técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva e ética.

-Disseminar e aplicar conhecimentos práticos e teóricos sobre a Educação Física, analisando-os na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente.

-Exercer a função de liderança de caráter democrático, inovador, criador, empreendedor e demonstrar comportamento ético ajustado à dinâmica do processo de uma sociedade em constante mutação.

-Promover uma educação efetiva e permanente para a saúde e a ocupação do tempo livre e de lazer, como meio eficaz para a conquista de um estilo de vida ativo e compatível com as necessidades de cada etapa e condições de vida do ser humano.

-Contribuir para a formação integral de crianças, jovens e adultos, no sentido de que sejam cidadãos autônomos e conscientes.

-Estimular e fomentar o direito de todas as pessoas à atividade física, por vias formais e/ou não formais.

-Conhecer e utilizar os recursos tecnológicos, inerentes à aplicação profissional;

-Desenvolver atitude de pesquisa no seu campo profissional, a fim de melhor entender a realidade escolar e nela agir com eficácia, o que facilitará o processo pedagógico num mundo em transformação.

ANEXO E – Matriz Curricular do Curso UC

Sem.	Disciplinas	Nº Créd.
1	Anatomia Aplicada à Educação Física	72
	Crescimento e Desenvolvimento Humano	72
	Fundamentos Histórico-Pedagógicos da Educação Física	54
	Metodologia do Trabalho Acadêmico	36
	Teoria e Metodologia do Atletismo I	72
	Teoria e Metodologia da Ginástica	72
	Teoria e Metodologia do Futebol	72
	Teoria e Metodologia do Handebol	72
	SUBTOTAL	532
2	Fisiologia Humana	72
	Aprendizagem e Controle Motor	72
	Fundamentos Socio-antropologicos da Educação Física	54
	Seminário Pedagógico em Educação Física	36
	Fundamentos Teórico-metodológicos do Lazer	72
	Teoria e Metodologia da Natação I	72
	Teoria e Metodologia do Basquetebol	72
	Teoria e Metodologia do Futsal	72
	SUBTOTAL	522
3	Adaptações Organicas ao Exercício	72
	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	54
	Planejamento e Organização de eventos	72
	Teorias da Educação	72
	Biomecanica	54
	Teoria e Metodologia do Voleibol	72
	Teoria e Metodologia do Tennis	72
	Disciplina Eletiva I	54
	SUBTOTAL	532
4	Educação Física Adaptada	72
	Organização Escolar	72
	Didática	72
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança	72
	Jogos e Brinquedos da Cultura Popular	72
	Teoria e Metodologia do Judô	72
	Teoria e Metodologia da Capoeira	72
	SUBTOTAL	504
	Teoria e Metodologia dos Esportes de Aventura	72
5	Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados	72
	Educação Física, Saúde e Qualidade de vida	72
	Metodologia do Ensino da Educação Física	72
	Metodologia do Ensino da Educação Física	72
	Medidas e Avaliação em Educação Física	72
	Educação Física na Infância	72
	SUBTOTAL	504
6	Metodologia da Pesquisa em Educação Física	72
	Princípios de Conduta Profissional	54
	Estágio Supervisionado em Educação Física I	252

	Dsciplina Eletiva III	72
	SUBTOTAL	450
7	Seminário de Conclusão de Curso I	72
	Seminário em Educação e Processos Inclusivos	36
	Estágio Supervisionado em Educação Física II	252
	Disciplina Eletiva III	72
	SUBTOTAL	432
8	Seminário de Conclusão de Curso II	72
	Disciplina Optativa	72
	SUBTOTAL	144
	TOTAL	3820

ANEXO F – Perfil do egresso do Curso de Educação Física da UC

- Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências e áreas afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Apresentar condições básicas necessárias para acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Demonstrar estar habilitado para utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins.

- Demonstrar capacidade de conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional na Educação Física Escolar.

- Adotar uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional contínuo.

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas de Educação Física para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos.

- Ser capaz de relacionar os conteúdos do componente Educação Física com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e aqueles dos participantes no processo.

- Gerir a classe e utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem.

ANEXO G – Matriz curricular do Curso UD

Sem.	Disciplinas	Nº Créd.
1	Antropologia e Sociologia da Educação Física	54
	Anatomia	72
	Ética e Deontologia da Educação Física	36
	Fundamentos da Ginástica	54
	Fundamentos da Educação	36
	História da Educação Física	54
	Língua Brasileira dos Sinais	36
	Metodologia Científica I	36
	Metodologia do Ensino da Ginástica	54
	SUBTOTAL	432
2	Atividades Recreativas e de Lazer	72
	Biomecânica	54
	Filosofia da Educação Física	54
	Fisiologia Humana	54
	Iniciação Esportiva	36
	Metodologia Científica II	36
	Metodologia do Ensino do Judô	72
	Psicologia do Desenvolvimento	54
	SUBTOTAL	432
3	Atividades Rítmicas na Escola	54
	Desenvolvimento Motor	54
	Didática Geral	54
	Estatística Aplicada a Pesquisa Educacional	54
	Fisiologia do Exercício	54
	Metodologia do Ensino do Atletismo I	72
	Organização e Administração de eventos escolares	36
	Psicologia do Esporte	54
	SUBTOTAL	432
4	Aprendizagem Motora	54
	Didática da Educação Física	54
	Educação Física Escolar I	54
	Epistemologia	36
	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	36
	Prevenção de acidentes e Socorros de Urgência	54
	Metodologia do Ensino do Atletismo II	72
	Metodologia do Basquetebol	72
	SUBTOTAL	450
5	Cineantropometria	54
	Educação Física Escolar II	54
	Metodologia do Ensino da Dança	90
	Metodologia do Ensino do Futebol	72
	Pesquisa em Educação Física I	36
	Estágio Curricular Supervisionado I: Educação Infantil	90
	SUBTOTAL	396
6	Educação para a Saúde I	36
	Estágio Curricular Supervisionado II: 1º Ciclo do Ensino Fundamental	90

	Metodologia do Ensino do Handebol	72
	Metodologia do Ensino do Voleibol	72
	Pesquisa em Educação Física II	36
	Planejamento Curricular	36
	SUBTOTAL	342
7	Administração Escolar	36
	Estágio Curricular Supervisionado III: 2º Ciclo do ensino fundamental	90
	Educação para a Saúde II	36
	Educação Física Adaptada	54
	Metodologia do Ensino das Atividades Aquáticas	72
	Pesquisa Orientada ao Trabalho de Conclusão do Curso I	18
	SUBTOTAL	378
8	Educação Física , Ecologia e Esporte de Aventura	36
	Políticas Públicas em Educação Física	36
	Pesquisa Orientada ao Trabalho de Conclusão do Curso II	18
	Estágio Curricular Supervisionado IV: Ensino Médio	72
	Estágio Curricular Supervisionado V: Educação Especial	72
	SUBTOTAL	234
	TOTAL	3366

ANEXO H – Perfil do egresso do Curso de Educação Física da UD

Perfil do egresso O perfil do Licenciado em Educação Física estabelecido no Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da UD é o de formar profissionais capazes de: Promover a educação dos alunos em sentido amplo, incluindo, além do ensino de áreas e disciplinas escolares e desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, a partir da construção de valores comprometidos com os princípios estéticos, políticos e éticos que orientam a educação escolar numa sociedade democrática.

Identificar, extrapolar, formular tendências e/ou propostas de intervenção em seu ambiente de trabalho, a partir da compreensão da realidade educacional brasileira em suas dimensões política, histórica, social, cultural e econômica, construída, não apenas com base em conhecimentos, como com base na análise de situações contextualizadas.

Contribuir de forma proativa para a melhoria da realidade escolar, a partir da compreensão da organização dos sistemas de ensino, da própria instituição escolar e do papel social da escola e de suas relações com a sociedade em geral e com as comunidades em que se inserem, em particular.

Trabalhar coletivamente, de modo a compartilhar a responsabilidade pelo convívio escolar, a partir da adoção de atitude de acolhimento aos 67 alunos e seus familiares, de respeito mútuo e do compromisso com a justiça, o diálogo, a solidariedade e a não-violência. Participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos processos de organização e desenvolvimento curricular, das diferentes concepções de currículo e das diretrizes curriculares nacionais da educação básica, dos parâmetros e referenciais curriculares nacionais e das normas, recomendações ou propostas curriculares regionais, locais e escolares.

Estabelecer formas de interação que promovam a constituição da identidade e o desenvolvimento da autonomia do aluno, a partir da compreensão do seu papel de professor na constituição da subjetividade deste último e da compreensão de suas características sociais, culturais e econômicas e de suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Tomar decisões didáticas, a partir do conhecimento e da análise crítica das diferentes correntes explicativas do desenvolvimento bio-psico-social e da aprendizagem, da influência dessas correntes nas opções pedagógicas e práticas de ensino e de sua contribuição para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem.

Avaliar seu trabalho de ensino, a aprendizagem dos alunos e a execução do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos objetivos da ação educacional e da análise dos fatores que incidem sobre seus processos e resultados.

Integrar-se de modo ativo na sua categoria profissional, a partir do conhecimento das associações sindicais e científicas e da compreensão da dimensão sócio-política da profissão docente, do contexto e dos determinantes institucionais e legais da carreira de professor.

Mobilizar competências que foram (ou deveriam ter sido) constituídas na educação básica, para acessar, processar, produzir, registrar e socializar conhecimentos e recursos profissionais, incluindo-se o domínio das linguagens que utilizam as tecnologias da comunicação e informação.

Desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir de informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões.