

**Maria Petrólia Rocha Fernandes
Luiz Torres Raposo Neto
Heraldo Simões Ferreira
Alice Maria Correia Pequeno
Cleide Carneiro
(Orgs.)**



PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:

**RECORTES DE DISSERTAÇÕES DO CURSO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA
SAÚDE – CMEPES/UECE**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduína Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

**Maria Petrília Rocha Fernandes
Luiz Torres Raposo Neto
Heraldo Simões Ferreira
Alice Maria Correia Pequeno
Cleide Carneiro
(Orgs.)**



PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:

**RECORTES DE DISSERTAÇÕES DO CURSO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA
SAÚDE – CMEPES/UECE**

1ª Edição
Fortaleza - CE
2018



PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RECORTES DE DISSERTAÇÕES DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE – CMEPES/UECE

© 2018 *Copyright by* Maria Petrília Rocha Fernandes, Luiz Torres Raposo Neto, Heraldo Simões Ferreira, Alice Maria Correia Pequeno e Cleide Carneiro

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Ruiz

Diagramação e Capa

Narcélio Lopes

Revisão de Texto

Os organizadores

Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira – CRB: 3/304

P474 Pesquisa em educação física: recortes de dissertações do curso de mestrado do profissional em ensino na saúde – CMEPES/U [recurso eletrônico] / Organizado por Maria Petrília Rocha Fernandes...[et al.]. - Fortaleza: EdUECE, 2018.
Livro eletrônico.
371 p.
ISBN: 978-85-7826-657-8
1. Educação física. 2. Educação física - Estudo e ensino. I. Fernandes, Maria Petrília Rocha. II. Título.

CDD: 796.07

Prefácio: novos caminhos e desafios

Jorge Olímpio Bento¹

1. Comparada com outras áreas, a Educação Física tem pouca tradição; é relativamente recente e vive ainda em estado algo incipiente. Isto não significa, de modo algum, que os cuidados dedicados ao corpo tenham nascido numa era demasiado tardia. Desde tempos imemoriais, o corpo, a sua aparência, funcionamento, funcionalidade e fiabilidade estão no centro das atenções e preocupações. O corpo serviu (e serve) de ponte para os *'hominianos'* tentarem alcançar a condição de *'humanos'*.

É perfeitamente legítima a hipótese de que a civilização tenha começado precisamente na altura em que os ditos humanos atingiram um grau de consciência e inquietude, habilitante a colocar duas questões centrais:

- O que é o Homem?
- Qual o sentido da vida?

Consoante aos tipos de respostas dadas a estas perguntas no decurso dos séculos, assim surgiram (e vão continuar a surgir no futuro) diferentes formas de cultura no plano geral, diferentes formas e modalidades de cultura corporal ou somática no plano particular.

Isto torna-se evidente quando analisamos as formas de cultura geral e corporal aparecidas em distintas regiões

¹ Professor Catedrático Jubilado da Universidade do Porto

do globo, nomeadamente no oriente e no ocidente. Àquelas perguntas foram dadas respostas com diferenças na sua expressão. Repare-se, por exemplo, nos jogos e no desporto dos gregos e nas artes marciais do extremo oriente. Para não falar no circo romano e nas práticas de exercitação lúdica e corporal de tribos indígenas, espalhadas pelo mundo. Enfim, o fenómeno é o mesmo, as formas de manifestação são diversas.

Para não perdermos o fio da meada, afirmemos que a exercitação corporal é deveras ancestral. Todavia, isso não invalida – eis o cerne da questão! – quer seja jovem a institucionalização da Educação Física, quer como disciplina da escolaridade, quer como área de formação superior e de pesquisa científica. Há países com percurso mais longo neste capítulo; contudo, em termos gerais, a Educação Física não usufrui ainda de um grau de reconhecimento oficial e junto da opinião pública igual ao de outras disciplinas e áreas escolares ou académicas.

Este facto incontestável intima-nos a esforços constantes, visando elaborar argumentos para legitimar, assim como para consolidar e alargar o objeto e o campo da nossa área. Ora, um esforço tão intenso e empenhado não acontece em áreas tradicionais como, por exemplo, a medicina, o direito, as engenharias, dentre outras áreas. Ou seja, os especialistas dessas áreas encontram o seu estatuto cabalmente definido e aceite, enquanto nós vemo-nos sujeitos à obrigação de não abandonar ou abrandar o incessante labor de fundamentação da Educação Física.

Diga-se, em abono da verdade e em atitude de responsabilidade, que tal labor é indispensável e carece de incremento, porquanto a nossa área está repleta de orientações e terminologias eivadas de contradições, de equívocos e insu-

ficiências no plano conceptual e epistemológico. Atrevo-me a dizer que isto dificulta a configuração da sua identidade, e penaliza a sua existência.

2. Voltemo-nos agora para a publicação que o leitor tem em suas mãos.

A segunda metade do século XX, com particular ênfase a partir dos anos 70, é marcada por *três tendências* que, na nossa área, convergem umas para as outras, provocando efeitos e modificações relevantes.

A *primeira* liga-se à tentativa de programar a *racionalidade científica e tecnológica* em todos os campos, de não deixar nenhum de fora, inclusive o das práticas desportivo-corporais. Não é necessário recorrer a muitas palavras e teses para demonstrar que a ideia de fazer o corpo, de equipará-lo a uma máquina com altos rendimentos e de lhe assegurar uma funcionalidade eficiente, fiável e o mais prolongado possível, já projetado por Leonardo da Vinci (1452-1519) no desenho '*Homem Vitruviano*' e por André Vesálio (1514-1564) na obra '*De Humani Corporis Fabrica*', veio encontrar no século passado um largo espectro de oportunidades e de possibilidades de concretização. A criação e o extraordinário progresso das Ciências do Desporto e do seu diversificado instrumentário ilustram bem o caminho feito pela referida ideia.

A *segunda* tendência tem associação com a designada '*desportificação da sociedade*', assaz evidente na adoção da linguagem, de comportamentos, hábitos e normativos oriundos do desporto. Alguns autores, certamente despeitados, invocam as transformações nos estilos de vida, operadas no período em causa, para caracterizar o século XX como '*esse estranho século do desporto*'. Com efeito, as práticas desporti-

vo-corporais, tanto em sentido lato como restrito, expandem-se a todas as idades e a todos os estados socioculturais e de saúde, são alvo de instrumentalização para os mais distintos fins, não se contentam em ser cultivadas na escola e nos clubes, invadem territórios até então desconhecidos e, quiçá, impensáveis (por exemplo, hospitais e prisões). Enfim, o acesso à prática desportiva torna-se mesmo um direito constitucionalmente afirmado e garantido.

A *terceira* tendência prende-se com a *conjuntura da saúde* e a revisão dos ideais de beleza e estética, ligando a formosura à magreza e diabolizando a gordura. Nessa conformidade, a atenção volta-se para com o aumento exponencial da *obesidade* e para a gravidade das consequências desta epidemia emergente à escala global. A situação atingiu um nível de alarme tal que levou a rever a estratégia de combate à doença e de promoção da saúde; é abandonada a linha das ameaças e proibições, sendo substituída por convites à ação e pela proclamação dos benefícios e vantagens de estilos de vida ativa. Esta evolução deságua em duas frentes:

- A *'saúde'* deixa de ser categoria exclusivamente médica e passa não somente a ser perspectivada e proposta como objetivo da educação, vinculativo da escola, como também a sua procura é prescrita como obrigação individual e cívica de cada cidadão. Ou seja, a *'saúde'* não possui apenas determinação genética e dimensões biológicas; é o resultado de atitudes e condutas atinentes ao fim almejado, é *'treinável'*, pode ser alcançada, melhorada e conservada mediante *'treino'* coerente e consequente.
- O *'exercício'* ou exercitação corporal e a putativa *'atividade física'* (uma expressão em voga, porém esta-

pafúrdia e insustentável, sob o ponto de vista epistemológico!) alcançaram-se ao primeiro lugar no elenco dos instrumentos e meios fomentadores da saúde. Não por acaso, surge um comércio e negócio florescente neste domínio, e uma nova e correspondente extensão das ofertas profissionais. Um exemplo disto são as academias e entidades similares.

Obviamente, estas alterações desencadearam transformações na lista dos ofícios e papéis do Professor de Educação Física e naturalmente originaram igualmente modificações nas orientações estruturantes dos cursos de formação de quadros e nas linhas de pesquisa.

Digamos, sem reservas: a saúde era uma preocupação tradicionalmente justificativa da Educação Física, mas não era a mais proeminente; este 'privilégio' estava reservado à consideração e concretização dos objetivos adstritos ao conceito e empreendimento da 'educação'. Com a vinda do paradigma da *'educação da saúde'* verificou-se então uma heterotopia ou mudança de prioridade. Doravante, o que era secundário e imanente ascendeu ao lugar central e explícito; o que era primeiro e principal transitou para um lugar periférico e corre o risco de ser esquecido.

Acrescente-se que a modificação do campo profissional colocou na ordem do dia a necessidade de regulamentação da profissão e do controlo do teor deontológico, ético e responsável do desempenho da mesma, tendo em vista garantir a observância e respeito pelas exigências e expectativas da sociedade e dos cidadãos. O sistema CONFEF/CREFs chegou por esta via e em nome desta causa.

3. Este livro constitui um retrato fiel da qualidade do desenvolvimento de linhas de pesquisa científica, compromete-

tidas com o propósito da saúde e do novo campo abraçado pela área da Educação Física. Estamos perante uma caminhada que tem dado passos cuidadosos e sólidos, merecedora, portanto, de palavras de enaltecimento. Eis a razão primeira e o sentido cimeiro que inspiram este prefácio apressado.

Uma nova era de desafios e oportunidades está sendo aberta para a nossa área, para as Escolas de Formação, para os profissionais e para os seus organismos representativos. Assim, desejo encerrar este escrito com jubilosas saudações e inquietantes alertas.

Saúdo vivamente os autores da obra valiosa que é disponibilizada para leitura e estudo. Apraz-me destacar o labor profícuo de todos e de cada um deles. Agradeço-lhes a suada entrega ao desbravamento de terras originalmente áridas e bravias; cumpre-me, aqui e agora, testemunhar e dar voz à constatação e ao reconhecimento de que cultivaram, colheram e nos oferecem frutos saborosos.

Concomitantemente, na mesma saudação envolvo a UECE-Universidade Estadual do Ceará, particularmente os órgãos e as pessoas responsáveis pela estruturação e dinamização da formação e pesquisa no domínio em apreço. É da mais elementar justiça salientar o percurso feito em tão pouco tempo, sem fazer concessões ao facilitismo e à superficialidade. A instituição, os docentes, os mestrandos e doutorandos são credores dos melhores cumprimentos. Trabalharam muito e bem, de maneira sólida e complexa, abrangente e transdisciplinar. A panóplia e diversidade das abordagens, constitutivas desta publicação, fazem inteiro jus à subida admiração e à profunda estima.

Um alerta também se afigura necessário e, quiçá, urgente. A nova janela acrescentada na varanda de onde se olha o horizonte profissional não pode, nem deve adormecer e distrair o nosso desassossego. Não é curial que a pós-graduação caia na tentação de se autossatisfazer em formar os mestres e doutores como técnicos e especialistas da pesquisa. Requer-se mais, uma fina capacidade de visão, entendimento e compreensão que se sirva e transcenda isso.

A definição da identidade da profissão mantém-se inconclusa; é e será, em todo o tempo, uma construção inacabável. Hoje e sempre, obriga-nos o dever de nunca dar por terminada essa tarefa. Afinal, o objetivo último e exaltante da educação é o da formação do Ser Humano. É ele que justifica a existência da Educação Física, a minha existência e a do leitor. Bem haja e sejam felizes os que se conservam fiéis a esta bandeira!

Porto, 25 de maio de 2018.

APRESENTAÇÃO

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Paulo Freire.

Nas últimas décadas, com as intensas transformações ocorridas no sistema de saúde brasileiro, tem-se evidenciado a imersão da Educação Física, no sentido de acompanhar as transformações que se processam em nossa sociedade, com foco nas ações de intervenções para mudanças de comportamentos individuais através da promoção da saúde.

Como consequência, o Conselho Nacional de Saúde através da resolução n° 218 de 6 de março de 1997, reconheceu os profissionais de Educação Física como Profissionais de Saúde e, logo em seguida, o Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, instituiu a Lei n.º 9696 de 1º de setembro de 1998, que aponta e identifica a intervenção do Profissional de Educação Física.

Embora a relação da Educação Física com a saúde não seja algo recente, é somente a partir destes dois marcos históricos que esta área do conhecimento passa a integrar definitivamente a área da saúde e a se inserir nos múltiplos cenários de saúde.

Este processo impulsionou discussões e reflexões que resultaram em alterações nos currículos das instituições de ensino, vislumbrando se adequar a uma concepção inovadora e complexa de saúde.

Desse modo, neste novo cenário de mudanças acerca da atuação profissional da Educação Física, destaca-se a ampliação enquanto área de pesquisa e conhecimento da saúde. Assim, urge a necessidade de ampliarmos e publicitarmos as discussões desta ciência em uma perspectiva de ensino na saúde.

Neste ínterim, a proposta inserida nos escritos, na forma de coletânea, se inclui em um processo mais amplo de reflexão sobre a relação entre ensino e saúde que vem sendo postulada na formação de profissionais da saúde. O mesmo amplia o foco do campo das experiências inovadoras nas diversas áreas da saúde, especialmente nas desenvolvidas por profissionais de Educação Física.

Constituindo-se em um importante ponto de inflexão nesse processo de produção e circulação de conhecimentos, este livro é o resultado das pesquisas, em caráter de dissertações, apresentadas por profissionais de Educação Física no Curso de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde - CMEPES, da Universidade Estadual do Ceará-UECE.

O Curso Mestrado Profissional em Ensino na Saúde-CMEPES busca consolidar a constituição de um grupo de profissionais com competências mais avançadas no campo do ensino na saúde focando os profissionais em serviços como forma de assegurar a expansão e a consolidação da Política Nacional de Educação Permanente e qualificação do Sistema Único de Saúde-SUS (CMEPES-UECE).

O referido curso utiliza-se de metodologias ativas e ferramentas da educação a distância visando assegurar um processo de aprendizagem vinculado à experiência e à prática profissional dos participantes.

Para obtenção do título de mestre é obrigatório a elaboração de uma dissertação a qual deve evidenciar conhecimento da literatura existente e a capacidade de investigação do candidato sobre o assunto, necessariamente vinculado às áreas de concentração do Programa de Pós-Graduação. Destarte, as dissertações são construídas pelo aluno da pós-graduação com a colaboração de um professor orientador vinculado ao mestrado.

A diversidade dos textos e os múltiplos olhares que integram este livro apresentam a riqueza da produção do conhecimento na Educação Física ancorados no Ensino na Saúde.

Tendo apresentado a proposta deste livro, esperamos que os textos que compõem esta obra possam contribuir com a sociedade, ao fomentar reflexões que enriqueçam as práticas profissionais da saúde, especialmente no campo da Educação Física.

Sumário

I ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE: GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL 18

Alexandre de Bayma Rebouças

Maria do Socorro de Sousa

II PRÁTICAS AVALIATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO COM DOCENTES DA DISCIPLINA..... 49

Bruno Feitosa Policarpo

Antônio Germano Magalhães Júnior

III PROMOÇÃO EM SAÚDE EM UMA CRECHE ESCOLA DE FORTALEZA: UM ESTUDO DE CASO 76

Bruna Oliveira Alves

Heraldo Simões Ferreira

IV QUALIDADE DE SAÚDE EM UMA CRECHE ESCOLA DE FORTALEZA: A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA..... 104

Cláudia Mendes Napoleão

Heraldo Simões Ferreira

V FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DA SAÚDE NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO..... 129

Danilo Magalhães Lucino

Heraldo Simões Ferreira

VI FORMAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA DE DOCENTES EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE..... 154

Diogo Queiroz Allen Palacio

Heraldo Simões Ferreira

VII FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE DA FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA 170

*Jurandir Fernandes Cavalcante
Heraldo Simões Ferreira*

VIII DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA, PRÁTICA E SABERES DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA... 197

*Luiz Torres Raposo Neto
Alice Maria Correia Pequeno*

IX FORMAÇÃO O ENSINO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA 219

*Maria Petrília Rocha Fernandes
Heraldo Simões Ferreira*

X ATUAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 248

*Ronnisson Luis Carvalho Barbosa
Alice Maria Correia Pequeno*

XI FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA SAÚDE NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA 278

*Stela Lopes Soares
Heraldo Simões Ferreira*

XII DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NO SUS E A AUTOFORMAÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO 302

*Talita Soares de Oliveira
Meirecele Calíope Leitinho*

XIII METODOLOGIAS DE ENSINO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA324

Tayna Christine Fontenele Nunes

Meirecele Calíope Leitinho

XIV PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE ANATOMIA HUMANA QUANTO AO USO DE UM JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA FACILITADORA DE APRENDIZAGEM DA ANATOMIA DO APARELHO LOCOMOTOR HUMANO352

Vanêssa Xavier Silva Sousa

Alice Maria Correia Pequeno

ORGANIZADORES/ AUTORES366

AUTORES368

I ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE: GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Alexandre de Bayma Rebouças
Maria do Socorro de Sousa

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, ficou evidente a preocupação de lideranças políticas e representantes da sociedade como um todo, em promover um salto de qualidade na Educação Brasileira. Nesse contexto, observou-se um grande investimento no ensino superior nacional. Esse esforço ultrapassou os limites estruturais, materiais, financeiros e humanos, alcançando questões que demandam uma visão global, abrangente, interativa e de longo prazo, que parametrizaram a gestão educacional das instituições de ensino superior, públicas e privadas (RODRIGUES; CALDEIRA, 2008). Assim, o ensino superior no Brasil passou a apresentar um cenário bem mais competitivo, com a abertura de novas instituições e novos cursos de graduação, com conseqüente aumento da demanda de alunos, motivados pelo novo momento socioeconômico e de busca por competências e habilidades profissionais.

As gestões das Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que passar por aprimoramento e a cobrança sobre o trabalho dos coordenadores de cursos de graduação tomou novas dimensões, antes ligadas essencialmente às questões pedagógicas e, agora, exigindo novas capacidades e habili-

dades de liderança, espírito empreendedor, visão de futuro, planejamento, tomada de decisão, dentre outras atribuições administrativas. O contato direto com a gestão superior das instituições trouxe os coordenadores mais próximos e alinhados ao planejamento estratégico institucional, bem como dos objetivos e metas traçados em busca de resultados previamente estabelecidos (FARINELLI; MELO, 2011).

Neste contexto, o ensino superior em saúde, no período de dez anos, apresentou uma variação percentual positiva de 97%, passando de 3.337 cursos em 2000, para 6.565 em 2010. Considerando o curso de Educação Física, como parte desta realidade, o incremento da sua oferta chegou a impressionantes 752% no mesmo período (PIERANTONI et al., 2012). Os efeitos desta expansão na oferta de vagas em cursos de graduação na área da saúde remeteram aos gestores o desafio de planejar um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e alinhado com as expectativas dos docentes e mercado de trabalho. Essa demanda exige a tomada de decisões rápidas e precisas, com o intuito de captar e manter alunos motivados, pelo conceito do curso e valores agregados à instituição. A busca por um perfil, entre os docentes dos cursos, mais preparado para ocupar esse cargo tem-se aprimorado, exigindo novas competências e habilidades ligadas à gestão educacional (FERREIRA, 2009).

Com base na literatura pesquisada, começou-se a questionar sobre o trabalho, a gestão e planejamento dos cursos como um todo, especificamente do curso de graduação em Educação Física, destacando: Como é desenvolvida a gestão do curso de graduação de Educação Física? Quais as atribuições dos gestores no exercício do cargo? Eles utilizam ferramentas de gestão e planejamento para a implementação das

ações? Quais os desafios e dificuldades encontradas para o desempenho da função de gestor nos cursos de graduação em Educação Física na busca dos resultados a eles atribuídos?

Estas indagações fizeram a presente pesquisa de caráter descritivo e abordagem qualitativa, ter como objetivo: compreender a gestão e o planejamento educacional desenvolvido nos cursos de graduação em Educação Física em três universidades da cidade de Fortaleza - Ceará. O estudo realizou entrevista semiestruturada, com os gestores responsáveis pelos cursos de graduação em Educação Física (diretores, coordenadores, vice-coordenadores e professores do curso ligados ao núcleo gestor), das três universidades de Fortaleza-CE.

Como contribuição, os resultados encontrados na pesquisa, favoreceram a gestão de um curso superior ser vista como parte de um todo, que é considerado a responsabilidade geral que dá sentido à ação específica de cada um. Do ponto de vista acadêmico e social, os resultados da pesquisa poderão ajudar para melhorar compreensão sobre a temática abordada, abrindo espaço para novas discussões e indagações a respeito.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo descritivo, com abordagem qualitativa. Na concepção de Gil (2010), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. Além disso, o objetivo da pesquisa qualitativa é o universo da produção humana, que é um nível da realidade e que dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Ela responde a

questões muito particulares das pessoas, de suas relações, das representações e intencionalidade (MINAYO et al., 2013). Assim, a intenção da presente pesquisa foi de se aprofundar numa realidade social que não é visível, descrevendo suas características de forma padronizada e inferindo respostas às indagações levantadas sobre o tema.

Em termos de campo empírico, o estudo realizou-se no estado do Ceará, mais especificamente na cidade de Fortaleza, capital do estado. De acordo com dados do MEC, Fortaleza oferta cursos de graduação em Educação Física em 11 IES espalhadas na região metropolitana. Para a presente pesquisa, foi estratificada a oferta de cursos de graduação em Educação Física oferecidos por universidades.

A escolha pelos cursos das três universidades justificou-se pelo perfil de IES seguindo a classificação da LDB. Quanto a natureza jurídica, duas são públicas, sendo uma mantida pelo governo estadual Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a outra pelo governo federal Universidade Federal do Ceará (UFC). Sendo a terceira instituição de capital privado Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Dessa forma, foram contempladas diferentes esferas, modelos de gestão diferenciados e direcionados para os objetivos institucionais específicos.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, os mesmos são professores dos colegiados das IES, responsáveis pela gestão dos cursos de Educação Física, que estão no pleno exercício das suas funções. O anonimato dos envolvidos foi preservado e o componente ético esteve presente em todas as etapas da pesquisa como preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Para garantir o anonimato dos participantes, decidiu-se identificá-los pela letra "P", que significa participante, seguido de um número que pode ser 1 ou 2, que

significam primeiro e segundo participante, as letras A, B e C identificam as instituições.

Para coleta de dados foi realizada uma entrevista semi-estruturada, que combinou perguntas fechadas e abertas, onde foram agendadas previamente com os participantes e gravadas com dispositivo eletrônico trazido pelo pesquisador, para posterior análise. Todos os participantes receberam e assinaram previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para tratamento dos dados qualitativos levantados em campo utilizou-se como referência a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), essa modalidade de análise visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa, os quais estão organizados em quatro subtemas: 3.1 Perfil dos Entrevistados; 3.2 Gestão desenvolvida em curso de graduação em Educação Física; 3.3 Ferramentas de gestão e planejamento educacional; 3.4 Desafios e dificuldades encontradas na função de gestor nos cursos.

Na busca de atender o objetivo da investigação, em compreender a gestão e o planejamento educacional desenvolvido nos cursos de graduação em Educação Física, os subtemas foram organizados em categorias mais amplas, à medida que surgiam nas respostas e, em seguida, estruturou-

se unidades temáticas de análise que permitiram de forma menos fragmentada o aprofundamento, a orientação para uma prática de gestão universitária crítica e transformadora para que as IES possam continuar prestando um serviço útil e necessário a comunidade.

3.1 Perfil dos Entrevistados

A pesquisa com os gestores mostrou um perfil composto por 50% de participantes do sexo masculino e 50% do sexo feminino, possuindo entre 32 e 54 anos, todos casados, com graduação em Educação Física (a maioria), sendo somente uma entrevistada formada em Fonoaudiologia. O nível de formação mínimo observado foi Mestrado, e o mais alto de Pós-doutorado em andamento. O maior tempo de trabalho na IES identificado é de 22 anos e o menor 1 ano, onde todos atuam como coordenadores e professores, com carga horária de 40 horas semanais, sendo que nas IES públicas em regime de dedicação exclusiva (DE). Quase todos relataram já haver atuado como gestores anteriormente, e todos possuem experiência, em gestão, entre 1 e 20 anos. A seleção dos participantes desta pesquisa visou dispor de pessoas capazes de descreverem de maneira acurada as suas experiências vividas (GIL, 2010).

3.2 Gestão Desenvolvida em Curso de Graduação em Educação Física

Com base na compreensão de Lück (2000) que a gestão educacional corresponde à área na qual é responsável em estabelecer e direcionar as mobilidades e, por sua vez, tem como objetivo realizar ações conjuntas, associadas e articuladas visando uma qualidade de ensino. As respostas dos

participantes da pesquisa favoreceram a gestão de um curso superior ser vista como parte de um todo, que segundo a mesma autora se considera o todo a responsabilidade geral que dá sentido à ação específica de cada um. Foi nesta perspectiva que a organização desta unidade temática foi organizada em dois subtemas: 3.1.1 Gestão geral da universidade e a visão de conjunto; 3.1.2 Gestão do curso de graduação em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior. Na sequência apresenta-se este resultado.

3.2.1 Gestão geral da Universidade e a visão de conjunto

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), os departamentos não foram mais exigidos na estrutura organizacional das IES. Pelas respostas dos participantes, percebe-se que as três Universidades, nas quais os cursos de Educação Física pesquisados pertencem, não são mais organizadas neste formato:

A Universidade “A”, pública, mostra o curso de Educação Física inserido dentro de uma unidade acadêmica da IES, chamada de Instituto, que funciona como um departamento da IES, e responde hierarquicamente à Pró-reitora, Reitoria e Administração Geral. O Instituto é responsável não somente pelos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado), que funcionam em períodos diurno e noturno, mas também pelo desporto universitário.

A estrutura organizacional da Universidade “B”, privada, é organizada, a partir da administração superior, respectivamente, iniciando pela Chancelaria, Reitoria, Vice-reitorias, Diretorias administrativas e de centros, e no caso específico do CCS, logo em seguida, as coordenações de núcleos e as coordenações de cursos. Nesse novo modelo, iniciado a pou-

co mais de seis meses pelo CCS da IES privada em questão, o curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado) faz parte, junto aos cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Estética e Cosmética, de um único núcleo, tratando das questões acadêmicas e pedagógicas de forma específica a cada profissão.

A Universidade “C”, pública, tem sua Administração Superior organizada a partir dos seguintes órgãos: o Conselho Universitário-CONSU, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a Reitoria, e as Pró-Reitorias. São órgãos da Administração Intermediária da IES os Centros, as Faculdades e os Institutos Superiores e seus colegiados respectivos. São Órgãos da Administração Básica: As Coordenações dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação stricto sensu e os Departamentos, quando cabível. Dessa forma, o curso de Educação de Educação Física (licenciatura somente) está vinculado ao CCS e Reitoria da IES. Neste contexto,

Lück (2011, p. 17) destaca que:

“A gestão educacional está associada à mobilização de talentos e esforços coletivos de organizar ações construtivas conjuntas de seus componentes, pelo trabalho associado mediante reciprocidades que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva”.

A percepção dos participantes da pesquisa, neste sentido, mesmo que não se possa pressupor o reconhecimento de a gestão do curso como parte de um todo já expressam indícios da compreensão de conjunto:

P2-A: *O impacto social mais forte da Universidade ainda é a formação de profissionais que vão exercer funções a partir da formação da graduação. Então,*

a Reitoria e a administração superior cuidam disso. A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD é o órgão específico para tratar desse assunto. Na administração do Instituto temos dois gestores: um diretor, que cuida dos aspectos mais gerais da administração e operações, e o coordenador de programas acadêmicos, que cuida das habilidades pedagógicas em parceria com o curso, dando suporte às atividades da graduação, extensão e de pesquisa, que estão interligadas com a formação a nível de graduação. [...]. Temos relações com as outras Pró-Reitorias, mas a nossa vinculação administrativa mais forte é com a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD.

P2-B: *O novo modelo de gestão da Universidade é uma “gestão compartilhada”. Há o diretor do centro, no caso Centro de Ciências da Saúde, existem as coordenações de núcleos, existe o núcleo onde o curso de Educação Física está inserido, juntamente com a Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e o Curso de Estética. Cada núcleo tem um coordenador geral.*

P1-C: *No Fórum de Coordenadores, que reúne a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, nesses dois anos que eu estou por aqui, é praticamente pauta de toda reunião a necessidade de qualificação dos gestores. [...]. A Universidade espera que meu curso não dê problema, que o aluno conclua a graduação no tempo certo, porque eles têm trazido sérios prejuízos para a Instituição, não só na questão da demanda de recursos, mas no atraso.*

A necessidade desta visão de conjunto é defendida por Lück (2011), tendo em vista que é impossível modificar um elemento em uma cultura organizacional sem alterar todos os outros, pois todos estão associados. Ainda defende a autora que o conjunto interligado de elementos, ações e intervenções é que, ao longo do tempo, estabelecem a continuidade do pro-

cesso educacional fundamental para a formação dos alunos. A autora afirma que sair de ações isoladas, localizadas e fechadas em si, para ações interligadas, associadas entre si e reforçando-se como interdependentes, exige uma visão paradigmática, um pensamento estratégico em relação aos processos educacionais. Portanto, pensar o conjunto das ações, sejam elas administrativas, pedagógicas ou acadêmicas, em âmbito macro, possibilita focalizar melhor os objetivos institucionais e também específicos dos cursos, levando assim, a uma melhor assertividade dos resultados esperados na gestão.

Os participantes da pesquisa também evidenciaram nesta visão de conjunto os espaços, para exercício democrático de gestão entre eles foram citados os Conselhos, o NDE segundo as falas abaixo:

P1-B: *Os coordenadores administrativos têm uma reunião semanal com a direção do CCS, que é a reunião do conselho gestor.*

P1-B: *O Núcleo Docente Estruturante – NDE tem reunião em um horário unificado uma vez por semana, onde eles trazem toda a meta a ser atingida ao longo daquela semana. [...]. A gestão “coparticipativa” realizada aqui é muito importante.*

P2-A: *O colegiado do curso, o núcleo docente estruturante, e o suporte técnico de uma assessoria pedagógica de nível superior do próprio IEFES, compõe o restante da gestão ligada ao curso de graduação.*

P2-B *E cada um dos cursos tem uma equipe de NDE, composta por um coordenador de NDE mais os membros participantes.*

P2-C: *Participar da gestão do curso no NDE tem sido um grande aprendizado [...].*

Para Lück (2000), a descentralização constitui-se em uma das evidências de mudanças de paradigma, pela qual se reconhece como legítima, necessária e importante, e a participação, em acordo com os princípios democráticos. Foi com este sentido, que **P1-B** se referiu à gestão coparticipante, pois é exercitando e ocupando espaços como o NDE (Núcleo Docente Estruturante) e os conselhos que iremos contribuir com a descentralização e ampliar a autêntica e genuína mobilização dos agentes de mudanças como sujeitos com condições de transformar a realidade, transformando-se também, segundo os ensinamentos da autora citada acima.

3.2.2 A Gestão do curso de graduação em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior

A partir de 1996, uma nova contextualização das ações e atribuições administrativas do coordenador de curso tornou-se evidente. Ele passa a ser responsável pela qualidade intrínseca do curso e sua gestão na totalidade. Assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em seus instrumentos de avaliação, fortaleceu a figura do coordenador de curso. Novas atribuições lhes foram exigidas, assim como competências e responsabilidades. Desta forma a figura do coordenador de curso ganhou absoluta evidência nos últimos anos em gestão nas IES públicas e privadas, dada a grande demanda de responsabilidades e atribuições dada ao cargo.

Neste sentido, as IES necessitam de gestores cada vez mais competentes e que administrem seus cursos de forma a alcançar os resultados positivos, atingindo os objetivos, e alinhados à missão da organização. Busca-se, assim que o coordenador de curso seja um gestor pronto para articular pessoas,

empreendedor, reflexivo e atualizado às exigências do mercado (FARINELLI; MELO, 2011). As respostas dos participantes evidenciaram a grande demanda dessa exigência, quando anunciaram que coordenação de curso pode ser vista como administrativa, acadêmica e pedagógica, conforme afirmam abaixo:

P2-A: *O coordenador de curso faz a gestão pedagógica dos alunos de graduação, e é responsável por sua formação [...]. O coordenador tem a função administrativa, mas a função deliberativa é do colegiado. [...]. A função administrativa da coordenação é: pensar, propor e acompanhar o desenvolvimento dessa formação de profissionais que vão atuar numa área específica.*

P2-A: *O colegiado do curso, o núcleo docente estruturante, e o suporte técnico de uma assessoria pedagógica de nível superior do próprio IEFES, compõe o restante da gestão ligada ao curso de graduação.*

P1-B: *No curso existe o coordenador pedagógico atrelado ao coordenador administrativo diretamente, e nós temos as funções administrativas distribuídas com os outros membros do Núcleo Docente Estruturante – NDE, que é composto por seis participantes.*

P1-C: *O curso de Educação Física ele é, eu diria, dirigido numa perspectiva de coordenador e Vice-Coordenador.*

Analisando as falas, percebe-se o quanto é amplo a atuação dos coordenadores dos cursos de Educação Física, alinhando ações administrativas, acadêmicas e pedagógicas. Para atender esta amplitude de atuação não se pode exigir que o coordenador de curso seja um gestor pronto para ar-

ricular pessoas, empreendedor, reflexivo e atualizado às exigências do mercado. Embora os mesmos tenham experiências em gestão, como relataram os participantes da pesquisa ao afirmarem já haver atuado como gestores anteriormente, e possuírem experiência, em gestão, entre um e 20 anos, manifestam preocupação em melhorar sua atuação, atendendo às demandas da formação profissional e garantindo qualidade aos processos.

Neste sentido Piazza (1997) relata que há evidências de despreparo e necessidade de aprendizagem relacionada ao exercício da função de docentes gestores; falta de clareza das próprias funções; indefinições institucionais que criam dificuldades no exercício do cargo e ausência de normas claras para orientar o exercício da função. Além de reconhecerem a necessidade de formação, os participantes também reconhecem algumas iniciativas das instituições e fontes de aprendizagem:

P1-A *O que a gente procurou ler bastante foi o próprio regimento da Universidade e o estatuto, eles explicam à função do coordenador, então, a gente procurou ver as competências da função, ver essa estrutura administrativa que a gente tinha que sempre respeitar e usar nessa estrutura.*

P1-B: *A Universidade tem um regimento que mostra o organograma das funções, qual é a função de cada membro, quais órgãos e setores estão atrelados àqueles membros, chegando até a colocar, por exemplo, o que é a função do coordenador, a periodicidade do mandato e o porquê do mandato ser de dois em dois anos podendo ser renovada a portaria, então assim, já determina bem direitinho qual a função de cada um. Qual é o papel do NDE, o papel do colegiado, o papel do diretor, isso tudo tem no regimento da Universidade.*

***P1-C:** Com a chegada do NDE você tem condição de partilhar problemas antes de levar para o colegiado, que é a reunião com todos os professores que fazem o curso. O NDE hoje, eu diria que, ajuda na condução do curso, traz ideias, opina sobre temas, ajuda na decisão de determinados problemas que ocorrem dentro do curso.*

Mesmo com o reconhecimento dos participantes concorda-se que a necessidade de formação para a atuação no cargo de coordenador, tanto em assuntos administrativos, quanto pedagógicos, ainda é evidenciada. Quanto à responsabilidade acadêmica, que passa a ser ainda maior dada às exigências crescentes dos órgãos fiscalizadores e gerir todo esse movimento, passou a ser atribuição intrínseca à função do coordenador de curso (FERREIRA, 2009).

A formação na área de planejamento e gestão tem se tornando também exigência curricular desde 2001, quando normatizada como um dos eixos estruturantes dos profissionais da saúde, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas a necessidade persiste carecendo de uma atenção permanentes de todos os envolvidos tanto na formação inicial, compreendendo as graduações como ações de Educação Permanente.

3.3 Ferramentas de Gestão e Planejamento Educacional nas Instituições de Ensino Superior

Segundo Meyer Jr. e Lopes (2004), as instituições de ensino superior, a exemplo das empresas, necessitam desenvolver seu processo de planejamento o que implica na formulação e na implementação de estratégias combinando aspectos técnicos e políticos. Trata-se de um processo demorado, de alto custo cujos resultados são, na maioria das vezes,

questionáveis. Um dos grandes desafios da gestão das instituições de ensino superior contemporâneas é desenvolver uma maior capacidade de resposta às demandas externas como forma de sobreviver a um ambiente tão competitivo e de profundas transformações.

Um dos maiores desafios dos gestores educacionais, bem como de suas instituições, é conceber e elaborar um processo contínuo, dinâmico e participativo de planejamento, adquirindo uma cultura estratégica, para tratar as possíveis situações-problema e ter uma visão objetiva dos resultados esperados. Independentemente dos modelos ou conceitos de planejamento utilizados, têm-se percebido nos dias atuais, principalmente com o aumento da concorrência competitiva, que as instituições educacionais precisam, para sua própria sobrevivência, começar a aplicar e implantar os conceitos administrativos na sua gestão, tendo em vista os benefícios que isso pode trazer para os gestores educacionais, principalmente os coordenadores (GODOY; MACHADO, 2011).

3.3.1 O planejamento institucional

Na análise de Mainardes e Miranda (2011, p. 20), no Brasil a gestão das IES é baseada em indefinições e improvisação, carecendo de planejamento. Para eles, as IES públicas seguem ainda um modelo burocratizado, herdado da Revolução Universitária da década de 60, tornando a tomada de decisões ainda mais complicadas. À medida que, as IES privadas necessitam evoluir seus modelos de gestão e buscar uma maior profissionalização do responsável pela coordenação dos cursos.

Nas respostas dadas pelos participantes, o planejamento é reconhecido como ferramenta, essencial e presente em âmbito institucional, embora as falas não tenham citados com

evidencia o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), como os documentos legítimos e representantes deste processo nas IES, o planejamento é visto como facilitador das definições superando as improvisações. Isto fica evidenciado nas falas a seguir:

P1-A: *Os dois principais momentos de maior organização do curso é o planejamento estratégico do Instituto, que normalmente a gente faz a cada início de semestre, e que não é das coordenações especificamente. Então, nesse planejamento estratégico a gente apresenta ou discute com o grupo as demandas da graduação. Outros grupos fazem a demanda da extensão e as demandas da pesquisa, e assim por diante, é uma demanda mais administrativa, dos processos. Nesse planejamento estratégico a gente traça alguns elementos associados ao plano institucional da Universidade, e tenta fazer um pouco dessa articulação, mas também mantendo as nossas especificidades. Avaliamos os resultados do planejamento estratégico do Instituto no período de um ano.*

P1-B: *O planejamento de cada curso está atrelado ao planejamento do centro, e alinhado ao planejamento e objetivos da Universidade. [...]. Anualmente, mais ou menos em setembro ou outubro, a gente começa a planejar o ano seguinte, porque temos que trabalhar em cima de um orçamento. [...]. Fazendo uma análise em cima das ações do ano vigente. [...]. O planejamento sempre é macro. [...]. Após construirmos o planejamento do centro, ele é levado para a gestão superior para ser aprovado, ou não.*

P1-C: *A respeito da realização de um planejamento para instituição, não há uma discussão nesse sentido. Há uma vontade da gestão atual. As reuniões têm sido pouco produtivas por vários fatores. A proposta não se efetiva por conta dos embates na Instituição pública.*

Em todas as IES pesquisadas, o planejamento institucional fora citado pelos participantes da pesquisa, como algo existente e importante, embora as falas tenham explicitado que apenas uma dessas IES utiliza a abordagem do Planejamento Estratégico. Concordamos com Thompson e Strickland (2000) que o planejamento estratégico é o conjunto de ações e alocação de recursos para atingir os objetivos estratégicos traçados. Por isto, ele é uma das ferramentas gerenciais que vem merecendo maior atenção nas IES.

Para Lück (2000), os gestores educacionais devem deixar de apagar incêndios e planejar para agregar. Uma metodologia adequada, como a do planejamento estratégico, oferece-nos essa condição. Aplicá-la é nossa responsabilidade, a fim de que possamos oferecer para nossa comunidade um ambiente e um processo escolar de qualidade, capaz de promover aprendizagens efetivas, tal como é necessário que seja feito. Cabe ressaltar que o futuro das IES está diretamente relacionado à sua capacidade de antecipar tendências e oportunidades de desenvolvimento, que qualificam sua atuação.

3.3.2 O planejamento dos cursos de graduação em Educação Física

O planejamento implica em comprometimento com a ação. Qualquer planejamento só tem sentido se for implementado, caso contrário torna-se apenas um conjunto ou coletânea de boas intenções sem qualquer benefício concreto à organização, exceto aqueles de natureza simbólica. Estudos sobre a função gerencial de docentes-gestores de universidades públicas e privadas brasileiras comprovam que suas funções estão diluídas em práticas sociais e que em suas atividades profissionais prevalecem indefinições, imediatismo, falta de planejamento e improvisação (KANAN; ZANELLI, 2012).

O planejamento tem como objetivo primordial, favorecer a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes aos docentes dos cursos de graduação, mas também alcançar os objetivos institucionais pré-estabelecidos (MORETTO, 2014). Visualiza-se o que surgiu sobre o tema nas falas a seguir:

P1-A: *O planejamento estratégico é importante, quanto ferramenta de gestão, pois nos mostra com clareza as fragilidades e as potencialidades do curso. [...] . O problema inicial, por exemplo, ao fazer um planejamento estratégico, é justamente fazer esse processo diagnóstico para determinar o que você precisa trabalhar. [...] . Após o diagnóstico feito, são estipuladas metas como um todo, e a gente vê muita dificuldade na execução delas. Porque as pessoas acham que o planejamento não é algo tão necessário, não é algo tão importante. Mesmo assim, temos trabalhado um processo contínuo de reforçar essas metas.*

P2-A: *A gente pensa o planejamento a partir de quatro pilares: ensino, pesquisa, extensão e gestão.*

P2-A: *Nós temos um trabalho sistematizado de planejamento a nível das coordenações. É um trabalho em parceria. [...] . Estabelecemos algumas linhas básicas de planejamento das ações e colocamos no papel os pontos principais.*

P2-B: *No início do semestre, é realizada toda uma projeção de demandas do semestre que vai iniciar, e os cursos passam por um período de planejamento, resultando em um plano de ação, com a indicação dos responsáveis por cada uma das ações, com a periodização dessa ação e como ela deve ser desenvolvida. Na gestão pedagógica do curso, há um planejamento de ações semestrais, e dentro desse planejamento a gente pensa cada mês, o que vai acontecer em cada mês, quais são as ações desenvolvidas em*

relação aos alunos mensalmente, e quem vai desenvolver isso. A gente intitula professores responsáveis para que essas demandas não fiquem somente sobre a responsabilidade da gestão do curso, e sim que elas sejam compartilhadas a nível do quadro docente [...].

P1-C: *Nós fizemos um planejamento em que a base era o maior envolvimento dos professores nas suas disciplinas, procurando fazer algo diferenciado, procurando sair do lugar comum, e fizemos, montamos estratégias de reunir mais os alunos em eventos dentro da própria universidade [...]. Processo de organização: fiz reunião com os professores, criamos um encontro pedagógico que não havia, e esse encontro pedagógico antecede o começo do semestre e nós passamos uma semana aqui com os professores para definir projetos, ações e ver quais são os resultados, traçar os resultados.*

Os entrevistados além de reconhecerem que o planejamento em nível de coordenação de curso deve contemplar ensino, pesquisa e extensão também evidenciam a exigência de sua sistematização, da projeção de demandas por semestre, mês. Desta forma pressupomos superar o primeiro ensinamento popular lembrado por Moretto quando alerta:

“Não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde navega”, diz o adágio popular; estabelecer claramente objetivos a serem perseguidos e os caminhos a serem trilhados é de suma importância para um bom planejamento (MORETTO, 2014, p. 119).

Quando o entrevistado **P2-B** afirma: “os cursos passam por um período de planejamento, resultando em um plano de ação, com a indicação dos responsáveis por cada uma das ações, com a periodização dessa ação e como ela deve ser

desenvolvida”. A sua ideia é reforçada por Carreiro (2007) ao alertar: sem a elaboração e a viabilização do planejamento, não existirão metas claras a serem alcançadas, os objetivos não terão como serem controlados e avaliados, as ações ocorrerão sem uma estrutura básica a ser seguida, e a captação de recursos financeiros serão ineficientes.

É através do planejamento que a equipe pedagógica, por exemplo, vai encontrar caminhos que apontem soluções no sentido de viabilizar o sucesso escolar dos educandos, pois através da formação continuada será possível sempre descobrir novas ferramentas que possam dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, viabilizando a realização daquilo que venha a ser planejado. Neste sentido diz o entrevistado **P2-A** “para isto o planejamento deve ser um trabalho em parceria”.

O planejamento estratégico não foi explicitamente citado por todos os gestores dos cursos de Educação Física das três IES pesquisadas, bem como a abordagem utilizada, em nível de coordenação. Assim, percebe-se que alguns citaram com certa propriedade, outros nem tanto, o que caracteriza uma necessidade de formação específica dos envolvidos em gestão nestas e outras abordagens de planejamento como fundamentação teórica desta prática.

3.3.3 Avaliação

O MEC, buscando melhorar a qualidade da educação superior nacional oferecida em nosso país, implantou uma série de ações avaliativas, tais como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), provocando um constante aprimoramento do planejamento pedagógico e envol-

vimento de todos com os resultados institucionais (FERREIRA, 2009). Nesta dimensão Lück (2011) acrescenta que o acompanhamento e a avaliação do processo educacional, realizados de modo a garantir a necessária correção de rumos, a identificação de dificuldades a serem contornadas e de desafios a serem assumidos, são fundamentais para o desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho. Há de se reconhecer que a avaliação é um importante e imprescindível instrumento de gestão. Nas falas dos gestores, identificamos este reconhecimento, sendo o tema recorrente nas falas:

P1-A: *Avaliamos os resultados do planejamento estratégico do Instituto no período de um ano.*

P2-A: *Alguns indicadores avaliativos da função de gestão da coordenação talvez não estejam muito claros ainda.*

P2-B: *Ao final do semestre existe todo um processo de avaliação, tanto da área de gestão, como avaliação curricular.*

P2-B: *Existe todo um processo de acompanhamento e avaliação constante de toda a metodologia e didática desenvolvida dentro dos módulos do curso, acompanhamento dos resultados das avaliações institucionais dos docentes, avaliações institucionais que classificam o curso perante a visão do aluno.*

P2-B: *Estamos preocupados com os resultados das avaliações, nos possibilitando que sejam desenvolvidos planos de ação, visando sempre melhorar a qualidade da formação na graduação.*

P2-B: *Todas as avaliações dos módulos já são desenvolvidas no modelo ENADE, e acompanhadas pela coordenação.*

***P1-C:** Estamos criando agora, o instrumento de avaliação dos professores. Avaliação dos professores, avaliação das disciplinas, avaliação da coordenação e que os alunos possam também participar trazendo as suas ideias, as suas questões, as suas insatisfações e os seus elogios.*

Embora a avaliação seja tema recorrente nas falas dos entrevistados, como ocorre quando **P2-A** afirma: Alguns indicadores avaliativos da função de gestão da coordenação talvez não estejam muito claros ainda, reporta-se para os ensinamentos de Moretto (2014) lembrando: o planejamento favorece a elaboração de instrumentos de avaliação, na medida em que estabelece com clareza os objetivos a serem alcançados e que, ao mesmo tempo, permite a sua flexibilização, em função da intervenção do aluno no processo de ensino.

Como dentro do planejamento educacional, eficácia e eficiência dizem respeito, de uma forma ou de outra, aos objetivos de ensino-aprendizagem, podemos afirmar que avaliação educacional será sempre uma avaliação de objetivos educacionais, isto é, das funções do próprio processo de ensino. Por outro lado, a avaliação funciona como um controle de qualidade do próprio processo de planejamento educacional. Daí concluímos que a avaliação educacional é um processo de natureza duplamente funcional, enquanto parte integrante do processo mais amplo de planejamento do ensino-aprendizagem.

3.4 Desafios e Dificuldades Encontradas na Função de Gestor nos Cursos

As organizações de ensino superior, motivadas pelas inúmeras transformações que vem acontecendo no país, pas-

sam a exigir dos profissionais que ocupam cargos de gestão, resultados positivos permanentemente. Isso os imputa desafios permanentes, e também, dificuldades para a implementação de suas ações enquanto gestor.

Este tópico destina-se a discussão de alguns aspectos do cotidiano de trabalho dos coordenadores de curso no exercício de suas práticas gerenciais e de liderança. A análise dos dados permite evidenciar uma rotina permeada de desafios e dificuldades em sua gestão, seja ela no âmbito pedagógico, administrativo ou de pessoal.

P1-A: *Um problema nosso, e que é um problema na verdade da área da Educação Física em geral, é que ainda entra mais alunos do que se formam. Então, ainda há um grande revezamento dos nossos alunos, principalmente eu diria, hoje do bacharelado, pois eles entram no mercado muito mais facilmente, e aí se atrasam. Às vezes, já no sexto, sétimo semestre, eles já trabalham e ganham um dinheiro razoável, e vão prolongando o tempo de conclusão do curso. Já na licenciatura isso é um pouco menor, porque a maioria deles entra no mercado de trabalho por concurso, ou seja, ele já teria que estar formado. Ainda é um pouco falho esse acompanhamento do egresso.*

P1-A: *No processo de desenvolvimento curricular, a maior dificuldade que constatamos é uma perspectiva de que os próprios professores, ou os alunos, querem muito resolver as suas demandas pessoais, em detrimento a essa atualização. O foco curricular é muito restrito, ainda, no ensino da iniciação das modalidades esportivas, e aí, como boa parte dos professores tem uma vinculação muito clara com isso, não conseguem ver outras demandas. Uma formação mais ampla e geral sobre saúde, a gente não tem, eu creio que não tenha. O serviço de saúde é uma demanda da sociedade, e que estamos ignorando.*

P2-A: *A Universidade precisa estar mais próxima desse mundo do trabalho, e estando mais próximo, valorizar mais a função de formação a nível de graduação. Não estamos preparados para a gestão, e isso eu acredito que seja uma falha. Muitas vezes aprendemos na medida que vamos fazendo as coisas, então uma melhor oportunidade de preparação para a gestão ajudaria muito. Acredito que existam oportunidades na Universidade, mas ainda não existe, talvez, uma política de indução para a formação de gestores.*

P2-A: *Outra grande dificuldade, que eu assisto, é o aluno não gerenciar bem o processo de formação dele. Quando o aluno não se apropria da gestão e do processo formativo dele, eu não consigo, às vezes, cuidar de quem realmente precisa. Como coordenador tento deixar tudo, administrativamente, o mais perfeito possível, para que meu aluno possa fazer a formação dele de maneira adequada, e para que os professores possam atuar na formação de maneira eficiente. Eu preciso de autogestão dos alunos, eu preciso de tempo, eu preciso entender que a formação não é hierarquizada, preciso de uma participação maior.*

P1-B: *O grande desafio tem sido implantar o novo modelo de gestão do CCS e atender às metas institucionais.*

P1-B: *Hoje em dia, o maior desafio da gestão de um curso de nível superior, em uma universidade particular, é você conseguir vencer a concorrência. Porque, a concorrência hoje em dia, para o curso de Educação Física, é muito grande e existem muitas ofertas no mercado.*

P1-B: Outro grande desafio é a retenção desse aluno, fazer com que ele se encante pela profissão e que realmente consiga iniciar e finalizar esse processo de formação da melhor maneira possível, oferecendo uma formação de qualidade desde o início.

P1-B: Estímulo e desenvolvimento à pesquisa, também é um grande desafio dentro da Universidade.

P1-C: O desafio maior, que não é da Universidade somente, é um desafio da educação, é o compromisso dos professores, motivação e responsabilidade.

P1-C: Aqui eu tive dificuldades com a minha forma de gestão porque eu quero horário, eu quero metas, eu quero resultados, eu quero responsabilidade.

P1-C: Pela própria dinâmica da Universidade você cria uma expectativa. Você, como gestor, espera que eu coloque aqui uma perspectiva organizada de gestão do curso e infelizmente o que ocorre aqui é que você tem que trabalhar é na emergência, ou seja, tratando de problemas que surgem o tempo inteiro, porque a própria Universidade, ela ainda carece pela dinâmica.

P2-C: Os desafios são, principalmente, a mudança de paradigma de alguns professores na mudança de metodologias de ensino, e continuar desenvolvendo uma maior integração no curso, tanto de docentes como de discentes, através de ações pontuais planejadas.

O ambiente acadêmico é composto por uma variedade muito grande de atores, nem sempre com objetivos e interesses em comum. Dessa forma, é natural a ocorrência de conflitos.

tos entre os diversos grupos que compõe o contexto de uma IES, cabendo ao coordenador de curso a responsabilidade de gerenciar essas relações (ROLIM, 2004).

Por meio da análise das falas pontuam-se alguns desafios e dificuldades comuns que surgiram aos gestores: a maioria dedica a maior parte do seu tempo em ações operacionais, em detrimento às estratégicas; a ação de construir e manter atualizado o projeto pedagógico do curso é prejudicada pela falta de comprometimento e flexibilidade do corpo docente responsável; falta autonomia para gerir os processos e atender às necessidades dos cursos que coordenam; há necessidade de uma formação para a atuação como gestor de curso de graduação, tanto em assuntos acadêmicos, quanto aos relacionados à gestão; demandas de matrícula que requeiram muito a operação da gestão do curso; falta acompanhamento do egresso; a Universidade que não força um pouco mais o aluno a terminar no tempo normal, mesmo existindo mecanismos para isso; a necessidade de uma formação mais ampla e geral sobre saúde; quando o aluno não se apropria da gestão e do processo formativo; os novos modelos de gestão; a concorrência; a falta de estímulo e desenvolvimento à pesquisa; o paradigma de alguns professores na mudança de metodologias de ensino, bem como a necessidade de uma maior integração no curso.

Apesar dos desafios e dificuldades existentes, identifica-se nas IES um movimento no sentido de transformar a realidade na gestão dos cursos, oferecendo aos gestores, por parte da administração superior, um melhor acompanhamento dos processos, uma melhor formação para as funções e maior clareza dos resultados esperados das ações planejadas e implementadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve a intenção de compreender a gestão e o planejamento educacional desenvolvido nos cursos de graduação em Educação Física de três Universidades do estado do Ceará, especificamente na cidade de Fortaleza. A coleta de dados incluiu professores do colegiado ligados diretamente à gestão dos cursos que tiveram a tranquilidade em descrever a sua realidade diária de trabalho na IES, a participação da administração superior nos processos e identificar desafios e dificuldades para o desempenho de suas funções.

As respostas dos participantes da pesquisa favoreceram a gestão de um curso superior ser vista como parte de um todo. As ações administrativas e acadêmicas da coordenação dos cursos estão interligadas diretamente ao trabalho realizado em instâncias superiores que orientam e dão suporte às estratégias, sempre alinhadas a objetivos comuns que garantam uma formação discente de qualidade, atendendo aos pré-requisitos da legislação do MEC e contribuindo para uma sociedade melhor.

Foi notório perceber nas falas as diferenças na organização administrativa das IES, e especificamente dos cursos de graduação, onde uma busca se organizar pautado nos estatutos e regimentos, mas buscando se adequar às possibilidades de orçamento e investimentos da mantenedora, bem como atender a todas as determinações dos órgãos oficiais de fiscalização.

Os cursos de graduação em Educação Física das IES públicas mostraram uma preocupação em alinhar suas ações administrativas e acadêmicas aos resultados esperados pela gestão superior, buscando reduzir a evasão e envolver o dis-

cente de forma que ele se torne autorresponsável pelo andamento do seu curso, sem atrasos e terminando no período correto. A aproximação da Pró-Reitoria de Graduação, em ambos os casos, fora citada pelos gestores dos cursos como atuante no apoio às ações desempenhadas.

A preocupação em qualificar os gestores nos temas relacionados à gestão, processos acadêmicos e pedagógicos, foram identificados em todas as instituições pesquisadas. Ficou evidente que, além de atribuir novas responsabilidades à gestão do curso, a gestão superior das IES tem se disposto a oferecer uma melhor formação docente para aqueles que irão participar diretamente das ações. Mas foi relatado a necessidade de induzir mais os docentes a participar das qualificações ofertadas.

Os desafios e dificuldades para o desempenho da função de gestor nos cursos de graduação em Educação Física foram citados nas falas. Alguns desafios se mostraram específicos de cada gestão e geralmente estão relacionados à cultura da IES e a autonomia de ação dos gestores. Como exemplo, a dificuldade na Universidade C em envolver os docentes na dinâmica do curso e em mudanças no PPC. Outros desafios mostraram-se comuns a todas as gestões pesquisadas, tais como a necessidade apontada pelos coordenadores de uma oferta permanente de formação em assuntos acadêmicos e de gestão, para uma melhor atuação na função.

Por fim, os objetivos com a pesquisa foram atingidos, mas se reconhecendo a complexidade do objeto de pesquisa, também percebemos o quanto ainda tem para aprofundar em outras pesquisas. Neste sentido, identifica-se a preocupação no contínuo aperfeiçoamento nas gestões dos cursos de graduação em Educação Física, tanto nas IES públicas, quanto

na particular pesquisadas, atendendo a necessidade de uma maior profissionalização, desenvolvimento de competências gerenciais e pedagógicas, e outros saberes necessários que extrapolem os conhecimentos específicos do curso, tudo com o objetivo maior de oferecer uma formação acadêmica discente de qualidade e referenciada pelas avaliações internas e dos órgãos de fiscalização específicos. Acredita-se que os caminhos apontados pelos gestores, levarão a uma maior eficácia e eficiência da gestão acadêmica dos cursos de graduação em Educação Física, refletindo em uma formação profissional de referência perante toda sociedade cearense e quiçá nacional.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de verificação in loco das condições institucionais**: credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores. Brasília: Ministério da Educação, 2002. 85 p.
- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº466/2012 de 12/12/2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- CARREIRO, E. A. **Gestão da educação física e esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
- FARINELLI, C. A.; MELO, M. C. O. L. A Gerência intermediária da IES: a coordenação de curso e o coordenador como gestor. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

FERREIRA, R. C. N. **Competência do coordenador de curso: evolução recente e perspectivas futuras.** 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, V. A.; MACHADO, M. Planejamento estratégico na gestão educacional: uma ferramenta importante no processo decisório da Instituição de Ensino Superior. **Revista Interciência**, v. 3, p. 32-85, 2011.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, 2012.

LÜCK, H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Gestão em Rede**, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 8-13, abr. 2000.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAINARDES, E. W.; MIRANDA, C. S.; CORREIA, C. H. A gestão estratégica de instituições de ensino superior: um estudo multicaso. **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 9, n. 1, p. 19-32, 2011.

MEYER JR, V.; LOPES, M.C. Planejamento e estratégia: um estudo de caso em Universidades Brasileiras. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE ESTRATÉGIA, 17., 2004, Itapema. **Anais...** Itapema: SLADE, 2004.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejamento a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PIAZZA, M. E. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função.** 1997. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

PIERANTONI, C. R. et al. **Graduações em saúde no Brasil: 2000 - 2010.** Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

RODRIGUES, R. M.; CALDEIRA, S. Movimentos na educação superior, no ensino em saúde e na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 5, p. 629-636, out. 2008.

ROLIM, A. F. **A Caracterização das Atividades da Coordenação de Curso como Prática Social de Gestão**: um estudo com coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas de centros universitários de Belo Horizonte. 2004. 138f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

THOMPSON, A.; STRICKLAND, A. J. **Planejamento estratégico**: elaboração, implementação e execução. São Paulo: Pioneira, 2000.

II PRÁTICAS AVALIATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO COM DOCENTES DA DISCIPLINA

Bruno Feitosa Policarpo
Antônio Germano Magalhães Júnior

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física no Brasil foi regulamentada como profissão da área de saúde desde a Lei Federal nº 9696, de 01/09/1998 (CONFEEF, 2013) e, de acordo com o Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP, 2000), o profissional de Educação Física deve exercer sua função de educador em saúde, contribuindo para elevar a qualidade de vida das pessoas ao desenvolver nelas hábitos saudáveis.

Durante muito tempo, foi compreendida exclusivamente sob o aspecto positivista e biológico, pautado na relação causal entre a prática do exercício físico e a consecução da saúde. Da mesma forma, a formação do professor de Educação Física, sofreu influências do pensamento biomédico, refletindo no higienismo sua tendência pedagógica que norteou seus pioneiros profissionais.

A partir do final da década de 1970, inúmeras críticas atingiram o modelo tradicional de Educação Física Escolar, inclusive na forma como se avaliava o desempenho dos alunos (LORENZETTO, 1977 apud DARIDO; RANGEL, 2005).

Na perspectiva tradicional de ensino da disciplina predominavam práticas avaliativas onde a preocupação era com o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e até mesmo as medidas antropométricas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Neste sentido, o estudo: “Práticas avaliativas em Educação Física Escolar: um estudo com docentes da disciplina” na linha de pesquisa Processo Ensino e Aprendizagem nos Serviços de Saúde teve como objetivo compreender as práticas avaliativas de professores de Educação Física do ensino médio em escolas públicas estaduais no município de Fortaleza/CE e como objetivos específicos, foram definidos:

- Contextualizar a Educação Física e suas práticas avaliativas de acordo com concepções e abordagens pedagógicas;
- Relatar as características da pesquisa e os processos metodológicos envolvidos para a execução do estudo;
- Descrever as práticas avaliativas na disciplina de Educação Física em escolas públicas estaduais no município de Fortaleza/CE com alunos do Ensino Médio.

Historicamente, na rede pública aplicavam-se testes físicos, tanto no início como no final do ano, formalizados nos diários de classe com instruções para sua realização, onde os alunos eram classificados em categorias: fraco, regular, bom e excelente (DARIDO; RANGEL, 2005).

Darido e Rangel (2005) apontam novas propostas. Afir-
mam que em uma perspectiva humanista, a avaliação preo-
cupa-se com os aspectos internos do indivíduo, enfatizando

as dimensões psicológicas. A autoavaliação deve ser valorizada, pois devemos considerar o indivíduo como o único ser capaz de definir o que é significativo em suas aprendizagens.

Com o advento de novas abordagens pedagógicas na Educação Física², tais como Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivismo-Interacionista, Críticas, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e a Saúde Renovada; novos debates foram propostos para tentar alterar as práticas costumeiras, inclusive no que se refere à avaliação.

Durante a graduação do pesquisador, não foram ofertadas disciplinas específicas à avaliação em Educação Física nas escolas; da mesma forma, encontros, congressos ou seminários para discutir tal assunto também não ocorreram no mesmo período.

Tal fato estimulou o pesquisador a buscar, por conta própria conhecimento, que por sua vez foi encontrado em livros e artigos específicos da área, baseados nas obras, principalmente de Darido e Rangel (2005); Coletivo de Autores (1992) e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997).

Na prática profissional, como docente em escolas públicas de Fortaleza desde 2010, o pesquisador pode perceber, por meio do empirismo, a falta de conhecimento de outros professores da disciplina, seja em conversas informais ou até mesmo observando práticas avaliativas dos colegas. Influenciado por este fato, o pesquisador passou a dedicar seus estudos e pesquisas com a intenção de compreender a avaliação na disciplina.

2 Surgidas após a crise epistemológica da Educação Física em meados da década de 1980 e início dos anos 1990. Florescem por meio de debates e da necessidade de novas propostas de ensino (DARIDO; RANGEL, 2005)

O profissional de Educação Física sendo da área da saúde e inserido no ambiente escolar é o maior responsável pela promoção da saúde na escola. Adquirindo um maior entendimento sobre o tema em estudo, este profissional poderá contribuir para a aprendizagem dos alunos, não somente dando ênfase à dimensão técnica da avaliação, mas como parte das reflexões sobre a atividade humana.

É fato também a carência de trabalhos no tocante a avaliação na disciplina de Educação Física. Na busca de estudos acerca do tema realizada no sítio eletrônico *EFDEPORTES* confirmou que são escassas pesquisas envolvendo avaliação de escolares nos diversos níveis de ensino. Foram encontrados 149 trabalhos destes, cinco realizados no município de Fortaleza, *lócus* deste estudo. Assim sendo, emergiu a curiosidade para pesquisar como se encontra a situação no que se refere à avaliação na Educação Física escolar.

Considera-se que o estudo sobre Educação Física é relevante, pois este campo do saber e de práticas relacionadas à saúde, é de interesse público. Buscando compreender como ocorre a avaliação na disciplina, importantes contribuições pedagógicas podem reforçar o entendimento dos professores de Educação Física sobre o tema. No entanto, a pesquisa se volta para a própria área do ensino da saúde, já que a avaliação pode apontar caminhos para a reformulação ou a manutenção do processo de educação e promoção da saúde em ambientes escolares.

Por meio do exposto, formulou-se a seguinte questão geradora da atividade investigativa: Como são realizadas, em escolas públicas estaduais do município de Fortaleza/CE, as avaliações dos escolares do Ensino Médio referentes à disciplina de Educação Física?

Todavia, o pesquisador ainda se questiona utilizando-se das discussões de Darido e Rangel (2005) acerca da avaliação em Educação Física e assim oferece novas indagações, que compreendidas, devem oferecer respostas à questão global: Por que avaliar? Quem avalia? Como avaliar? O que avaliar? Quando avaliar?

Respondendo as questões formuladas, de forma hipotética, baseado na experiência empírica do autor, pode-se supor que, as práticas avaliativas da disciplina sejam realizadas por questões burocráticas e institucionais; são realizadas unicamente pelo professor; possuem critérios não devidamente definidos, sendo baseados principalmente em medições e em testes físicos, na mera presença e participação da aula; e por fim, em períodos pontuais e não processuais.

Para responder as perguntas formuladas e rechaçar ou confirmar as hipóteses lançadas realizou-se uma pesquisa nas escolas estaduais de Fortaleza/CE, no sentido de conhecer como ocorrem as avaliações de escolares do Ensino Médio na disciplina de Educação Física.

2 METODOLOGIA

O estudo foi uma pesquisa de campo, descritiva, transversal e com uma abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), o estudo de campo descritivo caracteriza-se pelo questionamento direto das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer; usa dados ou fatos colhidos da própria realidade, tendo a coleta de dados como uma das suas tarefas principais. Gil (2008) complementa ainda, afirmando que a pesquisa transversal tem todas suas medições feitas num único momento, não existindo, portanto, período de seguimento dos indivíduos ou ocorrência dos fatos.

A formulação dos esclarecimentos obtidos foi abordada qualitativamente diante dos dados investigados. A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

O campo de estudo foram escolas públicas estaduais que possuíam Ensino Médio, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado-SEDUC, e com endereço no município de Fortaleza/CE.

Para a realização do estudo resolveu-se aplicar a pesquisa em escolas estaduais de ensino pelo fato de que a probabilidade de utilização de práticas avaliativas seja maior, já que na rede do Estado, por oferecer o Ensino Médio, os professores devem emitir notas aos alunos. Já na rede municipal, responsável pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil, em muitos casos, a avaliação simplesmente não ocorre, pois o sistema cobra apenas a frequência dos alunos. Tais retratos foram vivenciados pelo próprio pesquisador, que ministrou, no período de 2010 a 2012, a disciplina de Educação Física na rede estadual e, de 2010 aos dias atuais, na rede municipal.

Ao eleger a rede pública estadual, a preocupação passou a ser a seleção dos professores para compor a amostra da pesquisa. Para efetuar tal ação, foi necessária a escolha das escolas.

O critério de escolha das escolas da rede pública estadual situada no município de Fortaleza/CE foi motivado pela

maior quantidade de professores de Educação Física que ministram aulas no Ensino Médio. Assim sendo, foram escolhidas as cinco escolas com o maior número de professores de Educação Física lotados. Tais dados foram obtidos em visita realizada pelo próprio pesquisador à SEDUC.

O universo da pesquisa foram os professores de Educação Física da rede pública de ensino do município de Fortaleza/CE. A população do estudo englobou os professores que ministravam aulas de Educação Física no ensino médio na rede pública estadual de ensino do município de Fortaleza/CE.

Assim, as escolas escolhidas como cenário desta pesquisa e sua respectiva quantidade de professores são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 01: Escolas selecionadas e quantidade de professores

ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS (CENÁRIO DA PESQUISA)	SEFOR	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Colégio da Polícia Militar do Ceará	01	04
EEFM Arquiteto Rogério Froes	02	04
EEFM Professor Aloysio Barros Leal	02	04
EEFM José de Alencar	02	04
EEFM Paulo Benevides	02	04

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante o período de coleta de dados, o número professores que responderam o questionário declinou de vinte para quinze participantes. Os outros cinco professores se recusaram, por motivos pessoais, a participar da pesquisa.

O critério de inclusão da pesquisa: os participantes do estudo fossem professores de Educação Física que lecionassem no ensino médio das escolas, da rede pública estadual, situa-

das no município de Fortaleza/CE selecionadas como cenário da pesquisa. Já os critérios de exclusão serão todos aqueles que não se enquadram no critério de inclusão. A pesquisa foi realizada no período de outubro de 2013 a janeiro de 2015.

O instrumento de coleta foi um questionário aberto baseado nas discussões de Darido e Rangel (2005) no que se refere à avaliação em Educação Física escolar. O questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto, pode-se dizer que é um instrumento muito importante nas pesquisas científicas. (PARASURAMAN, 1991 apud CHAGAS, 2013).

Os questionamentos que compuseram o instrumento de coleta de dados foram: a) Por que avaliar? b) Quem avalia? c) Como avaliar? d) O que avaliar? e) Quando avaliar? A aplicação do instrumento foi realizada pelo pesquisador nos respectivos cenários de pesquisa, perante a disponibilidade de tempo dos envolvidos e após a assinatura do Termo de Anuência e de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A interpretação dos questionários aplicados a cada professor foi orientada pela análise temática segundo Minayo. A análise de conteúdo pode utilizar-se de várias técnicas, dentre elas podemos destacar a análise temática, que compreende três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (MINAYO, 2004).

Durante a análise dos dados os resultados das interpretações foram triangulados com as ideias de autores da literatura de apoio a serem utilizados no referencial teórico do estudo.

As escolas da rede pública estadual de Fortaleza/CE, que atenderam, observados os critérios de inclusão, foram solicitadas por meio de convite a participar da pesquisa. Con-

cordando com os termos da pesquisa, os representantes assinaram, autorizando a realização da pesquisa em sua instituição, um Termo de Anuência.

Aos professores, que atenderam, observados os critérios de inclusão, foi solicitada a assinatura do TCLE, onde os pesquisadores comunicaram ser fiéis aos textos e que os dados seriam disponibilizados unicamente para o desenvolvimento da ciência. A pesquisa foi submetida e somente iniciada após aprovação do Comitê de Ética da UECE.

O risco do estudo se encontrava na possibilidade do sujeito participante da pesquisa se sentir incomodado na medida de sua compreensão. Vale reforçar que os participantes tiveram a identidade preservada, podendo desistir a qualquer momento do estudo.

A pesquisa estará de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde-CNS (2012).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A compreensão das práticas avaliativas no contexto de escolas públicas estaduais em Fortaleza/CE

Os “porquês” das práticas avaliativas

Primeiramente, os professores foram questionados sobre os motivos que os levavam a realizarem uma avaliação; ou seja, o que de fato estimulavam os docentes a aplicar instrumentos avaliativos em seus alunos.

Após a leitura dos textos das falas transcritas, foram propostas duas categorias temáticas: ‘Questões burocráticas’ e ‘Obter *feedback* sobre o processo ensino-aprendizagem’.

Na categoria temática 'Questões burocráticas' a fala a seguir se torna representativa: ***“Existe a cobrança, por parte da Secretaria de Educação e da gestão escolar, pela avaliação (Professor 12)”***.

Percebe-se na fala do professor que a burocracia acaba exigindo práticas mensuráveis de avaliação. Nesta ocasião, a apresentação de resultados também vem motivada por uma série de interesses, como a satisfação dos pais, dos próprios alunos e da escola que, conseqüentemente, tem seu conceito elaborado a partir dos resultados de seus alunos. A importância do ato avaliativo na escola não pode simplesmente se resumir a tal exigência. A avaliação pode e deve ser uma ferramenta indispensável para professor e também para alunos. O professor pode pautar sua participação refletindo sobre sua prática pedagógica e os alunos sobre suas próprias aprendizagens, buscando identificar e discutir quais instrumentos favorece para que estas reflexões ocorram.

Para Giannichi (1984), o ato avaliativo sugere clareza, discernimento, engajamento e comprometimento, ou seja, a avaliação está além das exigências formais de conteúdo, que ultrapassa os procedimentos técnicos burocráticos e que não se concretiza por atitudes desintegradas, mas por ações inter-relacionadas dentro do processo educativo.

Em estudo realizado por Costa; Pimentel e Sadi (2014): “Sobre os processos de avaliação e compreensão em Educação Física e Esporte”, o caráter formal da avaliação e a insistência na padronização a partir de determinantes legais, configuram elementos burocráticos e autoritários que servem para classificar, selecionar e hierarquizar pessoas e instituições.

Em outro estudo realizado por Fernandes e Gonçalves Júnior (2006), no município de São Carlos/SP, com cinco

professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio de duas escolas públicas, foi constatado que mesmo sem ministrar nenhum conteúdo específico durante determinada aula ou durante todo um bimestre, a avaliação seria realizada. O fato nos mostra uma preocupação dos professores na obrigação de se registrar um conceito ou nota para os alunos e não a intenção de se averiguar como caminha o processo ensino-aprendizagem, situação semelhante à encontrada no presente estudo.

Na categoria 'Obter *feedback* sobre o processo ensino-aprendizagem' destaca-se a fala: ***"As avaliações são instrumentos necessários para o professor obter um feedback do processo ensino-aprendizagem (Professor 2)"***.

McGown (1991) afirma que o *feedback* permite ao executante avaliar a resposta dada, criando uma estrutura de referência de forma que o aluno possa detectar erros e tentar corrigi-los.

Compreende-se que quanto melhor for seu uso e adequação às situações e aos alunos, melhor também será, dentro das práticas avaliativas, a ação reguladora do professor e a interação e o envolvimento dos alunos no processo avaliativo. Sua relevância se encontra na possibilidade de suas informações dirigirem e influenciar o processo ensino-aprendizagem, caracterizando-o como uma variável importante na determinação da eficácia e qualidade do ensino. Para Fernandes (2005), o *feedback* pode ser oferecido pelos professores aos alunos como um apoio e uma orientação para superar as lacunas e as dificuldades de aprendizagem.

Em estudo realizado com professores de Educação Física da rede pública de ensino da cidade de Pelotas/RS por Afonso; Bermudes e Ost (2013) perceberam-se que o *fee-*

dback é uma ferramenta importante utilizada pelos professores como forma de realizar mudanças e evoluir no processo ensino-aprendizagem. Situação semelhante ocorre no presente estudo, onde os professores participantes da pesquisa também informaram sua preocupação em realizar *feedback* como forma de auxiliar todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Autor das avaliações?

O segundo questionamento realizado aos professores procurou identificar quem realizava as avaliações do processo ensino-aprendizagem. Analisando as respostas coletadas surgiu apenas uma categoria temática: 'Os professores'.

Representando esta única categoria, temos a seguinte fala: ***“Os próprios professores realizam as avaliações (Professor 03)”***.

Tradicionalmente, na Educação Física, só havia um meio de se avaliar: os professores avaliavam seus alunos. Entretanto, nas práticas avaliativas atuais podemos perceber a utilização de outras formas de avaliação. O professor pode além de “sua” avaliação, encontrar nas avaliações realizadas pelos alunos (autoavaliação ou, até mesmo, avaliação de seus colegas e professores) um auxílio para verificar como se encontra seu processo de ensino e de aprendizagem deles.

Devemos salientar que este tipo de avaliação feita exclusivamente pelo professor é apenas um ponto a considerar na avaliação de desempenho dos alunos, tendo atualmente inseridas diversas propostas avaliativas no contexto escolar. Sant’anna (1995) afirma que a avaliação é um processo contínuo de identificação e de aferição de mudanças de

comportamento do aluno, confirmando se a construção do conhecimento se processou, devendo se utilizar de diversas maneiras para constatar se os objetivos educacionais foram alcançados.

De acordo com estudo realizado por Darido (1999) sobre: "A avaliação em Educação Física Escolar: das abordagens à prática pedagógica" foram apresentadas as principais características das tendências no que se refere à avaliação na Educação Física dentro do contexto escolar. A identificação de "quem avalia" no processo ensino-aprendizagem foi uma das exposições do estudo de Darido (1999), sendo: o professor, na abordagem tradicional, o único realizador das avaliações; nas abordagens humanistas e críticas a avaliação é realizada por professores e alunos. Logo, podemos verificar que os professores do presente estudo ainda se utilizam de uma característica da abordagem tradicional bastante peculiar: o professor é o único realizador das avaliações.

Como são realizadas as avaliações na disciplina de Educação Física?

Neste tópico procuramos saber de que maneira os professores realizam suas avaliações, ou seja, que práticas avaliativas são aplicadas aos alunos no processo ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física.

De acordo com as respostas dos professores participantes da pesquisa, percebemos a incidência de três categorias temáticas: 'Realização de provas teóricas, trabalhos de pesquisa e aplicação de seminários'; 'Execução de testes físicos' e 'Verificação da participação e da frequência nas aulas'.

Na categoria temática 'Realização de provas teóricas, trabalhos de pesquisa e aplicação de seminários' o posicionamento que melhor expressa tal categoria se encontra em: ***“Aplicamos provas teóricas com questões objetivas e subjetivas; assim como, realizamos seminários e trabalhos de pesquisa (Professor 08)”***.

Não podemos deixar de salientar que tais professores estão preocupados em averiguar a aquisição das dimensões conceituais dos conteúdos da Educação Física, mas também não devemos esquecer que existem outras dimensões (procedimental e conceitual) que de forma alguma devem ser desvinculadas do processo avaliativo.

Segundo Darido (2008), as provas são instrumentos característicos do sistema de avaliação tradicional, mas se bem utilizados podem ser excelentes fontes de informação para professores, alunos e comunidade. Devendo ser utilizada de diversas formas e quando queremos averiguar a capacidade dos alunos de expressar-se e organizar suas ideias.

De acordo com a pesquisa: “A avaliação nas aulas de Educação Física” realizada por Pinho, Santos e Schild (2009) com professores de Educação Física do Instituto Sul-rio-grandense de Pelotas no estado do Rio Grande do Sul percebeu-se que a minoria de professores (20%) se utilizava apenas de provas teóricas e não de procedimentos avaliativos práticos, caso divergente ao encontrado neste estudo.

Na categoria temática 'Execução de testes físicos' temos como fala mais expressiva: ***“Na avaliação prática seguimos um padrão discutido e elaborado, estabelecendo os exercícios e as quantidades necessárias para atingir as notas (Professor 11)”***.

A tendência tradicional comete uma série de equívocos quando considera que avaliar seja: aplicar testes, medir e quantificar. Constatamos com os resultados obtidos na pesquisa que a perspectiva tradicional continua presente, não como a única, mas como uma forma utilizada ainda por alguns profissionais de Educação Física para avaliar seus alunos.

De acordo com Darido (2008), na perspectiva tradicional predominam preocupações avaliativas em Educação Física que enfatizam a medição, o desempenho das capacidades físicas e as habilidades motoras, sendo o aluno avaliado por testes físicos. As afirmações contestando os métodos de utilização de testes para as avaliações ganham força no discurso de Freire (2009), pois o autor afirma que quase sempre o que se vê é uma mensuração dos resultados. Logo, a forma de avaliação que se apresenta, no momento, na pesquisa foi perdendo espaço nos últimos anos. Darido e Rangel (2005) apontam que, atualmente, pesquisas indicam que a perspectiva tradicional, que priorizava o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes, divide a preferência e o espaço com uma visão mais processual, abrangente e qualitativa.

Em estudo realizado na cidade de São Paulo/SP por Oliveira (2009) sobre “Avaliação em Educação Física: concepções e práticas de um professor” com docentes da Rede Estadual de Educação de São Paulo foi ressaltado a importância de se avaliar em diferentes dimensões como forma de não correr o risco de (re)cair no reducionismo de mensurar apenas aspectos práticos.

A terceira categoria temática diz respeito à ‘Verificação da participação e da frequência nas aulas’, tendo como característica a seguinte fala: **“Verificamos também a participação e a frequência dos alunos nas aulas de Educação Física (Professor 15)”**.

Esta forma de avaliação vem sendo muito questionada, pois o professor pode facilmente se confundir, quando considerar o aluno extrovertido como sendo também participativo ou quando considerar um estudante tímido como sendo menos esforçado. O professor tem que perceber que o processo avaliativo é de interesse de todos e que se utilizando desta forma de avaliação fica muito difícil estabelecer critérios claros para que os alunos também compreendam tal processo. Cabe também ressaltarmos que a participação e a frequência devem estar associadas, pois não tem sentido apenas o comparecimento dos alunos, sem sua devida participação ativa nas aulas.

Para Darido (2008), recentemente, estudos apontam que gradativamente, as escolas, além da participação e frequência, outros instrumentos, como: aplicação de provas teóricas, os trabalhos escritos, dentre outros, estão sendo utilizados nas avaliações em Educação Física. Vasconcelos (2005) acrescenta ainda, que a avaliação deve ter um elevado nível de conscientização, tendo como principal meta à mudança da prática, mesmo sabendo que este é um processo demorado e gradativo e que requer mudanças também na postura de professores e da escola.

Em estudo realizado por Andrews (2009) na cidade de São Leopoldo/RS em uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino constatou-se também, como no presente estudo, a consideração da participação dos alunos nas aulas como uma forma de lhes avaliar. Porém, não ficou bem evidenciado como se realiza a prática avaliativa perante este critério, pois não foram identificados meios para registrar a participação dos mesmos em todas as aulas.

Avaliar o quê?

Neste item do questionário foi indagado aos professores o que é avaliado na disciplina de Educação Física. Com a análise das respostas surgiram três categorias temáticas: 'Avaliação dos conhecimentos teóricos'; 'Avaliação das habilidades motoras e capacidades físicas' e 'Avaliação do comportamento dos alunos'.

Na categoria temática 'Avaliação dos conhecimentos teóricos' a resposta que melhor expressa o assunto é: ***“Avaliamos os aspectos teóricos dos conteúdos que transmitimos para os alunos (Professor 02)”***.

Podemos verificar a preocupação em não desvincular a teoria da prática, mesmo que, em muitas ocasiões, percebermos que tais conteúdos foram simplesmente decorados para realização da avaliação. Entretanto, cabe aos professores a preocupação de se utilizar de meios mais apropriados para averiguar a aquisição dos conhecimentos teóricos referentes aos conteúdos propostos por eles. Darido e Rangel (2005), no que se refere à avaliação de aspectos teóricos, afirmam ser mais importante do que a aluno conseguir explicar o entendimento dos conceitos é a capacidade de utilizá-los em qualquer momento para uma resolução de conflitos ou problemas.

Já em estudo realizado por Cardoso e Matos (2014) com professores de Educação Física do Ensino Médio do Instituto Federal do Amapá - IFAP percebeu-se a preferência na utilização de outros instrumentos avaliativos como: autoavaliação e observação, superando uma determinação tradicional de associar a avaliação com “fazer prova”, “fazer exame”, ou seja,

atribuir alguma nota, caso contrário do ocorrido com os professores participantes desta pesquisa.

‘Avaliação das habilidades motoras e capacidades físicas’ compreende a segunda categoria temática relacionada ao aspecto “O que avaliar?”. A fala que melhor expressa as ideias desta categoria se encontra na resposta do **Professor 13: “Através de avaliações práticas, as habilidades motoras e capacidades físicas também são avaliadas”.**

O aspecto procedimental na Educação Física sempre teve papel de destaque, principalmente no que se refere à avaliação. Entretanto, a nossa preocupação está na possibilidade de sua não prevalência sobre os demais (conceitual e atitudinal) para que o aprendizado não seja obtido de forma fragmentada, centralizando em aspectos práticos, do saber fazer.

Segundo Coletivo de Autores (1992), a Educação Física tem feito de forma isolada, irrefletida e irresponsável suas aplicações de testes. Entretanto, podemos considerar que, devido às novas perspectivas que hoje norteiam as práticas avaliativas na Educação Física, podem sim contribuir com a formação do aluno através de testes aplicados contextualizando seus resultados e tomando uma consciência mais justa e realista do trabalho didático-pedagógico a fim de entender os objetivos educacionais mais amplos que a simples medida de desempenho.

Embora haja uma forte crítica da tendência tradicional que ainda vigora na Educação Física sobre as opções polarizantes (forte/fraco, rápido/lento), identificou-se também na pesquisa mencionada na categoria temática anterior, a prevalência da avaliação de execução de exercícios e de fundamentos práticos, assim como foi identificado por parte dos professores participantes deste estudo.

Não é errado avaliar por testes, o que não deve existir é uma comparação entre os alunos ou uma determinação padrão a ser alcançada igualmente por todos os alunos. O fato a ser considerado é a busca pela superação dos limites pessoais, onde a comparação deve ser realizada com os resultados pessoais alcançados por si.

Na terceira categoria temática: 'Avaliação do comportamento dos alunos', temos como resposta mais significativa, a fala: **“Avaliamos o comportamento dos alunos como um todo, avaliamos: o comportamento, a participação, a disciplina e etc. (Professor 14)”**.

A observação do comportamento dos alunos, principalmente que se refere à participação tem tido uma ocorrência muito grande nas práticas avaliativas na disciplina de Educação Física. Entretanto, por serem variáveis bastantes complexas no processo ensino e aprendizagem, poderíamos ampliar as atitudes observadas como forma de contribuir para a formação do cidadão.

Zabala (1998) aponta que para uma melhor avaliação dos aspectos de tal categoria, o professor deve sistematicamente observar as opiniões e atuações nas atividades grupais, nos debates, nas excursões, nas distribuições de tarefas e durante as atividades esportivas, utilizando-se, como já vêm sendo realizado em algumas escolas, de fichas de observação dos alunos.

De acordo com pesquisa intitulada “Avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar” realizada por Fernandes e Greenville (2007) em uma escola de Recife/PE com as turmas de 1º e 2º ano do ensino médio percebeu-se que os professores de Educação Física têm como um dos aspectos avaliativos a dimensão atitudinal, resultado semelhante ao encontrado neste estudo.

Quando aplicar as avaliações?

No último questionamento do instrumento de coleta de dados, os professores foram indagados sobre o período em que eles realizam as avaliações, ou seja, quando estes professores aplicam os instrumentos avaliativos do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física.

Na análise dos dados, logo surgiram duas categorias temáticas: 'Avaliação contínua' e 'Avaliação bimestral'.

Diante do conteúdo da categoria 'Avaliação contínua' podemos relatar uma fala bastante representativa de suas ideias: ***“Estou constantemente avaliando, os alunos são avaliados ao longo de todo o ano letivo (Professor10)”***.

Partindo do entendimento das respostas, podemos perceber a adoção de práticas avaliativas formativas, onde o professor avalia o aluno em processo. Caberia também, salientar a importância de uma avaliação diagnóstica, para que o professor pudesse realizar um levantamento sobre os conhecimentos prévios de seus alunos como forma de facilitar-lhes o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Darido e Rangel (2005) ressaltam uma grande importância da avaliação processual que é a constante comunicação com o aluno sobre suas dificuldades e seus avanços.

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação processual tem como principal objetivo permitir ao professor um acompanhamento constante do processo ensino-aprendizagem, desde a verificação diagnóstica, passando pela elaboração de hipóteses e, finalmente, chegando à elaboração concreta dos conceitos e contextualização dos conteúdos.

Em Caxias do Sul/ RS, um estudo feito por Faggion (2011) com professores de Educação Física do Ensino Médio

em escolas públicas constatou-se uma mesma forma de se avaliar os alunos como a descrita na categoria temática, ou seja, os professores relataram a importância de se realizar uma avaliação processual/formativa, onde há possibilidade de novas aprendizagens e de tomadas de decisões sobre o processo de ensino.

Na categoria temática 'Avaliação bimestral', a resposta do **Professor 09: "Avalio meus alunos ao final de cada etapa, ou seja, bimestralmente"** representa o assunto abordado na categoria supracitada.

Além da observação contínua (avaliação processual ou formativa) citada anteriormente, existe outra possibilidade de se avaliar. A importância desta avaliação, conhecida como avaliação somativa, está não na possibilidade de correção de percursos, mas na mensuração do produto final de cada etapa de aprendizagem. Para Bloom; Hastings e Madaus (1995), este tipo de avaliação tem como objetivo mensurar em que grau os resultados mais amplos têm sido alcançados ao final de cada período ou de todo o curso.

De acordo com ensaio realizado por Resende (1992), o autor exalta a preocupação em superar a função somativa da avaliação em Educação Física, ou seja, qualquer tipo de avaliação cujo objetivo seja conferir uma nota visando aprovação ou reprovação dos alunos. Tal opinião mostra-se contrária aos resultados encontrados neste estudo. Para o autor a função da avaliação passa a ser diagnóstica continuada, numa perspectiva informativa e reflexiva.

O quadro abaixo resume os resultados da pesquisa no que se refere aos questionamentos realizados aos professores de Educação Física participantes do estudo e as informações obtidas no processo de coleta dos dados:

Quadro 02: Resumo dos resultados da pesquisa

QUESTIONAMENTOS	CATEGORIAS TEMÁTICAS
"Por que avaliar?"	Burocracia Obter <i>feedback</i>
"Quem avalia?"	Professor
"Como avalia?"	Provas teóricas Provas práticas Participação e frequência
"O que avalia?"	Aspectos teóricos Avaliações práticas Comportamento
"Quando avaliar?"	Processual Bimestral

Fonte: Dados da pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo compreender as práticas avaliativas de professores de Educação Física do ensino médio em escolas públicas estaduais no município de Fortaleza/CE.

A pesquisa nos mostrou que apesar das mudanças propostas nas últimas décadas no que se refere ao entendimento e às práticas pedagógicas da Educação Física escolar, ainda podemos nos surpreender com pensamentos e condutas que vão ao encontro do que já consideramos obsoleto. Os resultados da pesquisa nos mostraram que as práticas avaliativas continuam, em muitos casos, classificatórias e excludentes.

Primeiramente, foram identificadas duas categorias referentes aos motivos da realização das avaliações, sendo estas: 'Questões burocráticas' e 'Obter *feedback* do processo ensino-aprendizagem'. Logo, podemos nos indagar: Sendo a

avaliação uma obrigação meramente burocrática, qual a contribuição que os dados obtidos com as práticas avaliativas destes professores terão no desenvolvimento de seu trabalho e na aprendizagem dos alunos? Ou também podemos nos perguntar: Será que o *feedback* também é realizado com os alunos? Pois seria de fundamental importância na compreensão das dificuldades e dos avanços em suas aprendizagens.

Com o estudo ficou evidenciado a não participação de outros autores na realização das avaliações, na medida em que todos os participantes da pesquisa responderam serem eles os responsáveis por tais práticas. Os dados coletados nos mostram uma realidade onde a autoavaliação por parte do aluno é inexistente, o que não permite o aluno confrontar seu desempenho com o que se era esperado para agir reduzindo essa diferença.

Um terceiro questionamento referente como os professores avaliavam seus alunos, culminou com o surgimento de três categorias temáticas: 'Provas teóricas', 'Provas práticas' e 'Participação e frequência'. Recomendamos que independente de como se deseje avaliar os alunos, os objetivos devam estar claros tanto para professor quanto alunos e que se deve priorizar uma visão mais processual, abrangente e qualitativa da prática avaliativa.

Identificamos com os dados coletados sobre o questionamento: "O que avaliam?", que teoria, prática e comportamento são avaliados pelos professores participantes da pesquisa. Claramente e respectivamente se referem às dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos.

Entretanto, não foram todos os professores que mencionaram avaliar as três dimensões, mas podemos recomen-

dar, como forma de se obter um aprendizado não fragmentado por parte dos alunos.

Observou-se também, que os professores realizam avaliações formativas e somativas, chamando atenção para o fato de nenhum professor mencionar a avaliação diagnóstica tão necessária para realizar um levantamento dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos e traçar os objetivos do processo ensino-aprendizagem.

Diante dos resultados do estudo, percebemos a dificuldade em se compreender as práticas avaliativas dos professores de Educação Física. Ressaltamos as diversas concepções pedagógicas que surgiram a partir do final de década de 1970 como superação de modelos tradicionais. Neste contexto, surgiram novos conceitos e novas formas de se trabalhar a Educação Física na escola, mas ainda verificamos no cotidiano escolar um combinado de ações, principalmente no que se refere à avaliação.

Propõem-se, diante das práticas avaliativas expostas nos resultados do presente estudo, que devemos pensar em um modelo de avaliação onde sua execução seja motivada pela necessidade em saber como se encontra o processo ensino-aprendizagem em sua totalidade, tornando-nos assim, capazes de realizar os ajustes pertinentes e de corrigir possíveis falhas. Podemos também utilizar-se de diversos instrumentos avaliativos como forma de conseguirmos avaliar os avanços do ensino e da aprendizagem em todas suas dimensões e possibilitar a participação ativa de professores e de alunos diante de tal processo.

Sugere-se à Secretaria Estadual de Educação - SEDUC a capacitação continuada dos professores de Educação Física

da rede pública de ensino e também novos estudos referentes à avaliação na Educação Física Escolar para que os professores possam se apropriar de conhecimentos que facilitaram a compreensão dos novos caminhos da Educação Física, dentre esses, os relacionados também às avaliações de seus alunos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. R. BERMUDEZ, R. F. OST, M. A. Avaliação em Educação Física Escolar: da mobilização dos saberes à construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Vol. 2, n. 1, 2013.

ANDREWS, B. R. Análise reflexiva sobre as práticas avaliativas de Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, nº 128, 2009.

BLOOM, b. s. HASTINGS, T. MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, vol.7, 1997.

CARDOSO, L. C. R. MATOS, L. M. **Entre a teoria e a prática avaliativa na Educação Física Escolar**: um estudo do processo de avaliação no ensino médio dos professores de Educação Física do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá. Disponível em: <<http://sbec.org.br/evt2012/trab29.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CHAGAS, A. T. R. **O questionário na pesquisa científica**. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/22703089/875888180/name/artigo%252Bquestion%2525C3%2525A1rio.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Legislação**. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=38>. Acesso em: 10 dez. 2013.

COSTA, J. C. PIMENTEL, F. C. SADI, R. S. **Sobre os processos de avaliação e compreensão em Educação Física e Esporte**. Disponível em: <http://ceped.ueg.br/sobre_processos_e_avaliacao.pdf>. Acesso: 15 dez. 2014.

DARIDO, S. C. **A avaliação em Educação Física Escolar**: das abordagens à prática pedagógica. Anais do Seminário de Educação Física Escolar/USP. São Paulo, 1999.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL. I. C. A. **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FAGGION, C. A. A prática docente dos professores de Educação Física no ensino médio das escolas públicas de Caxias do Sul. **Do corpo: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, vol. 1, n. 2, 2011.

FERNANDES, S. GONÇALVES JUNIOR, L. **A avaliação na Educação Física Escolar**: concepções de estudantes e professores do ensino médio da cidade de São Carlos (São Paulo, Brasil). In: XIV Jornada de jovens pesquisadores da Associação de Universidades Grupo Montevideo: Empreendedorismo, inovação tecnológica e desenvolvimento regional. Campinas: UNICAMP, vol. 1, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERNANDES, S. GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar. **Montrivivência**. Ano XIX, Nº 28, julho, 2007.

FIEP, Federação Internacional e Educação Física. **Manifesto Mundial da Educação Física**, Foz do Iguaçu: Kaygangue, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

- GIANNICHI, R. S. **Medidas e avaliação em Educação Física**. Viçosa: Editora da Universidade Federal de Viçosa, 1984.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., 1995.
- McGOWN, C. O. **O ensino da técnica desportiva**. Treino Desportivo. II série, n. 22, dezembro, 1991.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. São Paulo: Hucitec, 2004.
- OLIVEIRA, R. C. de. Avaliação em Educação Física: concepções e práticas de um professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Vol. 8, n. 2, 2009.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: de excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PINHO, S. T. SANTOS, L. L. SCHILD, J. F. G. A avaliação nas aulas de Educação Física. **Revista Digital**. Buenos Aires. Ano 14. Nº 134, 2009.
- RESENDE, H. G. de. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica**. Rio de Janeiro, UGF, 1992.
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.
- ZABALA, A. A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

III PROMOÇÃO EM SAÚDE EM UMA CRECHE ESCOLA DE FORTALEZA: UM ESTUDO DE CASO

Bruna Oliveira Alves
Heraldo Simões Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Saúde é um termo que está associado a um conjunto de valores: qualidade de vida, saúde, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação e parceria, entre outros. Refere-se também a uma combinação de estratégias que dispõe de ações: do Estado (políticas públicas saudáveis), da comunidade (reforço da ação comunitária), de indivíduos (desenvolvimento de habilidades pessoais), do sistema de saúde (reorientação do sistema de saúde) e de parcerias intersetoriais, isto é, relaciona-se à ideia de responsabilização múltipla, seja pelos problemas, seja pelas soluções propostas para os mesmos (WHO, 1986).

A saúde pode ser desenvolvida por meios diversos, dentre os quais destacamos: promoção, educação, serviços e políticas de saúde. Entende-se promoção da saúde como uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida conducentes à saúde (CANDEIAS, 1997).

Neste estudo, trataremos especificamente das ações de políticas, serviços, educação e ensino na saúde, descritas sinteticamente a seguir: a) política de saúde – são políticas

sociais que apontam a saúde como um dos direitos inerentes à condição de cidadania, assegurando o acesso a um conjunto de benefícios para aqueles que são considerados legítimos usuários dos sistemas de proteção social (GIOVANELLA, 2012); b) serviços de saúde – ocorrem em estabelecimentos destinados a promover a saúde do indivíduo, protegê-lo de doenças e agravos, prevenir e limitar os danos a ele causados e reabilitá-lo quando sua capacidade física, psíquica ou social for afetada (BRASIL, 2007); c) educação em saúde – combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde (CANDEIAS, 1997); e d) ensino na saúde – ação que incorpora a perspectiva da integralidade do cuidado à saúde, propondo além de um paradigma clínico, sugerindo também que o profissional atue na prevenção, proteção e promoção da saúde (CECCIM; CARVALHO, 2006).

Tais ações de promoção da saúde devem ser efetivadas nos mais diversos campos da sociedade, seja no âmbito hospitalar, trabalhista ou escolar, foco deste estudo. A promoção da saúde poderá ser alcançada de forma integrada, envolvendo o ser humano através de suas atitudes frente às exigências do seu meio ambiente, “[...] representadas pelos hábitos alimentares, estado de estresse, agressões climáticas, opções de lazer, e estímulos motores.” (GUEDES & GUEDES, 1994).

As ações de promoção da saúde, no que se referem a políticas, serviços, educação e ensino na saúde na escola, têm por finalidade inculcar nos alunos atitudes, conhecimentos e hábitos positivos de saúde que favoreçam o seu crescimento, desenvolvimento, bem-estar e a prevenção de doenças evitáveis na sua idade. Para, além disso, tentar responsabilizá-los pela sua própria saúde e prepará-los para que, ao sair da esco-

la e incorporar-se à comunidade, adote um regime, um estilo de vida o mais saudável possível e sejam também capazes de tratar da saúde dos outros (PRECIOSO, 2004).

Nessa perspectiva, o objeto de estudo é a promoção da saúde na escola, no que concerne especificamente a políticas, serviços, educação e ensino na saúde.

Nas escolas, especialmente, a promoção da saúde deve ser estimulada, implantada e avaliada. Consideram-se, de acordo com Ferreira (2012), a promoção em saúde em ambientes escolares como a interlocução de serviços, políticas, educação e ensino em saúde. Refletindo acerca do exposto, pensou-se em realizar um estudo sobre o tema.

Desta forma, temos como objetivo geral compreender o processo de ações de Promoção em Saúde, levando em conta as políticas, serviços, educação e ensino na saúde em uma Creche Escola de referência, do município de Fortaleza, no estado do Ceará.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho classifica-se como um estudo de caso, exploratório, com elementos da pesquisa documental e com uma abordagem quali-quantitativa.

O estudo é predominantemente qualitativo, pois segundo Minayo (2014), é aplicado às relações, representações, percepções e opiniões que os humanos fazem a respeito de como vivem e pensam.

A pesquisa ocorreu em uma escola da rede privada do município de Fortaleza, no estado do Ceará. Tal escola foi escolhida por ser destaque empresarial do referido estado, por seis anos consecutivos, de 2010 a 2015, sendo premiada pela

PPE Promoções e Eventos, com o apoio da Prefeitura de Fortaleza, Sebrae e Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, visto que a instituição vem contribuindo para um maior progresso no estado.

Todo seu ensino é voltado para a teoria de Howard Gardner, em que o conhecimento de cada aluno é desenvolvido através do despertar de suas inteligências individuais: lógico-matemática, linguística, musical, naturalista, intrapessoal, interpessoal, corporal cinestésica e espacial.

Nessa mesma escola, há atividades complementares de artes, culinária, inglês, informática, musicalização, educação física infantil, teatro, psicomotricidade e leitura. Com 650 alunos aproximadamente e 190 funcionários, a escola pesquisada localiza-se em uma área nobre da cidade e conta com uma estrutura física privilegiada.

Participaram da pesquisa dez informantes da referida escola. Os indivíduos participantes foram: a diretora, três coordenadores pedagógicos e seis professores. Na instituição, os coordenadores são divididos em níveis de desenvolvimento das crianças, assim possui um coordenador para cada nível: Infantil I e II, que é voltado para crianças de um a dois anos; Infantil III e IV, para alunos de três e quatro anos; e por fim, Infantil V e primeiro ano, que se volta para crianças de cinco e seis anos.

Optou-se por selecionar a diretora e os coordenadores, pois os mesmos têm um entendimento geral da metodologia da escola, podendo, assim, responder de maneira clara, precisa e exata às perguntas, bem como disponibilizar o Projeto Pedagógico da instituição de ensino.

Os professores foram escolhidos pelo fato de promoverem a realização das ações de saúde. Como a escola possui diversas turmas de um mesmo nível, a escolha de um professor para cada turma – Infantil I, II, III, IV, V e Ano 1 – deu-se de forma proposital, por indicação da coordenação pedagógica.

Neste estudo, a coleta de dados foi dividida em três fases. Na primeira fase, os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado à diretora da escola. O questionário utilizado foi o “Indicador de Saúde na Escola e na Aula de Educação Física” (FERREIRA, 2012), todavia recorreu-se somente à utilização de sua primeira parte, o “Indicador de Saúde na Escola”, que envolve políticas de saúde no ambiente escolar, educação para a saúde e serviços de saúde no ambiente escolar. Tal questionário é fruto da tese de doutorado de Ferreira (2012).

Segundo Ferreira (2012), tal instrumento contempla os quesitos que dizem respeito à qualidade da promoção em saúde: políticas, serviços e educação em saúde na escola. A opção pela escolha da aplicação do questionário com a diretora da escola estudada deu-se pelo fato de que o mesmo possui informações gerais sobre a escola, de maneira a melhor responder as perguntas.

Na segunda fase do estudo, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com os três coordenadores pedagógicos, um de cada nível de ensino já explicitados e com os seis professores envolvidos, um de cada turma, do infantil I ao Ano 1. Os participantes foram entrevistados para responder a perguntas sobre a inserção do tema saúde no planejamento das ações pedagógicas da escola. Aos coordenadores foi perguntado como se dava a formação e a capacitação dos

professores, pelos quais eles são responsáveis, no que se refere à educação e ao ensino em saúde.

Os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário foram analisados através da estatística descritiva e apresentados em quadros.

O questionário: “Indicador de Saúde na Escola e na Aula de Educação Física” tem um total de 520 pontos, nas suas duas partes. Como já explicitado, foi utilizada somente a primeira parte, que contém 235 pontos. No primeiro momento, contempla as políticas de saúde no ambiente escolar, com um total de 125 pontos, e cada questão vale 5 pontos ou nenhum. No segundo momento, atenta para a educação em saúde, totalizando 30 pontos. Por fim, na terceira parte, abrange serviços de saúde no ambiente escolar, com 80 pontos.

Os índices devem superar os valores de 80%, tendo como base a soma. O autor sugere como uma boa classificação quando 80% dos critérios estabelecidos forem satisfeitos. Para classificar a escola, é estabelecido um ponto de corte – “bom” – na escala ordinal. Com base nesse ponto, considera-se a assistência de boa qualidade, ou seja, representada pela frequência de 80% no preenchimento dos critérios (FERREIRA, 2012).

Nesse instrumento, são atribuídos valores para cada resposta, cinco ou zero, esses, quando somados, refletem a pontuação de cada índice, os quais, mais uma vez somados, levam a uma pontuação total e à classificação da escola, no que se refere ao indicador de saúde. Para maior entendimento, a pontuação em percentual deve ser:

Quadro 1 – Pontuação Indicador de Saúde na Escola

Percentual da soma	Classificação
80 a 100%	Bom
60 a 79%	Regular
40 a 59%	Fraco
20 a 39%	Ruim
Até 19%	Péssimo

Fonte: FERREIRA (2012).

As entrevistas com os coordenadores e professores foram analisadas por meio de Análise Temática, como propõe Minayo (2014). A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo.

Para iniciar a pesquisa, foi solicitado aos professores e gestores que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, de acordo com a Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde-CNS (BRASIL, 2012).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento, são apresentados os resultados e as discussões dos dados obtidos no questionário e nas entrevistas.

Para melhor entendimento, foi dividido em três partes: na fase I, análise do “Questionário de Saúde na Escola e na Aula de Educação Física” com a diretora; e fase II, entrevista semiestruturada com professores e coordenadores.

3.1. Indicador de saúde na escola e na aula de Educação Física (fase I)

Como já explanado, esse indicador é composto por duas partes, porém neste estudo, foi utilizada apenas a primeira parte, que diz respeito a políticas, educação e serviços no ambiente escolar, contemplando os objetivos específicos do mesmo.

Quadro 2 – Pontuação da Parte I do Indicador de Saúde na Escola

	Número de questões em cada quesito	Pontuação obtida (0 ou 5 pontos)	Classificação
Política	25 questões	105 pontos	-
Educação	06 questões	25 pontos	-
Serviços	16 questões	45 pontos	-
Total	47 questões	175 pontos	74% - Regular

Fonte: dados da pesquisa.

Como mostrado no quadro 2 e tomando como referência o índice de pontuação do indicador utilizado, a escola encontra-se em uma classificação regular, pois respondeu 74% das respostas como “sim” no questionário, fazendo um total de 175 pontos.

Os resultados serão apresentados a seguir de acordo com a divisão do próprio instrumento, ou seja: Políticas de Saúde, Educação em Saúde e Serviços em Saúde.

Em se tratando das Políticas de Saúde, segundo Ferreira (2012), é necessário constituir uma política de saúde dentro da escola, sendo imprescindível uma equipe de saúde destinada a envolver a comunidade escolar, objetivando integrar educação, saúde e qualidade de vida. No currículo, devem ser abordados os temas atividade física e saúde, engloban-

do tópicos como benefícios, sejam eles psicológicos, sociais ou fisiológicos, boa alimentação, temas sobre drogas, álcool e doenças sexualmente transmissíveis etc., de modo que a educação esteja intimamente ligada à saúde das crianças.

No indicador, tratando das políticas de saúde, registra-se a motivação que as escolas oferecem para a prática de atividade física, uma vez que a realização de atividades regulares é um grande impulso para uma política de saúde e que a escola é fundamental para programar hábitos saudáveis.

Segundo Ryan e Deci (2000), quando a criança está motivada, ela entra na atividade por prazer, satisfação, a fim de explorá-la e de se aprofundar. Esses comportamentos motivados estão associados a bem-estar psicológico, alegria e persistência.

Políticas de saúde são necessárias, são políticas de cunho social, uma vez que a saúde é um direito inerente à cidadania. Com a realização de políticas dentro da escola que estimulem hábitos saudáveis, os estudantes podem “levar” essa prática à comunidade, incluindo sua família e, assim, disseminar o tema.

Uma questão que chama atenção é sobre a presença de professores capacitados para acompanhar as atividades físicas dos alunos, e na escola pesquisada foi marcada como sim. É fundamental um professor qualificado para orientar e motivar os estudantes, como afirma Martins Jr. (2000), aulas orientadas por profissionais especializados levam o aluno a gostar de praticar atividade física e manter a prática por toda a vida, o que o leva a uma vida mais saudável, além de defender e levar para a família e a comunidade o mesmo pensamento.

Ainda sobre as políticas de saúde, a educação nutricional na escola estudada parece ser bem fundamentada, pois a mesma pontuou na maioria das questões sobre o referido assunto. Gaglianone et al. (2006) comenta que a escola é um espaço privilegiado para a construção e a consolidação de boas práticas alimentares em crianças, pois é o ambiente no qual pode apresentar repercussão.

Observa-se que, na escola estudada, tem-se o cuidado em contratar profissionais capacitados, trabalhando em um local bem higienizado, agradável e seguro, e estimular o hábito de higienização das mãos antes das refeições. Além disso, professores e funcionários usam toucas ao adentrar no refeitório e ao manipularem alimentos.

Nota-se a preocupação em fazer um ambiente propício para a boa alimentação, pois a instituição somente em uma questão não obteve pontuação, que foi o fornecimento gratuito de alimentos aos funcionários e alunos.

A teoria e a prática em Educação Nutricional existem com a mesma finalidade, qual seja, possibilitar ao ser humano assumir com plena consciência a responsabilidade pelos seus atos relacionados à alimentação. O educador em nutrição deve fortalecer os educandos (alunos, clientes, pacientes, coletividades, comunidade) para que eles passem a agir em relação aos alimentos e à alimentação de forma a prescindir, cada dia mais, das intervenções profissionais. A Educação Nutricional não é uma ferramenta mágica para levar o educando a “obedecer à dieta”; pelo contrário, ela deve ser conscientizadora e libertadora, por isso deve buscar justamente o oposto: a autonomia do educando. (BOOG, 1997, p. 17).

Nesse sentido, a educação nutricional é qualquer experiência de aprendizagem que tenha como objetivo a adoção de comportamentos e hábitos alimentares que irão acarretar em boa saúde e bem-estar. Para Gobbi (2005), a educação nutricional é parte importante da educação em saúde e é fundamental para a formação de conceitos e atitudes relacionadas à boa saúde a longo prazo.

Focesi (1990) ainda salienta que o estímulo à alimentação saudável na escola desenvolve o conhecimento, a habilidade e a destreza para o cuidar de si, da saúde e a prevenção das condutas de risco, além de fomentar uma análise crítica e reflexiva sobre valores, condutas e condições sociais de estilos de vida, sempre fortalecendo o que contribui para a melhoria da saúde e o desenvolvimento humano.

O papel da escola em fornecer subsídios para esse comportamento na sociedade é fundamental, não valorizando somente a forma atlética, mas informações associadas à prática da atividade física direcionada à melhoria e à manutenção das condições de saúde (GUEDES, 1999).

Na questão que aborda o currículo de acordo com as diretrizes da Educação para a Saúde, como é citada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a escola estudada marcou positivamente, mostrando que está de acordo com os PCN.

O ensino de saúde tem sido um desafio para a educação, no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida. As experiências mostram que transmitir informações a respeito do funcionamento do corpo e descrição das características das doenças, bem como um elenco

de hábitos de higiene, não é suficiente para que os alunos desenvolvam atitudes de vida saudável. É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia a dia da escola (BRASIL, 1998, p. 61).

Ainda se tratando do tema currículo, nessa instituição, atividades físicas estão dentro do currículo, mostrando a importância da saúde para além de doenças. O cuidar da saúde é crucial para o desenvolvimento físico e mental, além de melhorar o desempenho escolar.

No Indicador de Saúde na Escola, tal escola estudada somente não pontuou em um item no quesito Educação para a Saúde. Porém, tal item merece destaque, pois diz respeito à abordagem de assuntos transversais no currículo, como violência, diabetes, álcool, saúde bucal, moradia, saneamento e aspectos socioculturais. Tais assuntos merecem ser vistos, seja em qual faixa etária for, de maneira a deixar os alunos conscientes do seu papel na sociedade.

Devem-se enriquecer os temas transversais, na estrutura curricular dos conteúdos, com exemplos, práticas, experiências, materiais educativos, mídias e atividades extraclasse que aproximem o estudante ao ambiente em que ele vive no sentido de compreensão e participação (BERNARDES; PRIETO, 2013). O tema transversal segue as diferentes áreas do conhecimento e assume uma responsabilidade que deve ser de todos os envolvidos com a educação.

Nas aulas que tratam de educação para a saúde, a escola possui estratégias motivadoras, considera o meio cultural dos alunos, favorece o comportamento saudável e possui professores capacitados para tratar o assunto de forma aces-

sível e didática aos alunos, segundo marcou positivamente a diretora no questionário.

Chiesa e Veríssimo (2003) afirmam que, na educação em saúde, o progresso da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos no cuidado com a saúde é primordial, objetivando um desenvolvimento da compreensão da situação de saúde, sendo as práticas educativas emancipatórias. Utiliza-se como estratégia a comunicação para construir um saber que os indivíduos fiquem capacitados para promover, manter e recuperar qualidade de vida. “Educar para a saúde implica ir além da assistência curativa, significa dar prioridade a intervenções preventivas e promocionais.” (ALVES, 2005, p. 50).

Os Serviços de Saúde dentro do ambiente escolar devem promover ações de seminários, cartilhas, aconselhamentos, palestras, para que, dessa forma, a comunidade sinta-se parte dessa educação em saúde.

Em se tratando dos Serviços em Saúde propostos e implementados pela escola envolvida, das 16 questões nesse item, sete não foram pontuadas, mostrando ausência de incentivo e de programas de promoção à saúde.

As questões não pontuadas foram: a elaboração de cartilhas e materiais educacionais sobre saúde; identificação dos alunos com problemas relacionados à atividade física e à imagem corporal; oferta de programas de atividades físicas para professores e funcionários; estímulo à participação dos funcionários em atividades; oferecimento à comunidade e à família dos alunos de palestras sobre educação e saúde; realização de avaliação sobre a participação dos alunos em programas de saúde da escola; e participação dos familiares nas atividades propostas em políticas de saúde.

Na escola estudada, não há programas de incentivo a atividades físicas para professores e funcionários, seja dentro da escola ou fora dela. Pensando nisso, Nahas (2003) cita que um programa de qualidade de vida em empresas significa, inicialmente, investimento em recursos humanos, mas que a preocupação com a qualidade de vida do funcionário vai se fundindo e partindo do princípio de que qualidade de vida significa conjunto de fatores que favorecem ganhos significativos durante a vida.

Outro ponto importante a ser ressaltado são os serviços que não são oferecidos pela escola para a comunidade, como feiras, encontros, seminários, visitas domiciliares, caminhadas, passeios ciclísticos, no intuito de encorajar a prática de hábitos saudáveis.

Vasconcellos (2002) afirma que a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiências de cidadania, caracterizados pela consciência de direitos em associação a deveres, além disso, a integração da escola com a comunidade e os pais, é um fator importante para o bom funcionamento da escola e da educação das crianças.

Das questões pontuadas positivamente, vale destacar que a escola propaga a política de boa alimentação, os problemas relacionados à atividade física e à imagem corporal são encaminhados para setores específicos, realiza acompanhamento psicológico e assegura plano de saúde para seus funcionários.

A implementação de ações na escola consegue mobilizar pessoas e coordenar diferentes grupos para o objetivo comum que é o processo de educação. A participação e o envolvimento de alunos, pais e comunidade com os programas de saúde na escola influenciam no desenvolvimento integral das crianças e seu meio.

3.2 Análise das entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores (fase II)

A análise dos dados obtidos pelas entrevistas foi realizada por meio da interpretação das falas dos agentes envolvidos. As entrevistas semiestruturadas foram feitas com base nas mesmas perguntas pré-estabelecidas. Seis professores responderam a cinco questões e os coordenadores a seis, pois a última questão diz respeito à formação e à capacitação que as professoras recebem no que se refere ao ensino em saúde.

Quadro 3 – Questões 01 e 02 da entrevista semiestruturada

GRADUAÇÃO E TEMPO EM SERVIÇO		
	Professores	Coordenadores
Nível de graduação	*Todos com graduação em pedagogia. Especializações: -Educação infantil (três professoras); - Inteligências múltiplas (duas professoras); - Educação especial (1 professora).	*Todos com graduação em pedagogia. Especializações: - Educação infantil + psicopedagogia; - Gestão escolar + coordenação pedagógica; - Didática
Tempo em serviço	Média de 14 anos.	Média de sete anos.

Fonte: dados da pesquisa.

Turci et al. (2012) cita que a educação nos dias de hoje exige um professor dinâmico, criativo e flexível, pois os desafios da atualidade aumentam de maneira exorbitante. Essas mudanças acontecem pelo rápido ritmo em que as modificações da atualidade ocorrem na nossa sociedade aceleradamente.

A formação do profissional, hoje em dia, deve ser contínua. Além de buscar atualização e especialização na área, em cursos livres e de educação formal, o educador deve ser capaz de traçar um plano de desenvolvimento pessoal em que ele próprio seja o administrador do seu processo de aprendizagem, buscando aprofundar o conhecimento desejado. Essa postura de eterno aprendiz traz reflexos de grande impacto na sua prática pedagógica, pois ampliará sua competência para lecionar e repercutirá na relação com seus alunos (TURCI et al., 2012, p. 10).

A escola participante da pesquisa tem vários prêmios, mesmo com pouco tempo no mercado (12 anos). O reflexo desse panorama parece estar ligado ao incentivo à formação dos professores, pois todos os entrevistados tinham no mínimo um curso de especialização na área.

O tempo de experiência dos profissionais que atuam na escola também é um ponto a ser ressaltada, a média de atuação profissional dos professores é de 14 anos.

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 1996, p. 127).

Apple (1993) cita que se deve considerar o tempo, pois é nesse momento que se faz necessário que os professores pensem e repensem suas práticas, reflitam sobre o que fazem e o que não fazem e questione-se sobre o papel que ocupam na escola e na sociedade, em uma busca crítica e democrática por uma nova visão do tempo escolar que incida na educação voltada para os estudantes.

A sala de aula, a experiência, é um espaço para aprendizagem e construção do conhecimento, não só para as crianças, mas para os professores também. Aprende-se no ato de ensinar (FREIRE, 1996).

Quadro 4 – Questão 03 da entrevista semiestruturada

Você teve, em sua formação, alguma disciplina que envolvesse o tema Educação em Saúde?	
Sim	Não
01	08

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se que há uma inaptidão na formação dos professores e coordenadores no que concerne à educação em saúde. Não existe uma disciplina que trabalhe tal assunto.

Oliveira e Bueno (1997) afirmam que o despreparo das pessoas para trabalhar as questões de educação em saúde na escola representa certo atrasamento das possibilidades de avanço para a saúde e a melhoria da qualidade de vida, prejudicando, assim, o exercício da cidadania.

Nesta ótica, a escola é espaço essencial para o desenvolvimento do conhecimento partilhado e para a integração com a comunidade. Nela se encontra grande parte da população que demonstra interesse em aprender e é onde reside grande potencial disseminador de informações que ultrapassam, por inúmeras vezes, seus limites físicos (OLIVEIRA; BUENO, 1997 *apud* COSTA; SILVA, DINIZ, 2008, p. 31).

Sendo assim, a questão saúde na escola é ministrada pelos professores, porém eles não têm manipulação do conteúdo, uma vez que não tiveram em sua formação uma apresentação ao tema.

Quanto ao respondente que afirmou ter em sua formação alguma disciplina ou tema que envolvesse educação em saúde, relatou que foi na pós-graduação, no caso, na especialização em educação especial, em que havia uma disciplina que tratava das múltiplas deficiências, na qual foi abordado como trabalhar em sala de aula com essas crianças, quais suas dificuldades, que mecanismos poderiam ser usados para o processo de desenvolvimento da criança. Nota-se através da fala do respondente que educação em saúde está mais ligada à presença ou não de doenças, uma vez que este profissional se referiu ao tema “deficiências”.

Pela experiência empírica da pesquisadora, observou-se que há falta de formação específica sobre saúde. O quadro agrava-se quando os professores, mesmo sem essa formação, devem ministrar conteúdos ligados ao tema em questão. Fica então a dúvida pertinente de “Como esse conteúdo é abordado, se não há a devida capacitação?”.

Quadro 5 – Questão 04 da entrevista semiestruturada

CATEGORIAS DE CONCEITO DE SAÚDE	QUANTIDADE (de aparições nas falas dos envolvidos)
Relacionando saúde com bem estar físico e mental	05
Relacionando saúde com o não ter doenças	02
Relacionando saúde com corpo adequado para as práticas diárias e vivências	02

Fonte: dados da pesquisa.

Como apresentado no quadro 5, a maior parte das falas dos entrevistados associa saúde ao bem estar físico e mental e o restante refere-se como a não presença de doenças e corpo apto para atividades diárias.

Saúde não possui significado determinado, o mesmo vai depender de toda uma estrutura social, econômica, política e cultural. Dois grupos de pessoas diferentes terão concepções distintas sobre o tema. Tudo será levado em conta, desde o local, a época, a classe social, os valores, a religião etc. (SCLiar, 2007).

Observa-se que alguns professores definiram saúde levando em conta bem estar físico e mental, mostrando que não se leva em consideração somente a forma física ou ausência de doenças, o psique também está dentro do contexto de uma “vida saudável”.

Kurtz, Wyatt e Kurtz (1995) citado por Marques (2003) afirmam que há maior probabilidade de se encontrar bons hábitos de saúde, comportamentos de apoio aos outros e, portanto, bem-estar psicológico, em pessoas que têm uma visão espiritual positiva frente à vida. A perspectiva espiritual inclui conteúdos existenciais que, por sua vez, têm profundas implicações no bem-estar físico e psicológico (WONG; FRY, 1998).

Quadro 6 – Questão 05 da entrevista semiestruturada

Saúde é inserida no planejamento?		Há projetos sobre o tema saúde?		Há palestras com os profissionais?	
Sim	06	Sim	05	Sim	06
Não	03	Não	04	Não	03

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que não há unanimidade entre as respostas. Os professores que responderam *sim* ao tema saúde, dentro do planejamento, comentaram que o mesmo é abordado de maneira mais ampla, por exemplo, por meio do projeto de conscientização da alimentação saudável, com o setor de nutrição, ou do projeto de retirada da fralda, com o setor de psicologia.

Sobre o tema saúde dentro do contexto de planejamento, projetos e palestras, a maioria dos professores respondeu positivamente à presença do conteúdo no contexto escolar. Porém, mostrou-se uma preocupação com relação à especificidade do assunto, uma vez que é exposto por eles que o assunto saúde não é abordado de maneira específica, sendo trabalhado de outras formas.

Ações educativas em saúde visam à sensibilização e/ou à conscientização sobre algum problema de saúde, ou ações que possam evitar o surgimento de males. Nesse sentido, não se pode deixar de lembrar o quanto as ações preventivas são mais vantajosas que as ações curativistas; tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista assistencial, uma vez que podem diminuir a incidência de doenças e contribuir para a diminuição do número de pacientes que buscam serviços de maior complexidade, mais dispendiosos e por vezes menos efetivos (COSTA; SILVA; DINIZ, 2008).

O aprendizado efetivo está ligado diretamente a um planejamento do ensino que contenha requisitos necessários para transformar a realidade dos educandos, melhorar as relações do indivíduo em seu meio, caracterizando com isso o comportamento educacional do professor (BAÚ; KUBO, 2009).

Pensando dessa maneira, faz-se necessário que a educação em saúde esteja entrelaçada ao planejamento. Com o

plano bem elaborado, pensado, pesquisado e explorado, o contexto de saúde dentro da escola será bem esmiuçado no processo de ensino.

Quadro 7 – Questão 05 da entrevista semiestruturada (continuação).

Exemplos	Quem realiza?
Alimentação saudável	Nutricionista
Preparar para beber água	Professoras
Projeto mastigação	Fonoaudióloga
Higiene corporal	Professora
Retirada da fralda e bico	Professor + psicólogo
Projeto naturalista	Professoras

Fonte: dados da pesquisa.

Pedi-se então que dessem exemplos de atividades que envolvessem educação e saúde e quem as ministrava. No quadro 7, observa-se que, em grande parte dos projetos citados, os responsáveis pela execução são os professores. É importante lembrar que, no quadro 6, anteriormente citado, os mesmos responderam que não tiveram nenhuma disciplina no tocante ao tema saúde, porém, são eles que ficam à frente do conteúdo.

A importância da relação entre a ação profissional do professor e a formação perante as inovações apontam para a ideia básica de não ser possível alcançar mudanças expressivas sem se saber como os professores pensam, como atuam, como representam seu trabalho e suas condições como docentes para, de forma consciente, posicionarem-se em relação às novas exigências profissionais. Portanto, para o desenvolvimento profissional dos professores, faz-se necessário um estudo contínuo (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008).

Observou-se que, na escola estudada, havia vários projetos que envolviam outras áreas além da pedagogia. Isso é importante, uma vez que cada profissional pode engrandecer o processo de aprendizagem do aluno através do seu olhar especialista.

Quadro 8 – Questão 06 da entrevista semiestruturada com os coordenadores

Como ocorre?	Quem ministra?	Quando ocorre?
Palestra sobre cuidado com o corpo, voz e alimentação; Reuniões; Encontros pedagógicos.	Educadores físicos, nutricionistas, fonoaudiólogos e psicólogos; Coordenação; Fonoaudiólogo, nutricionista.	Semana pedagógica; Durante todo o ano; No decorrer do ano.

Fonte: dados da pesquisa.

Por fim, a última pergunta foi destinada somente aos coordenadores. Em referência às formações oferecidas pela escola no tocante ao ensino em saúde para os professores, dois deles responderam haver capacitações durante todo o ano e um respondeu ser apenas na semana pedagógica (que acontece no começo de cada semestre).

Tal incoerência entre as respostas no que diz respeito ao período em que ocorrem pode ter acontecido, pois cada coordenação é responsável pelo seu setor, ou seja, o coordenador que respondeu “semana pedagógica” é responsável pelo infantil I e II, e deve apresentar proposta de intervenção diferente dos demais.

Levando em consideração a educação como um sistema que envolve a formação profissional do professor, deve-se considerar produção, contextualização e formação contínua do conhecimento que torne possível atender às reais neces-

sidades desse profissional, como situações básicas de como planejar o ensino (BAÚ; KUBO, 2009). Logo, para se trabalhar dentro de um contexto visando ao ensino na saúde, é necessária a capacitação permanente desse profissional, objetivando um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada e a capacitação fazem-se necessárias dentro do contexto de ensinar saúde na educação infantil, levando em conta que os processos de educação estão em constante mudança. Atualizações permanentes são imprescindíveis. Quando a escola proporciona e estimula esses momentos de trocas de experiências dentro do seu ambiente, faz com que os profissionais fiquem mais incentivados a melhorar e conseqüentemente a ensinar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o objetivo geral, buscando compreender as ações de promoção de saúde, em uma Creche Escola de Fortaleza, no Ceará, verificou-se que a instituição apresentou classificação regular no que diz respeito a Políticas, Serviços, Educação e Ensino na Saúde, totalizando 175 pontos no Indicador de Saúde na Escola (FERREIRA, 2012).

Além disso, através das entrevistas, procurou-se averiguar o planejamento das ações pedagógicas no que diz respeito ao tema saúde no ambiente escolar e à formação e capacitação dos professores no que se refere ao ensino em saúde. Verificou-se que esses profissionais não tiveram em sua graduação/formação qualquer disciplina sobre o tema pesquisado.

Em se tratando do planejamento escolar, não houve unanimidade nas respostas, porém os professores disseram que o tema é abordado de maneira mais ampla, não específica. Constatou-se que há palestras sobre o tema, mesmo que de maneira mais geral. Na escola, existem projetos que são realizados pela equipe multidisciplinar junto aos professores.

Na questão feita somente aos coordenadores, no tocante a formações e capacitação oferecidas pela escola para os docentes, verificou-se que são fornecidos cursos, palestras e seminários durante o ano, especialmente na semana pedagógica.

Algumas hipóteses foram confirmadas, de tal modo que se concluiu que, realmente, políticas, serviços, educação e ensino em saúde são promovidos de maneira não específica, sendo promovidos de maneira separada das disciplinas.

A metodologia usada mostrou-se ser eficiente de maneira a nos proporcionar atingir os objetivos desejados. Os instrumentos, questionários, entrevistas e documentos foram capazes de nos fazer alcançar respostas conclusivas.

O presente estudo não encerra a discussão sobre o tema em questão, fazendo-se necessárias a continuação e a ampliação do mesmo para outras instituições a fim de se obter um panorama mais completo.

Ao concluir o estudo, recomenda-se que existam mais cursos de capacitação e formação, não só com os professores, mas com os demais funcionários também, a fim de englobar toda a comunidade escolar.

Aconselha-se que os docentes percebam a importância do tema em questão para suas aulas, utilizando as dimensões de conteúdo procedimental, conceitual e atitudinal de ma-

neira a ser mais completa a inserção da temática. Também se faz necessário promover encontros, palestras, seminários, minicursos e debates.

Além disso, propõe-se que novos estudos sejam realizados sobre a implantação da saúde em ambientes escolares, a fim de diagnosticar outros aspectos da promoção da saúde na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 39-52, 2005.

APPLE, M. W. **Official knowledge**: democratic education in a conservative age. New York: Routledge, 1993.

BAÚ, J.; KUBO, O. M. **Educação especial e a capacitação do professor para o ensino**. Curitiba: Juruá, 2009.

BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, É. C. Educação ambiental: disciplina versus tema transversal. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, [S.l.], v. 24, 2013.

BOOG, M. C. F. Educação nutricional: passado, presente, futuro. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 10, n.1, p. 5-19, jan/ jun. 1997.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 dez. 2007.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais Saúde**. Brasília: MEC/SEF, vol.9, 1998.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 2, p. 209-213, 1997.

CECCIM, R. B.; CARVALHO, Y. M. **Formação e educação em saúde: aprendizados com a Saúde Coletiva**. Grupo de Estudos de Educação Física e Saúde Coletiva, 2006.

CHIESA, A. M.; VERÍSSIMO, M. D. L. Ó. R. **A educação em saúde na prática do PSF**. Manual de enfermagem. 2003.

COSTA, F. S.; SILVA, J. L. L.; DINIZ, M. I. G. A importância da interface educação\saúde no ambiente escolar como prática de promoção da saúde. **Informe-se em promoção da saúde**, v.4, n.2. p. 30-33, 2008.

FERREIRA, H. S. **Educação Física e saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza: uma proposta de ensino**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

FOCESI, E. Educação em saúde na escola: o papel do professor. **Revista Brasileira Saúde de Escolar**, v.1, n. 2, p. 4-8, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGLIANONE, C. P. *et al.* Educação nutricional no ensino público fundamental em São Paulo, Brasil: Projeto de reeducação aos riscos de adoecer e morrer na maturidade. **Revista de Nutrição[online]**, v.19, n.3, p.309-320,2006.

GIOVANELLA, L. (Org.) **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2012.

GOBBI, L.S. **A educação nutricional para a prevenção da obesidade infantil em uma instituição particular de ensino do município de Bauru – SP**. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Farmacêuticas. UNESP, Araraquara, 2005.

GOMES, J. P. As Escolas Promotoras de Saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 84-91, jan./abr. 2009.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Implementação de programas de Educação Física Escolar direcionada à promoção da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, v. 3, p. 67-75, 1994.

GUEDES, P. D. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999.

KURTZ, M. E.; WYATT, G.; KURTZ, J. C. Psychological and sexual well being, philosophical spiritual views, and health habits of long-term cancer survivors. **Health Care for Women International**, v. 16, n. 3, p. 253-262, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? IN: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia, ciência da educação?**. São Paulo: Cortez. 1996.

MARQUES, L. F. A Saúde e o Bem-Estar Espiritual em Adultos Porto-Alegrenses. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 23, n. 2, p. 56-65, 2003.

MARTINS Jr, J. O professor de Educação Física e a Educação física escolar: como motivar o aluno? **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 11, n. 1, p. 107-117, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 3 ed. Londrina: Midiograf, 2003.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 46, sep. 2008.

OLIVEIRA, M. A. F. C.; BUENO, S. M. V. Comunicação educativa do enfermeiro na promoção da saúde sexual escolar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 71-81, 1997.

PRECIOSO, J. Educação para a saúde na escola: um direito dos alunos que urge satisfazer. **Revista O professor**. n. 85, III série, março-abril, p. 17-24, 2004.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-Being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n.1, p. 68-78, 2000.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

TURCI, F. M. N. *et al.* **Educação, docência e gestão**: a pedagogia em debate. Ensaios. PUC Minas. 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

WHO, A. S. **Promoção da Saúde**: Cartas de Ottawa e Santa Fé de Bogotá. Ministério da Saúde/IEC, Brasília: Fiocruz, 1986, p. 11-18.

WONG, P. T. P.; FRY, P. S. (Eds.). **The human quest for meaning**: a handbook of psychological research and clinical applications. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

IV QUALIDADE DE SAÚDE EM UMA CRECHE ESCOLA DE FORTALEZA: A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA

Cláudia Mendes Napoleão
Heraldo Simões Ferreira

1 INTRODUÇÃO

A saúde pode ser entendida como um estado de equilíbrio das variáveis relacionadas ao bem-estar de um indivíduo, como psicológicas, biológicas, fisiológicas e sociais, proporcionando uma condição positiva de vida e um bom desenvolvimento das atividades diárias. É resultado de ações individuais e coletivas que englobam uma visão sociocultural e educacional.

Existem diversas ações de conscientização da população no que se refere à saúde, tais como as ações de educação em saúde, entendidas como o resultado de vivências de aprendizagens que envolvem ações dirigidas, que determinam o comportamento individual em busca de melhorias da própria saúde, e aquelas voltadas à promoção da saúde, foco deste estudo.

Para Gutierrez (1994 *apud* BUSS, 1999), a promoção da saúde é compreendida como um conjunto de ações e estratégias individuais e organizacionais de apoios e de serviços de saúde, que têm o objetivo de desenvolver habilidades e capacidades individuais que ampliem as condições favoráveis de saúde de um indivíduo e/ou de uma população. A promoção

da saúde pode ser desenvolvida em diversos ambientes, dentre eles, a escola.

As ações de promoção da saúde em ambientes escolares são estratégias de impacto já que a população atendida – alunos, familiares e profissionais – compartilha um ambiente de ensino-aprendizagem, crescimento e troca de experiências importantes. Tais ações podem ser contempladas com programas de avaliação de qualidade de saúde.

Gonçalves *et al.* (2008) ratificam esse pensamento ao considerar que as escolas são ambientes favoráveis para o desenvolvimento de programas de promoção da saúde, mais especificamente de avaliação de qualidade de saúde, pois exercem grande influência sobre seus alunos no período de formação mais importante de suas vidas.

Nas escolas, de forma geral, são oferecidos acessos aos vários níveis de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental E Ensino Médio. A Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 2013). Este estudo deter-se-á na Educação Infantil, mais especificamente, nas creches escolas.

As creches escolas são instituições características do século XX, decorrentes do crescimento industrial, que sugiram da necessidade de mães e famílias de deixarem seus filhos aos cuidados de terceiros para assumirem ocupações no mercado de trabalho. São espaços em que as crianças têm, ao mesmo tempo, desenvolvimento educacional e atendimento às necessidades básicas de alimentação, sono e higiene.

As creches escolas devem realizar ações de promoção da saúde voltadas à atenção do público infantil, tal qual é so-

licitado no documento que rege esse nível da educação básica, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil –RCNEI (BRASIL, 1998).

A creche é, portanto, uma instituição com responsabilidades educacionais e sociais que garantem o desenvolvimento integral da criança, para tanto, deve estar preparada para promover a saúde de seus integrantes, que se encontram em um período de formação de hábitos que poderão tornar-se permanente. Entre outras atribuições, estas instituições devem realizar avaliação de qualidade de saúde, assumindo o papel de educar e cuidar, e exercer maior controle sobre a saúde e os fatores que podem afetá-la (BRASIL, 1996).

A qualidade de saúde em ambientes escolares pode ser mensurada, pela avaliação do local, da água, de equipamentos, dos recursos humanos e da equipe de saúde, de procedimentos referentes à alimentação, da higiene física e ambiental, da avaliação da saúde da criança e agravos à saúde, como sugerem Santos; Vianna; Rehder (2004) no instrumento intitulado Indicadores de Qualidade de Saúde para Creches e Pré-escolas.

Diante do exposto, procedeu-se à realização de um estudo de caso em uma creche escola do município de Fortaleza, com a finalidade de analisar a percepção dos profissionais acerca das ações que influenciam na qualidade de saúde do educando.

Desta feita, formularam-se as seguintes questões guia da atividade investigativa: Quem realiza as ações de promoção da saúde na creche pesquisada? Qual a formação dos educadores para realizar as ações de promoção da saúde na creche estudada?

Para responder a tais questionamentos, foi realizado um estudo de caso em uma creche escola do município de Fortaleza. Considera-se que este estudo pode ser relevante, pois, avaliar a qualidade de saúde em creches e pré-escolas fornecerá suporte para analisar o serviço oferecido por essas instituições, implicando a qualidade do desenvolvimento global da criança.

O estudo também pode vir a ser importante para a creche envolvida, uma vez que norteará os responsáveis envolvidos sobre quais aspectos precisam considerar ao planejar as ações. Possibilitará recuperar possíveis *déficits* existentes, a partir da criação de iniciativas de intervenções nas práticas adotadas, estabelecendo prioridades e estratégias para uma efetiva qualidade na promoção da saúde. Possibilitará, também, compartilhar as responsabilidades entre gestores das escolas, educadores, políticas públicas e pais, desencadeando ações sociais, coletivas e individuais, que contribuam para a ampliação das ações de promoção da saúde nas escolas.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como um estudo de caso, exploratório e descritivo, com uma abordagem qualitativa. De acordo com Yin (2005 *apud* GIL, 2008) o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

O cenário escolhido para a pesquisa foi uma creche escola particular do município de Fortaleza-Ceará, que exerce suas atividades desde o ano de 2002.

A escolha da escola foi intencional, pois é uma creche escola de referência para os moradores do bairro Cocó e bairros vizinhos, como Papicu, Dunas e Guararapes, classificados como classe média e média alta, de Fortaleza. A instituição atende em média 300 alunos por ano, devido a sua localização em bairro de crescimento populacional demográfico³, sendo necessário fazer reservas no ano anterior para conseguir uma vaga.

Nos últimos seis anos, o índice de aprovação de seus alunos nas escolas de grande porte de Fortaleza, que reconhecidamente aplicam exames de seleção para alunos novos, é de 100%.

A escola já foi indicada ao Prêmio Quality⁴ – *International Quality Company*, Sociedade Brasileira de Educação e Integração, nos anos de 2011 a 2013. Além disso, a pesquisadora tem contatos profissionais com as gestoras da escola, o que facilita o acesso às informações mais precisas, garantindo a confiabilidade necessária à investigação. A pesquisa foi realizada nos meses de junho a agosto de 2016.

Participaram do estudo as gestoras da escola – diretora geral e coordenadora, os educadores - oito professoras titulares e sete auxiliares de sala, duas cozinheiras, duas funcionárias de serviços gerais e dois porteiros, todos envolvidos nas ações de saúde, das séries referentes à creche, constituída pelas séries de berçário e infantis I, II e III da escola envolvida, totalizando 23 participantes.

3 Em pesquisa empírica pela autora, ainda existem poucas unidades de creches escolas particulares de qualidade, nos bairros citados, disponíveis à população.

4 O Prêmio Quality, instituído pela *International Quality Company* e chancelado pela Sociedade Brasileira de Educação e Integração, tem como objetivo reconhecer organizações e profissionais que se destacam em suas áreas de atuação e contribuem efetivamente para o desenvolvimento socioeconômico do país.

São denominados de professores titulares os profissionais com formação mínima de graduação em pedagogia, responsáveis pela elaboração e execução do planejamento diário e mensal das atividades desenvolvidas, e, auxiliares de sala os profissionais com formação mínima de Ensino Médio completo, responsáveis por dar apoio às professoras na execução do planejamento e encarregados dos cuidados básicos de higiene e alimentação dos educandos.

As creches estão organizadas em séries designadas pela idade do educando, a saber: Berçário – quatro a 12 meses; Infantil I – um a dois anos; Infantil II – dois a três anos; Infantil III – três a quatro anos.

Foram incluídos na amostra os profissionais que trabalham há, pelo menos, um ano na instituição. Foram excluídos da amostra quatro profissionais, sendo duas professoras titulares – uma que estava de licença saúde no período de aplicação do questionário e outra que trabalha há menos de um ano na instituição – e uma auxiliar de sala que trabalha há seis meses na escola.

Os indivíduos que integram a amostra foram convidados a participar da pesquisa pela autora do estudo em seus ambientes de trabalho, depois de devida autorização da instituição através do Termo de Anuência.

Para investigar a formação dos envolvidos responsáveis por realizar as ações de promoção da saúde, foram aplicados questionários fechados para coletar informações sobre formação dos participantes, especificamente na área da educação e promoção da saúde, e acerca do planejamento escolar, no que se refere à inclusão da temática saúde.

A aplicação dos instrumentos foi realizada no cenário de pesquisa dos participantes, perante a disponibilidade de

tempo do envolvido e após a assinatura do TCLE. A análise dos resultados também foi realizada através da estatística descritiva e apresentados por meio de gráficos e quadros.

Vale reforçar que os participantes tiveram a identidade preservada, puderam desistir a qualquer momento do estudo e não sofreram nenhum risco ou dano físico, mental ou social.

A pesquisa está de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Foi cadastrada inicialmente na Plataforma Brasil e está autorizada pelo CEP sob o nº 1.835.098.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Questionários com os educadores da escola

Nessa etapa, serão apresentados os resultados dos questionários fechados aplicados aos funcionários que estão envolvidos, direta ou indiretamente, nas ações de saúde realizadas na escola estudada. Os participantes foram 21 respondentes, sendo oito professoras titulares, sete auxiliares de sala e seis demais funcionários – dois porteiros, duas cozinheiras e dois serviços gerais.

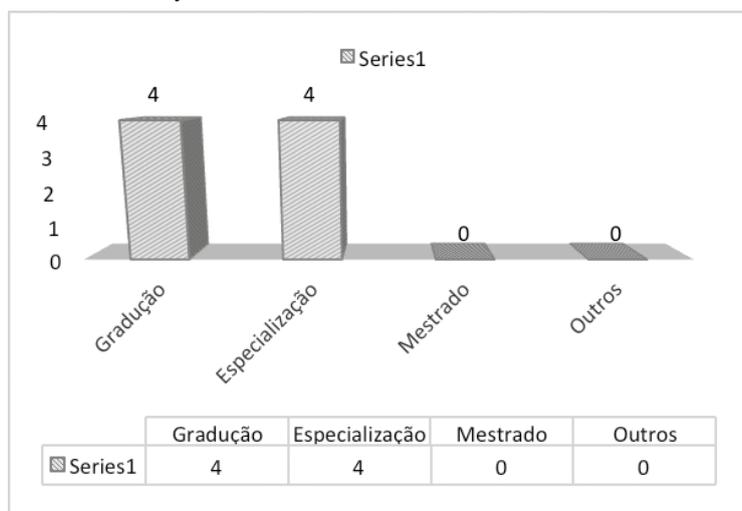
Foi realizada uma explicação prévia com instruções minuciosas e específicas à aplicação dos questionários. Os indivíduos tiveram o tempo que consideraram necessário para responder às perguntas, tendo apenas que responder individualmente.

A aplicação dos instrumentos foi realizada no cenário de pesquisa dos participantes, perante a disponibilidade de tempo do envolvido e após a assinatura do TCLE.

Para a tabulação e a análise dos resultados, foi utilizado o software Excel, versão 2010.

A primeira pergunta do questionário das professoras discutiu a formação das mesmas, na qual constatamos que todas as docentes são graduadas e que metade delas também é especialista. O gráfico a seguir resume a situação.

Gráfico 1 – Formação acadêmica das docentes



Fonte: dados da pesquisa.

Rocha (2012) expressa que mesmo considerando os saberes prévios, das próprias vivências, verifica-se a importância da formação de profissionais para atuar na Educação Infantil, pela ação tanto no processo de socialização quanto no desenvolvimento da identidade da criança, proporcionando a expansão dos conhecimentos. Assim, esse educador participará, por certo, na formação integral da criança, além disso, contribuirá para a estruturação de uma sociedade mais justa, por meio da

educação, e isso deve começar o quanto antes, uma vez que a Educação Infantil é o início da vida escolar e nessa etapa o saber cuidar deve ser consolidado com o saber ensinar.

Quanto ao tempo de experiência na docência, a maioria das professoras possui menos de 10 anos, com um tempo médio de 10,4 anos de atividade e desvio padrão de 10,3.

Tabela 1 – Experiência em docência

Tempo de docência	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
[1, 10)	5	62,5%
[10,20)	1	12,5%
[20,30)	1	12,5%
[30,40]	1	12,5%
Total		100,0%
Média Geral	10,4	
Desvio padrão	10,3	

Fonte: dados da pesquisa.

Fleury e Fleury (2000 *apud* HANASHIRO; NASSIF, 2006) definem competência na docência como um “[...] saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos e habilidades que agreguem valor social ao indivíduo”.

Tardif e Lessard (2005 *apud* LEAL; FERREIRA, 2006) relatam que ao se questionar alguns docentes sobre suas próprias capacidades profissionais, obteve-se respostas relacionadas à ideia de que a habilidade de ensinar está vinculada com as experiências durante a prática pedagógica. Experiência também é social e, portanto, pode ser compreendida como formações sociais que são interiorizadas sob a forma de *habitus* (BOURDIEU, 1972 *apud* TARDIF; LESSARD, 2005).

Porém, Leal e Ferreira (2006) colocam que embora se encontrem referências literárias favoráveis sobre o conceito de experiência no âmbito do desenvolvimento profissional docente, não é o que se constata nas escolas brasileiras, pois, nem sempre a experiência leva o docente a decisões acertadas. Por vezes, devido à rotina atarefada e à falta de estímulo à reflexão das ações diárias em sala de aula, a prática profissional torna-se repetitiva, sedimentando-se ao longo do tempo.

Neste sentido, ratifica-se (TARDIF; LESSARD, 2005; LEAL; FERREIRA, 2006) esse pensamento na citação:

Ser experiente na docência não significa, necessariamente, ser melhor professor. Além disso, a experiência docente não se fundamenta simplesmente no volume das situações vividas durante o período desse ofício: a diversidade e a dinamicidade apresentadas pelo professor ao enfrentar tais circunstâncias são o que determinarão o quão qualificado é o docente. É claro que '[...] a experiência torna o professor mais flexível e mais apto para adaptar os programas as suas necessidades'.

Nesse sentido, os autores concluem que para ser experiente, o docente deve possuir diferentes vivências, atualizar-se constantemente, inovar sua ação e realizar, incessantemente, uma reflexão sobre sua prática.

As questões 3 e 4 perguntaram sobre a abordagem do tema saúde na formação e sobre treinamentos no ambiente de trabalho. A tabela a seguir resume as respostas das professoras:

Tabela 2 – Treinamentos sobre o tema saúde

Respostas	Questão 3	Questão 4
Sim	2	8
Não	6	0

Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos que a maioria não teve experiência com o tema na graduação e todas afirmaram ter acesso a este tipo de treinamento na escola em que trabalham, especialmente voltados para primeiros socorros.

Leonello e L'abbate (2006), em seu trabalho, "Educação em Saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia", concluíram que os futuros pedagogos, em sua maioria, mostram-se sensibilizados e responsáveis pela questão da saúde na escola. Contudo, apesar de sentirem-se sujeitos importantes e indispensáveis na promoção à saúde do escolar, prevalece o entendimento de que tal abordagem não está presente ou não é explicitamente colocada no conteúdo curricular durante sua formação acadêmica.

As autoras acrescentam que, quando questionados sobre o que é necessário para promover mudanças de atitudes e comportamentos no escolar em relação à saúde, os alunos do curso de pedagogia tiveram suas opiniões divididas, em sua maioria, entre a necessidade de utilização de diferentes métodos pedagógicos e/ou de comunicação, por exemplo discussões, orientações, palestras, aulas e campanhas, e a preparação dos professores e do currículo do curso, que forma esses profissionais. Percebe-se, portanto, a inquietude do graduando de pedagogia em relação à mudança da prática dos próprios profissionais em relação ao que eles concebem por

educação em saúde na escola, propondo que, desde a formação acadêmica, a discussão seja apresentada ao pedagogo.

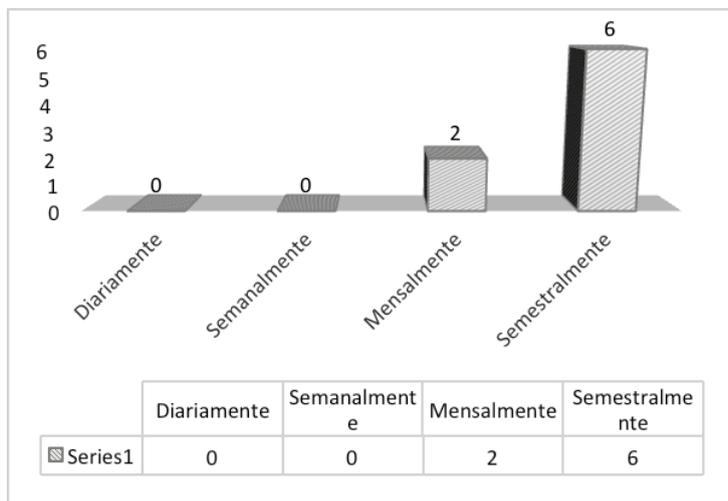
No espaço escolar, os acidentes constituem preocupação constante, sendo fundamental que os professores e aqueles que cuidam das crianças saibam como agir frente a esses eventos, como evitá-los e como realizar os primeiros socorros, procurando, assim, evitar as complicações decorrentes de procedimentos inadequados, o que pode garantir a melhor evolução e prognóstico das lesões (LEITE, 2014).

O autor complementa que os primeiros momentos após um acidente, principalmente nas duas primeiras horas, são determinantes para se garantir o restabelecimento ou a sobrevivência das pessoas machucadas. Para isso é necessário que funcionários e professores de escolas tenham um curso de suporte básico de vida, para saber agir diante das situações de risco. (CARVALHO, 2008 *apud* LEITE, 2014).

Na questão 6, as professoras foram indagadas sobre a frequência com que a instituição oferta formações e treinamentos sobre o assunto e foram unânimes em responder que tais formações ocorrem anualmente. Já na questão 7, foi perguntado às docentes se elas participam de formações fora do ambiente de trabalho e apenas uma delas afirmou participar anualmente, as demais nunca tiveram essa experiência.

Isso posto, verifica-se a importância de a instituição proporcionar esses treinamentos no próprio espaço escolar. A questão 8 tratou da frequência com que o tema saúde é inserido no planejamento escolar, exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Frequência da temática saúde no planejamento escolar



Fonte: dados da pesquisa.

Leonello e Labbate (2006) afirmam que, na proposta de se formar cidadãos cientes de seus direitos e deveres, o ensino escolar também se responsabiliza a promover a educação em saúde, uma vez que é essencial para a formação de indivíduos autônomos e conscientes de suas responsabilidades, sabedores de seus direitos em relação à saúde.

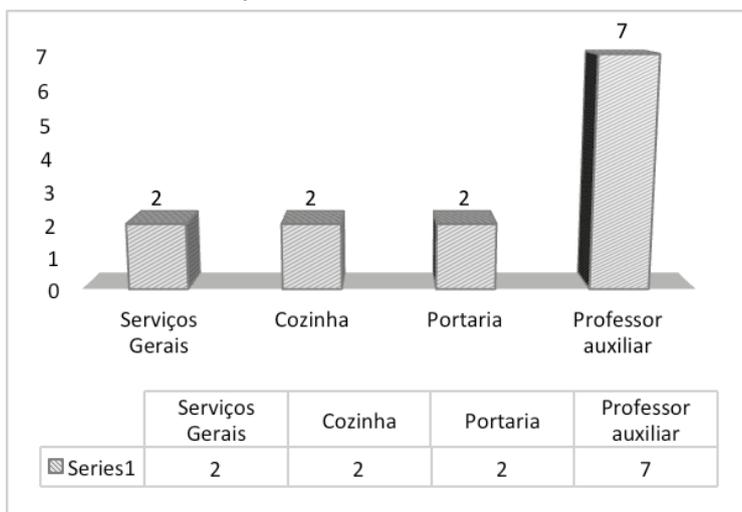
As autoras ratificam a necessidade de inserir o tema saúde no planejamento escolar na citação de que, dentre as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), está a abordagem transversal de questões sociais, com temas de relevância, entre eles, diversidade cultural, orientação sexual, ambiente, ética e saúde. O objetivo é resgatar a dignidade humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social (BRASIL, 1998).

Essa proposta educacional, de abordagem das matérias transversais, propicia o alcance de metas educativas, em ressonância com as necessidades básicas e vitais da sociedade, entre elas a saúde e a qualidade de vida. (BUSQUETES; LEAL, 2000 *apud* LEONELLO; LABBATE, 2006).

Na última pergunta, as professoras apontaram higiene pessoal e alimentação saudável como os principais temas a serem discutidos em seus planejamentos.

Quanto aos demais funcionários da instituição, foram aplicados 13 questionários a profissionais de diferentes áreas, conforme mostra o gráfico a seguir.

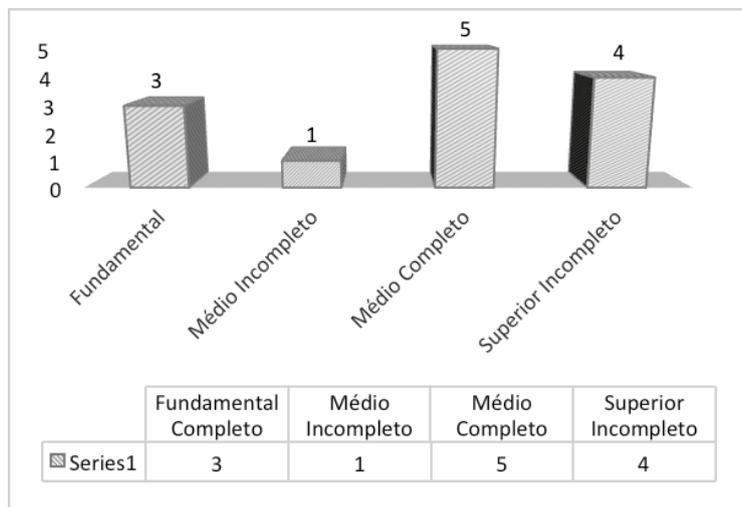
Gráfico 3 – Áreas de atuação dos funcionários



Fonte: dados da pesquisa.

Inicialmente era de nosso interesse saber o grau de escolaridade desses funcionários, expresso no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Formação dos funcionários



Fonte: dados da pesquisa.

Em seu trabalho: “Funcionários da educação pública – a concepção dos municípios”, Werle, Andrade e Schneider (2012) analisam a dimensão de autonomia do âmbito municipal, sob a temática dos demais profissionais – não professores que atuam nos sistemas educacionais, decorrente, em particular, dos saberes destes profissionais e o quanto podem contribuir para o desempenho do funcionamento das escolas.

Segundo os autores, a Lei nº 9.394, de 1996 da LDB (BRASIL, 1996) regulamenta a origem do reconhecimento dos profissionais da educação escolar e designa um título aos profissionais da educação em que determina os fundamentos, os níveis, os tipos de cursos e os programas para a formação em nível superior de educadores. Entretanto, nenhuma referência é feita em relação aos profissionais não professores.

Na concepção dos autores, a partir de documentos de política educacional como o Parecer do CNE/CEB nº 16/2005 (BRASIL, 2005), em que é proposta a área profissional técnica de nível médio, designada “serviços de apoio escolar”, bem como a Resolução CNE/CEB nº 5/2005 (BRASIL, 2005), referente, entre outras atribuições, a cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, diversas possibilidades surgem para se discutir a contribuição, formação e valorização dos profissionais não docentes que atuam nos sistemas de ensino.

Ribeiro (1995 *apud* ROSSETTI-FERREIRA, 2011) relata que educador não é apenas o sujeito que atende diretamente as crianças, mas cada um dos colaboradores de uma escola em suas diferentes funções, por exemplo a servente de limpeza, a cozinheira, as auxiliares de cozinha, as lactaristas, entre outros, pois interagem com o educando em situações rotineiras, ficando evidente a necessidade de integrar as ações de cuidado e educação no dia a dia. Para tanto, é fundamental realizar a formação em serviço.

O quadro a seguir nos apresenta um cruzamento entre o nível de escolaridade dos respondentes e o cargo que exercem:

Quadro 1 – Nível de escolaridade dos funcionários X Cargo que exercem.

Escolaridade\ Serviço	Serviços Gerais	Cozinha	Portaria	Professor Auxiliar	Total
Fundamental Completo	0	0	2	1	3
Médio Incompleto	0	1	0	0	1
Médio Completo	2	1	0	2	5
Superior Incompleto	0	0	0	4	4
Total	2	2	2	7	13

Fonte: dados da pesquisa.

Nas questões 2 e 3 do questionário, os respondentes foram indagados se haviam tido acesso a informações sobre o tema saúde em suas formações e se no ambiente de trabalho haviam recebido alguma formação sobre o mesmo tema. A grade de respostas está representada na tabela a seguir:

Tabela 3 – Acesso ao tema saúde em sua formação e no ambiente de trabalho

Resposta	Q2	Q3
Sim	2	13
Não	9	0
Não responderam	2	0

Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se perceber que, apesar de as formações, em sua maioria, não terem sido contempladas com discussões acerca do assunto, na instituição escolar, 100% dos funcionários tiveram acesso à problemática.

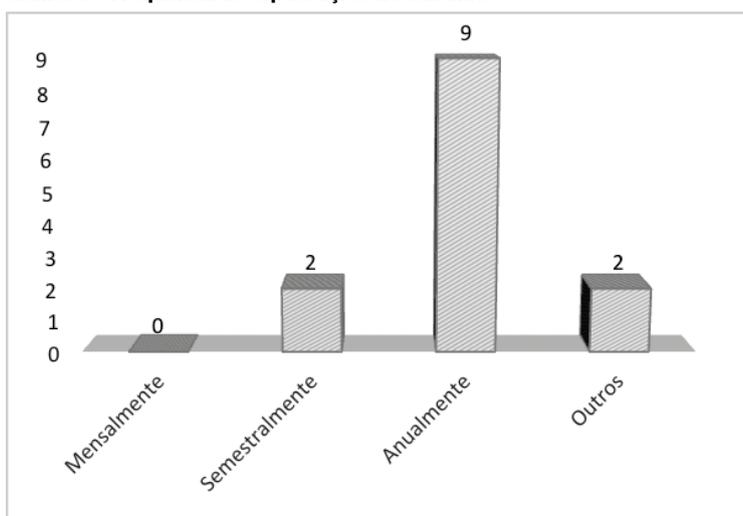
Para Faria e Wichr (2014), evidencia-se que não existe um programa específico de capacitação em saúde para os profissionais da educação, no entanto, percebe-se que um treinamento pode ter influência na promoção da saúde de crianças, promovendo um cuidado de qualidade no ambiente da creche. Assim, uma capacitação adequada em saúde, dos profissionais da escola, deve ser considerada como ação fundamental para a promoção da saúde, favorecendo o trabalho intersetorial entre educar e cuidar.

Quando questionados sobre os assuntos abordados nos treinamentos, os funcionários demonstraram um padrão de resposta compatível com o trabalho que desempenham. Os responsáveis por serviços gerais e cozinha citaram temas como: higienização do corpo, cuidados com alimentos, limpeza e esterilização de ambientes e utensílios. Já os porteiros cita-

ram travessia cidadã, lavagem de caixa d'água e cuidados com a dengue. Finalmente, as professoras auxiliares relataram treinamentos quanto a primeiros socorros e educação alimentar.

Com relação à frequência com que esses profissionais têm acesso a formações e treinamentos dentro e fora do ambiente de trabalho, obtivemos o panorama a seguir:

Gráfico 5 – Frequência de capacitações no trabalho



Fonte: dados da pesquisa.

Os respondentes que citaram a opção “outros” na pergunta referida acima, afirmaram participar de capacitações bimestrais.

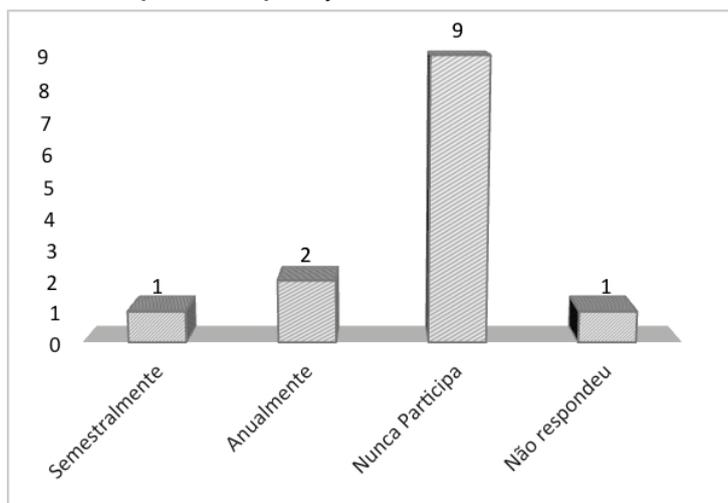
Para Veríssimo e Rezende (2004), os cuidados referentes à sobrevivência e à formação da identidade, como provimento de nutrição, de sono e repouso, proteção contra doenças transmissíveis, acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, proteção contra acidentes, entre outros, devem

ser valorizados no desenvolvimento infantil. Assim, todo trabalhador que atua na Educação Infantil tem de desenvolver competências que o habilite a atender as inúmeras necessidades infantis de forma integrada, isto é, desenvolver competências para o cuidado.

Para tanto, o profissional de creche e pré-escola deve ser capacitado tanto para o cuidar quanto para educar. O cuidado não é algo que se realiza empiricamente, pois exige “[...] conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica [...] demandando a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (VERÍSSIMO; REZENDE, 2004).

A última pergunta do questionário buscou investigar quais atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho os funcionários achavam mais importantes para a saúde dos escolares.

Gráfico 6 – Frequência de capacitações fora do trabalho



Fonte: dados da pesquisa.

As respostas à última questão foram bem diversas, desde relacionadas à limpeza e manutenção de caixas d'água e piscinas, campanhas educativas, como educação para o trânsito ou vacinação, atividades esportivas, higiene pessoal, cuidados com alimentos, mini hortas para os alunos e até questões envolvendo relacionamentos pessoais entre os estudantes.

Retornando às afirmações de Veríssimo e Rezende (2004), o preparo profissional para atuar no cuidado infantil compreende as mais diversificadas intervenções na rotina escolar, desde ações pontuais, como trocar fraldas, até questões mais amplas como a relação com as famílias, o exercício diário requer o desenvolvimento de habilidades e competências que tornem o cuidador/educador apto para a realização desse trabalho.

Essa capacitação abrange o conhecimento das características das fases do desenvolvimento infantil, habilidade de impor limites adequados ao comportamento da criança, capacidade de criar vínculos afetivos e saber proporcionar um ambiente acolhedor e desafiante para a criança.

Segundo Bressi (2015), a capacitação profissional favorece tanto o empregador quanto o colaborador, pois proporciona mais motivação ao funcionário que se sente apto para as funções do dia a dia, uma vez que adquire melhores técnicas de ação e conhecimento específico. A capacitação profissional dos colaboradores deve ser compreendida pelas instituições como um investimento que promoverá a prevenção de futuros transtornos, além de ser sinônimo de referência e produtividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa avaliou a qualidade de saúde em uma creche escola de referência do município de Fortaleza. No que tange à verificação de quem realiza as ações de promoção da saúde na escola, constatou-se que são vários os colaboradores envolvidos, atuando como em uma 'teia' de funções, obedecendo a uma hierarquia, mas com notória importância individual. A nutricionista da escola, especialista em vigilância sanitária, direciona as atividades setorizadas e organiza os treinamentos de acordo com as funções específicas. Dessa forma, encontrou-se correlação das ações de saúde, além das professoras e auxiliares, nos funcionários da cozinha, serviços gerais e portaria.

Em relação à formação dos envolvidos para realizar as ações que influenciam na qualidade de saúde dos educandos, averiguou-se que as professoras titulares são graduadas em pedagogia, sendo a metade especialista. Quanto aos demais colaboradores envolvidos nas ações, os que atuam nos setores de cozinha, portaria e serviços gerais têm nível de escolaridade compatível com suas funções – fundamental e médio completo. Entretanto, nas auxiliares de sala, dois fatores chamaram atenção. Das sete entrevistadas, quatro cursam a graduação em pedagogia, pressupondo-se que contribuam com mais conhecimentos em sala de aula. Por outro lado, uma das entrevistadas tem apenas o fundamental completo, presumindo-se que sua formação deixa a desejar para lidar com idades de características tão específicas do desenvolvimento humano.

Outro aspecto relevante que se pôde observar, sobre a formação dos envolvidos nas ações de promoção da saúde dos educandos, são os treinamentos realizados pela própria

instituição. Conforme as respostas das questões 6 e 7 do questionário, observou-se que as formações ocorrem anualmente.

Conclui-se que o ensino na saúde propicia a formação de profissionais capacitados para o exercício de suas competências e habilidades em sua área de atuação, com pensamento crítico-reflexivo, que atuem no processo de transformação da sociedade, com compromisso e responsabilidade.

A opção por fazer este estudo se deu a partir de uma experiência anterior, como coordenadora de Educação Infantil, em que várias ações de saúde eram desenvolvidas, mas nenhuma avaliação realizada, portanto, não havia diretrizes a serem seguidas. Os resultados encontrados foram compatíveis com o que a autora empiricamente esperava, porém, fatos e detalhes fundamentais foram apontados, como a falta de avaliação motora e a falta dos registros de morbidades, que serviriam de base para os planejamentos da escola, possibilitando intervir nas práticas que apresentaram *déficits*, criando iniciativas e estratégias que contribuam para a ampliação das ações de promoção da saúde.

Apesar de nesse estudo não terem sido encontradas falhas graves na promoção da saúde na escola estudada, realizar essa pesquisa com outras escolas possibilitará apontar novas inferências, que resultarão em informações importantes sobre a saúde no ambiente escolar, envolvendo diferentes reflexões, por exemplo, as práticas de gestão, a importância da formação do profissional que atua na escola, a equipe de saúde na escola e, principalmente, a importância de avaliar a qualidade de saúde no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche:** que lugar é este? 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho** – CLT. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. **Promoção da saúde.** Carta de Ottawa, declaração de Adelaide, declaração de Sundswal e declaração de Bogotá. Brasília: Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz, 1996a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** lei n. 9.394/96. Apresentação Paulo Renato Souza. Brasília: MEC, 1996b.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, 1994b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Saúde. Brasília: MEC, 1988.

BRESSI, R. **Por que investir na capacitação profissional da equipe?** INBEP.17 nov. 2016. Disponível em: <<http://blog.inbep.com.br/por-que-investir-na-capacitacao-profissional-dos-funcionarios/>> Acesso em: 31 nov. 2016.

BUSS, P. M. Promoção e educação em saúde no âmbito da Escola de Governo em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 15, p. S177-S185, 1999.

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, São Paulo, 2011.

CARVALHO, K. O. R. A rotina na educação infantil. In: MORAL, E.; VILHENA, S. P.; PINEDA, T. (Orgs.). **Educação infantil na formação do pedagogo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

FARIA, M. L.; WICHR, P. Creche, criança e saúde. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 142-151, 2014.

FERREIRA, H. S. **Educação física escolar e saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza**: proposta de ensino para saúde. 2011. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, F.D. *et al.* A promoção da saúde na educação infantil. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 24, p. 181-92, jan./mar. 2008.

HANASHIRO, D. M. M.; NASSIF, V. M. J. Competências de professores: um fator competitivo. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 8, n. 20, p. 45-56, 2006.

LEAL, P. H.; FERREIRA, L. A. A experiência docente na educação física escolar. In: Encontro Fluminense de Educação, 10, 2006, Niterói, **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, v. 29, p. 38-42, 2006.

LEITE, A. C. Q. B. *et al.* Primeiros socorros nas escolas. **Revista Extender**, v. 1, n. 2, 2014.

LEONELLO, V. M.; L'ABBATE, S. Educação em Saúde na escola: uma abordagem. **Interface-Comunic, Saúde, Educ**, v. 9, n. 18, p. 149-66, 2006.

- ROCHA, L. Formação de professores na educação infantil. **Projeção e docência**, v. 3, n. 1, p. 28-36, 2012.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* **Os fazeres na educação infantil**. 12ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, L. E. S. **Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.
- SANTOS, L. E. S.; VIANNA, L.A.C; REHDER, B. V. S. Indicadores de qualidade de saúde em creche e pré-escola. In: Lana Ermelinda da Silva dos Santos. (Org.). **Creche e Pré-escola uma abordagem de saúde**. São Paulo: Editora Artes Médicas Ltda, 2004, v. 1, p. 215-227.
- SANTOS, L. E. S. e QUIRINO, M. D. **A Assistência à Criança e a Equipe de Saúde**. Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde. São Paulo: Artes Médicas, 2004.
- SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000, p. 101-110.
- VERISSIMO, M. La Ó R.; FONSECA, R. M. G. S. Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.37, n.2, p.25-34, 2003.
- _____; REZENDE, M. A. O cuidado da criança na creche e pré-escola. In: SANTOS, L. E. S. **Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.
- WERLE, F. O. C.; ANDRADE, A. C.; SCHNEIDER, C. E. Funcionários da educação pública: a concepção dos municípios. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 5, 2012.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

V FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DA SAÚDE NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

Danilo Magalhães Lucino
Heraldo Simões Ferreira

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física no Brasil, a partir da legislação atual, possibilita duas vertentes de formação: Licenciatura e Bacharelado, instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução 7, de 31 de março de 2004. No Bacharelado, o profissional deverá estar qualificado para intervir profissionalmente na sociedade através de diversas manifestações e expressões do movimento humano estimulando a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. Já na Licenciatura, o profissional deverá estar qualificado para a docência na educação básica, tendo como referência a legislação própria do CNE que institui um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem realizados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Steinhilber, 2006). Neste estudo, especificamente, tratar-se-á da Licenciatura em Educação Física.

Na Licenciatura, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal do movimento, que deve cuidar do corpo em uma perspectiva mais ampla visando o desenvolvimento físico, mental, emocional, estético, religio-

so, entre outros. Nesse sentido, a abordagem da disciplina na escola deve introduzir e integrar o aluno através do movimento, formando o cidadão que vai reproduzi-la e transformá-la por meio dos jogos, esportes, danças, lutas e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida (BRASIL, 1998).

Normalmente os cursos de Licenciatura em Educação Física apresentam disciplinas voltadas para o conhecimento específico, tais como o ensino dos esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas, e conhecimento sobre o corpo; disciplinas da área biológica, tais como bioquímica, anatomia, fisiologia, cinesiologia, histologia e biologia; e, por fim, disciplinas da área de humanas, tais como filosofia, antropologia e ética. Além destas, por tratar-se de uma Licenciatura, o curso ainda apresenta disciplinas direcionadas ao contexto escolar, tais como didática, didática aplicada, avaliação das aprendizagens, políticas públicas educacionais, teorias de ensino e aprendizagem, dentre outras.

Todavia, percebe-se, empiricamente, uma lacuna na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física: a ausência de disciplinas voltadas para o ensino da saúde na escola. Pesquisa realizada, informalmente, nos sítios das três universidades da cidade de Fortaleza, capital do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará e Universidade de Fortaleza, revela que as matrizes curriculares do curso em discussão, ofertado nas três IES, não oferecem disciplinas específicas voltadas para o debate do ensino da saúde na escola.

O ensino da saúde na escola deve ser uma das preocupações do futuro professor de Educação Física, já que este profissional é um dos poucos presentes na escola a se enquadrar nesta área - a saúde. O ensino da saúde na escola se

justifica pelo fato de que há a necessidade de contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens, principalmente aquelas da rede pública de ensino (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, é responsabilidade da Educação Física escolar desenvolver o aprendizado das relações entre a prática de atividades corporais e a recuperação, manutenção e promoção da saúde incluindo o sujeito e sua experiência pessoal ao considerar os benefícios, riscos, indicações e contra indicações das diferentes práticas da cultura corporal do movimento e as medidas de segurança no seu exercício. Assim, a formulação de qualquer programa de saúde que envolva atividade física deve considerar o cotidiano postural, o tipo de trabalho físico exercido, os hábitos de alimentação, sono, lazer e interação social, além do histórico pessoal de relação com as atividades corporais (BRASIL, 1998).

Assim, pretende-se com o ensino da saúde na escola realizar um conjunto de ações que visam: promover a saúde e a cultura da paz reforçando a prevenção de agravos à saúde, articular o Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das redes de educação básica pública, contribuir na constituição de condições para a formação integral dos estudantes, fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades e a participação comunitária nas políticas de educação e saúde (BRASIL, 2007).

Compreende-se aqui que o ensino de saúde na escola, também sobre responsabilidade do professor de Educação Física, deve proporcionar ações de educação e promoção da saúde no ambiente escolar, criar hábitos de vida ativa e disseminar o conhecimento sobre vida saudável.

O objetivo do estudo foi analisar a formação para o ensino da saúde na escola em um curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES privada, na realidade concreta do município de Caucaia, Ceará.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso que recorreu a elementos da pesquisa documental com abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada na Faculdade Terra Nordeste (FATENE), situada no centro do Município de Caucaia, Ceará, nordeste do Brasil.

Um dos motivos da escolha do cenário se deu pelo fato da referida IES ser a única a possuir o curso de Educação Física no Município de Caucaia – CE. A maioria dos estudantes ingressantes reside no município ou em outros vizinhos como São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu, Pentecoste e Paracuru. Portanto, a IES é tida como referência nessa região (FATENE, 2012).

Participaram do estudo 20 sujeitos entre docentes, incluindo o coordenador, e discentes concluintes do curso de Educação Física na IES cenário. Os participantes foram divididos em dois grupos.

O grupo I foi composto por 15 estudantes que estavam cursando o último semestre do curso. O motivo da escolha dos discentes concluintes foi de possibilitar uma percepção sobre a formação recebida no decorrer do curso para o ensino da saúde na escola.

O grupo II foi composto por cinco docentes, dentre eles, o coordenador do curso. O motivo da escolha se deu pelo

fato destes professores serem os cinco mais antigos da IES e presentes desde o início do curso de Educação Física, inclusive tendo participação na elaboração do PPC.

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa foram divididos em três fases para melhor entendimento: fase 1 – pesquisa documental, fase 2 – entrevista com os discentes concluintes e fase 3 – entrevista com o coordenador e os professores.

Na fase 1 – pesquisa documental, foi realizada uma investigação do Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Educação Física da IES no que se refere à presença de disciplinas, objetivos, ementas e referências que tratam do assunto saúde na escola com o intuito de contribuir com a pesquisa através da descrição e interpretação dos conteúdos encontrados.

Na fase 2 – entrevista com os discentes concluintes, 15 alunos foram submetidos a uma entrevista semiestruturada constituída por quatro perguntas que identificam a percepção dos alunos sobre os conceitos, abordagens, conteúdos, objetivos e quais disciplinas permitem uma aproximação para a compreensão do ensino da saúde na escola. O instrumento tem como questões norteadoras: 1) Comente seu conceito de saúde. 2) É possível aplicar o tema saúde nos conteúdos da Educação Física Escolar? Como? 3) Qual o objetivo da Educação Física Escolar no que se refere à saúde? Como atingir este objetivo? 4) Quais disciplinas durante a formação permitiram uma aproximação para a sua compreensão do ensino da saúde na escola? Por quê?

Na fase 3, foi feita a captação das impressões do coordenador e dos professores de Educação Física da IES sobre a realização do ensino da saúde na escola a partir das disciplinas ministradas por eles durante a formação. Para isso, foi uti-

lizada uma entrevista semiestruturada semelhante a utilizada na fase anterior.

Ao analisar os dados, a primeira etapa do estudo foi realizada através de uma análise documental, onde se utilizou um conjunto de dados disponíveis através do Projeto Pedagógico do Curso - PPC como: surgimento do curso, justificativa, carga horária, disciplinas, ementas, objetivos e referências.

As respostas das entrevistas, utilizadas na segunda e terceira etapas do estudo com os discentes e docentes (incluindo coordenador) respectivamente, foram analisadas qualitativamente por meio da análise temática de Minayo (2010).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se os resultados coletados e a respectiva discussão baseada na literatura pesquisada relacionada às temáticas abordadas. As informações colhidas são organizadas obedecendo à ordem das fases da coleta de dados da pesquisa pré-determinadas no percurso metodológico.

Na pesquisa documental, foi realizada uma investigação no PPC do curso Educação Física da IES referindo-se à presença de disciplinas, objetivos, ementas e referências que tratavam do assunto: saúde na escola. Para isso, foi necessária uma análise da organização didático-pedagógica do curso da referida IES, presente no capítulo II⁵ do PPC pesquisado.

O curso possui uma carga horária total de 3.400 horas com a seguinte distribuição: 440 horas de prática como componente curricular; 400 horas destinadas ao estágio supervi-

⁵ Os capítulos do PPC da IES pesquisada são: I Contextualização da IES e do Curso, II Organização Didático Pedagógica do Curso, III Organização do Corpo Social do Curso e, IV Infraestrutura da FATENE, todavia como citado, a presente pesquisa deteve-se no capítulo II, já que é o capítulo que atende aos objetivos previstos na pesquisa documental.

sionado; 2.360 horas destinadas ao desenvolvimento de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas de atividades de natureza acadêmico-científico-culturais, as quais deverão ser utilizadas ao longo do curso articulando-se com o conteúdo teórico e à prática profissional (FATENE, 2012).

Há um total de 47 disciplinas distribuídas em oito períodos com uma carga horária semestral de 400 horas. A distribuição dos conteúdos está de acordo com as DCNs e sua correlação com as disciplinas e demais componentes curriculares que compõem a organização curricular do curso (FATENE, 2012).

As dimensões do conhecimento estão divididas em duas partes: formação ampliada e formação específica. Os quadros 1 e 2 a seguir mostram os conteúdos e o total de disciplinas das subdivisões das dimensões do conhecimento.

Quadro 1 – Formação ampliada e as dimensões do conhecimento

Conteúdos	Desdobramentos em disciplinas
Relação ser humano sociedade	Fundamentos Históricos, Éticos e Filosóficos da Educação Física (80h). Fundamentos Socioantropológicos da Educação (60h) Psicologia do Desenvolvimento (60h) Psicologia da Educação (80h)
Biologia do corpo humano	Bases Biológicas da Educação Física (60h) Anatomia Sistemática I (60h) Anatomia Sistemática II (60h) Atendimento Pré-Hospitalar na Educação Física (80h) Fisiologia Humana (80h) Fisiologia do Exercício (80h) Cinesiologia e Biomecânica (80h)
Produção do conhecimento científico e tecnológico	Português Instrumental (60h) Metodologia do Trabalho Científico (80h) Trabalho de Conclusão de Curso I (60h) Trabalho de Conclusão de Curso II (60h)

Fonte: FATENE (2012).

Quadro 2 – Formação específica e as dimensões do conhecimento

Conteúdos	Desdobramentos em disciplinas
Culturais do movimento humano	Psicomotricidade (60h) Metodologia do Ensino da Dança (60h) Metodologia do Ensino da Ginástica (60h)
Técnico-instrumental	Metodologia do Ensino do Futebol e Futsal (80h) Metodologia do Ensino do Atletismo I (60h) Metodologia do Ensino do Atletismo II (60h) Metodologia do Ensino do Voleibol (60h) Metodologia do Ensino da Natação (60h) Metodologia do Ensino da Recreação e Lazer (60h) Metodologia do Ensino do Basquete (60h) Metodologia do Ensino do Handebol (60h) Metodologia do Ensino das Lutas (60h) Medida e Avaliação em Educação Física (60h) Marketing Esportivo e Organização de Eventos (40h) Treinamento Desportivo (60h) Língua Brasileira de Sinais (80h) Educação Física para Pessoas com Deficiências (60h)
Didático-pedagógico	Didática da Educação Física (80h) Legislação Educacional e Gestão Escolar (80h) Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental (60h) Educação Física no Ensino Médio (60h)

Fonte: FATENE (2012).

Como foi possível visualizar nos quadros 1 e 2, tanto na formação ampliada como na formação específica não há nenhuma disciplina intitulada: 'Ensino da saúde na Escola' ou 'Saúde na Escola'.

De acordo com Nunes (2012), os projetos dos cursos de Educação Física no Brasil devem articular competências em seus processos de ensino e aprendizagem, construindo e debatendo as inúmeras situações concretas, articuladas durante a formação de seus profissionais. Assim, é criticamente relevante que esses futuros profissionais tenham tempo de viver suas experiências e possam identificar quais são as competências e habilidades que poderão mobilizar para a resolução daquela tarefa ou situação, de forma autônoma.

Entende-se que há necessidade de uma inserção na matriz curricular de uma disciplina com a finalidade de abordar a saúde por um contexto mais amplo permitindo realizar discussões para as diversas formas de ensinar saúde na escola.

Na análise dos objetivos e das ementas foram procuradas as disciplinas que apresentassem alguma relação com a saúde de uma forma mais ampla considerando o meio físico, cultural, religioso, familiar e a condição financeira como elementos que interferem na aquisição da saúde. Portanto, foram considerados a moradia, o lazer, a cultura, a educação e o emprego como fatores determinantes para a obtenção da saúde.

A partir deste entendimento, foram encontradas seis disciplinas onde é possível realizar associação com o 'ensino da saúde na escola'. O quadro a seguir mostra as disciplinas, os conteúdos de acordo com as dimensões do conhecimento, a carga horária e o semestre.

Quadro 3 - Disciplinas com possível associação ao 'ensino da saúde na escola'

Disciplinas	Conteúdos	Carga horária	Semestre
Fundamentos Socioantropológicos da Educação	Relação ser humano sociedade	80h	1º
Psicologia do Desenvolvimento	Relação ser humano sociedade	60h	2º
Legislação Educacional e Gestão Escolar	Didático-pedagógico	80h	4º
Metodologia do Ensino da Recreação e Lazer	Técnico-instrumental	60h	5º
Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental	Didático-pedagógico	60h	6º
Educação Física no Ensino Médio	Didático-pedagógico	60h	7º

Fonte: dados da pesquisa.

No estudo realizado por Brugnerotto (2008) sobre o enfoque dado à saúde na formação do profissional de Educação Física, foi realizada uma investigação sobre as ementas e objetivos quanto à presença de termos relacionados à saúde. Os resultados encontrados pelo autor mostram que os termos visualizados nas ementas e objetivos representam apenas uma fração das atividades técnicas voltadas para a saúde, ou seja, servem apenas para organizar logicamente o componente educativo dos programas das disciplinas.

A opinião do pesquisador é semelhante à de Brugnerotto (2008) em seu estudo, pois nas seis disciplinas onde há uma relação nas ementas e objetivos com a saúde, trata-se apenas de termos que de alguma forma compõem os programas das disciplinas, não havendo uma abordagem aprofundada sobre a saúde através de seus mais variados contextos que envolvem moradia, o lazer, a cultura, a educação e o emprego como fatores determinantes para a sua obtenção.

Em seguida foram procuradas as referências relacionadas com o 'ensino da saúde' e/ou 'saúde na escola' a partir das disciplinas selecionadas. No entanto, em nenhuma das seis disciplinas relatadas no tópico anterior foi verificada alguma referência relacionada ao assunto em questão.

Na fase de entrevistas foram coletadas as informações obtidas com 15 discentes concluintes e com os cinco docentes com formação em Educação Física que estão presentes desde a fundação, incluindo o coordenador, ou seja, os mais antigos do curso.

A primeira questão da entrevista tratou do conceito de saúde dos alunos concludentes e dos professores. As respostas dos alunos foram bem objetivas com falas curtas e diretas. Já as respostas dos professores, tiveram discursos mais longos. Os

dados empíricos foram organizados a partir da perspectiva da análise temática proposta por Minayo (2010), tendo sido estabelecidas duas categorias resultantes dos discursos, sendo elas: o conceito de saúde proposto pela Organização Mundial de Saúde – OMS; e a relação causa e efeito atividade física e saúde.

A maioria das respostas, 11 dos alunos e quatro dos professores, apresenta uma conexão com o conceito da OMS sobre saúde. Para Ferreira (2012), a proposta da OMS apresenta vários pontos a serem debatidos, dentre eles: a subjetividade do conceito de bem-estar, pois o que é bem-estar para uma pessoa é diferente para outra; a utopia do conceito de saúde, pois “um estado de completo bem-estar” faz com que a saúde seja algo ideal e inatingível; e a possibilidade do conceito ser usado para abusos por parte do Estado em relação à promoção de saúde de uma população.

Percebe-se, então, em vários discursos que, os sujeitos do estudo norteiam-se no conceito de saúde proposto pela OMS em 1948 evidenciando uma necessidade de atualização e discussão sobre a Educação Física e a saúde.

As demais respostas encontradas, quatro dos alunos e um dos professores, apresentam uma relação causa e efeito atividade física e saúde. Para Carvalho (2005), a saúde na área da Educação Física privilegia o enfoque biológico, resultando numa relação causal entre atividade física e saúde desconsiderando assim os determinantes sociais, culturais e econômicos existentes nessa relação. Dessa forma, há uma responsabilização do indivíduo única e exclusivamente por sua condição de vida permitindo que a relação entre atividade física e saúde seja explorada e estimulada pela indústria cultural, do lazer e da saúde.

Miranda (2006) explica que somente o exercício físico não resulta em saúde, de forma linear e determinista. O mesmo lembra que os indivíduos que praticam atividade física possuem suporte nutricional, financeiro e tempo livre, ou seja, grande parcela da população, neste caso, segundo o autor, está excluída da prática de atividade física.

Percebe-se, então, na segunda categoria de respostas que o conceito de saúde atrelado à prática de atividade física está presente configurando-se em um entendimento limitado, pois relaciona a aquisição da saúde em simplesmente realizar exercícios físicos sem levar em consideração outros fatores importantes.

A segunda questão da entrevista fez o seguinte questionamento: é possível aplicar do tema saúde nos conteúdos da Educação Física escolar? Como? Todas as respostas dos alunos e professores foram ditas que sim. Pelo menos nas falas, todos os participantes dizem ser possível usar o tema saúde nas aulas de Educação Física. No entanto, a forma como é aplicado o tema saúde foi classificada em duas categorias: abordagem aproximada da Saúde Coletiva e, abordagem da relação causa e efeito atividade física e saúde.

A maioria das respostas, nove dos alunos e quatro dos professores, apresenta uma conexão com uma abordagem aproximada da Saúde Coletiva. Para Carvalho (2005), os conteúdos da Educação Física devem ir além da realização pura e simples de tarefas motoras. Para isso, sugere a realização de um trabalho conjunto com a Saúde Coletiva com o intuito de ser um caminho rico na direção da população, das políticas sociais e das políticas públicas. Para o autor um desporto, por exemplo, deve ser compreendido em seu contexto sócio-político, econômico e cultural, o que extrapola e muito o sim-

ples saber-fazer, sem desconsiderar a importância do ensino da técnica.

A partir das falas, a impressão que ficou durante as entrevistas foi que a aplicação do tema saúde nos conteúdos da Educação Física escolar está inicialmente relacionada com o conceito dos estudantes/profissionais e que a saúde tem uma ligação praticamente inseparável da Educação Física ao estar ministrando aulas na escola sobre os mais variados assuntos.

As demais respostas, seis dos alunos e um dos professores, foram classificadas na categoria relação causa e efeito atividade física e saúde. Carvalho (2008) em um estudo sobre a compreensão da Educação Física a partir de uma perspectiva crítica da promoção da saúde, encontrou vários significados relacionados à prática de atividades físicas, dentre os quais a saúde, o bem-estar, a juventude e a beleza atrelada ao conceito de atividade física. Para o autor, os profissionais de Educação Física devem estar atentos e se posicionarem criticamente sobre a relação causa e efeito atividade física e saúde.

Ao observar esta segunda categoria atribuída às falas, percebe-se um entendimento de que as práticas de atividades físicas promovem benefícios à saúde e sobre isso, não há do que discordar. No entanto, a aquisição da saúde não pode ser entendida somente em relação ao seu componente biológico, devendo, portanto, ser investigada a partir de um conceito mais amplo.

A terceira questão da entrevista fez o seguinte questionamento: qual o objetivo da Educação Física escolar no que se refere à saúde? As respostas tanto de alunos quanto de professores foram classificadas em duas categorias de acordo com as falas: prevenção/promoção da saúde e estímulo a práticas de atividades físicas.

A minoria das respostas dos alunos, seis, e a maioria das respostas dos professores, quatro, foram classificadas na categoria prevenção/promoção da saúde. No estudo realizado por Carvalho (2008) sobre a compreensão da Educação Física a partir de uma perspectiva crítica da promoção da saúde, o autor ressalta que na área específica da Educação Física, a relação entre saúde e a prevenção/promoção com a sociedade já encontra campo fértil para debates já há algum tempo, contudo, tais debates estão restritos a um nicho específico de profissionais.

Em uma única resposta dos professores e na maioria das respostas dos alunos, nove, foi classificada na categoria estímulo a prática de atividades físicas. De acordo com Ferreira (2012) no campo da saúde, a prática da atividade física pode ser um dos componentes ativos para a aquisição da boa qualidade de vida das pessoas. Isolada de outros fatores, porém, a atividade física não é capaz de produzir saúde. No entanto, o que não se pode é renunciar o seu uso, pois somada a vários dispositivos das dimensões sociais, econômicas, familiares, financeiras e psicológicas, desempenha forte papel preventivo.

Carvalho (2008) afirma em seu estudo sobre a compreensão da Educação Física a partir de uma perspectiva crítica da promoção da saúde, que é razoável aceitar que a prática de atividade física traz benefícios à saúde, contudo, não se deve aceitar de forma acrítica de que é tão simplesmente mantendo-se ativo que se obtém saúde.

Neste tópico específico, embora os discursos de professores e alunos apresentassem semelhanças quanto à categorização, observou-se que uma maior quantidade de alunos, atribui como o principal objetivo da Educação Física referente

à saúde, o estímulo à prática de atividades físicas, enquanto que a maior quantidade de professores atribui com a prevenção/promoção.

A quarta e última questão da entrevista indagou sobre quais disciplinas que durante a formação permitiram uma compreensão do ensino da saúde na escola. O quadro a seguir mostra o total de disciplinas citadas e a quantidade de vezes encontradas nas respostas tanto de alunos quanto de professores.

Quadro 4 – Disciplinas citadas nas respostas quanto à contribuição para a compreensão do ensino da saúde na escola.

Disciplinas	Respostas Alunos	Respostas Professores	Total
Anatomia	7	3	10
Fisiologia Humana	6	3	9
Fisiologia do Exercício	6	3	9
Atendimento Pré-Hospitalar	6	1	7
Cinesiologia	4	3	7
Bases Biológicas	3	2	5
Práticas Pedagógicas	2	2	4
Didática	2	2	4
Metodologia do Ensino dos Esportes em geral	1	2	3
Psicomotricidade	2	0	2
Medidas e Avaliação	1	1	2
Ginástica	1	1	2
Lutas	1	0	1
Psicologia da Educação	1	0	1

Fonte: dados da pesquisa.

Ao todo foram citadas nas falas mais de 20 disciplinas, já que Metodologia do Ensino dos Esportes em geral incluem-

se sete. As respostas tanto de alunos quanto de professores foram bastante variadas e sempre apontando pra mais de uma disciplina que permite a compreensão para a realização do ensino da saúde na escola.

Percebe-se no total de respostas encontradas um predomínio das disciplinas que, de acordo com o PPC da IES fazem parte da formação ampliada do conhecimento no conteúdo 'Biologia do Corpo Humano'. Estas disciplinas incluem: Bases Biológicas da Educação Física; Anatomia Sistemática I; Anatomia Sistemática II; Atendimento Pré-Hospitalar na Educação Física; Fisiologia Humana; Fisiologia do Exercício e Cinefisiologia e Biomecânica.

Para Carvalho (2005) o currículo de formação em Educação Física se relaciona, historicamente, com o processo de construção da área acadêmica brasileira, através de influência americana e europeia. Além disso, o conhecimento advindo dos ramos da ciência da natureza como a anatomia, a biologia, a fisiologia e a biomecânica fundamentaram o pensar e agir da Educação Física no Brasil.

No estudo realizado por Brugnerotto (2008) sobre o enfoque dado à saúde na formação do profissional de Educação Física, o autor destaca que a formação profissional brasileira teve como base de intervenção pedagógica o conhecimento produzido hegemonicamente pelo modelo biomédico. Dessa forma, criou-se uma representação social a partir dos ideais da higiene, da eugenia, da exercitação física e do esporte desde a década de 30 do século XX e ainda hoje existem resquícios desta tendência.

É importante ressaltar que dentre todas as disciplinas citadas por professores e alunos, nenhuma delas foi uma das seis encontradas nas ementas e objetivos presentes no PPC

com alguma associação com a 'saúde na escola' e/ou 'ensino da saúde'. Dessa forma, reforça-se ainda mais a tese do pesquisador de que os termos observados nas ementas e objetivos trata-se apenas de conteúdos que de alguma forma compõem os programas das disciplinas, não havendo uma abordagem aprofundada sobre a saúde através de seus mais variados contextos.

Ao indagar porque as disciplinas citadas contribuem durante a formação para a compreensão da realização do ensino da saúde na escola, as respostas foram variadas, no entanto, foi possível classificar em duas categorias de acordo com as falas: conhecimentos sobre a biologia do corpo humano e conhecimentos didáticos.

A maioria das respostas dos alunos, 11, e também de professores, 3, foi classificada na categoria: conhecimentos sobre a biologia do corpo humano, quanto à justificativa de porque as disciplinas permitiam uma compreensão para a realização do ensino da saúde na escola. Em apenas quatro respostas dos alunos e duas dos professores, teve uma classificação para a categoria: conhecimentos didáticos.

Darido (2004) ressalta que o prazer e o conhecimento sobre a prática de atividade física e seus benefícios à saúde devem ser adquiridos com uma nova postura da Educação Física na escola relacionada com a vivência e a aprendizagem de aspectos vinculados ao corpo e o movimento. Assim, a importância da abordagem do tema saúde precisa estar constante no cotidiano da atuação profissional na escola.

No estudo realizado por Brugnerotto (2008) sobre o enfoque dado à saúde na formação do profissional de Educação Física, o autor destaca que a base que compreende a saúde pela visão da ausência de sintomas e o discurso do cuidado

individual através da prática de atividade física para a saúde ajudam justificar a funcionalidade da Educação Física na sociedade, permitindo dessa forma uma sustentação para a intervenção profissional. Isso justifica a relevância das disciplinas relacionadas à biologia do corpo humano ser associadas aos conhecimentos sobre saúde.

Assim, percebe-se que uma boa parte de alunos e professores entende que as disciplinas de cunho biológico são as principais responsáveis pela compreensão da saúde e que os conhecimentos referentes a elas devem ser repassados na escola. Por outro lado, uma minoria de alunos e professores atribui às disciplinas didáticas pedagógicas serem mais importantes pelo fato delas proporcionarem conhecer as principais estratégias de ensinar temáticas relacionadas com a saúde.

Os quadros cinco e seis a seguir sintetizam os resultados encontrados na pesquisa documental e nas entrevistas com alunos e professores respectivamente.

Quadro 5 – Resultados da pesquisa documental

Presença de Disciplinas	Não foi encontrada no PPC da IES nenhuma disciplina situada 'saúde na escola' e/ou 'ensino da saúde'.
Objetivos e Ementas	Foram encontradas no PPC da IES seis disciplinas com alguma associação com 'saúde na escola' e/ou 'ensino da saúde'. As disciplinas são: Fundamentos Socioantropológicos da Educação; Psicologia do Desenvolvimento; Legislação Educacional e Gestão Escolar; Metodologia do Ensino da Recreação e Lazer; Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental e; Educação Física no Ensino Médio.
Referências	Não foram encontradas no PPC da IES referências associadas a 'saúde na escola' e/ou 'ensino da saúde'.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 6 – Resultados das entrevistas com os alunos e professores

Pergunta	Categoria	Total de alunos	Total de professores
Conceito de saúde	1 Conceito da OMS	11	4
	2 Relação causa e efeito atividade física e saúde	4	1
Aplicação do tema saúde nos conteúdos da Educação Física escolar	1 Abordagem aproximada da Saúde Coletiva	9	4
	2 Relação causa e efeito atividade física e saúde	6	1
Objetivo da Educação Física no que se refere à saúde	1 Prevenção/promoção	6	4
	2 Estímulo a prática de atividades físicas	9	1
Disciplinas que contribuíram para a compreensão do ensino da saúde na escola	1 Biologia do corpo humano	11	3
	2 Didático pedagógicas	4	2

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro 6 aponta que há consenso entre a maior parte de alunos e professores ao compreender a saúde exclusivamente por meio do conceito da OMS; ao entender que a aplicação do tema saúde nos conteúdos da Educação Física escolar devem se aproximar dos elementos da Saúde Coletiva; e, ao perceber que as disciplinas que mais colaboraram para a compreensão do ensino da saúde na escola foram aquelas de cunho biológico.

Todavia, as opiniões de professores e alunos divergem quando se trata do objetivo da Educação Física no que se refere à saúde, já que a maioria dos alunos entende como estí-

mulo a prática de atividades físicas, enquanto a maior parte dos professores compreende como prevenção e promoção da saúde.

Mesmo havendo uma divergência dentre as quatro perguntas da entrevista em relação à comparação da quantidade de respostas entre alunos e professores, percebe-se um alinhamento dos discursos principalmente quanto à classificação das categorias. Assim, observa-se que a maneira como é visto o 'ensino da saúde na escola' pelos docentes influencia diretamente na formação de opinião dos discentes.

Contudo, a partir de um olhar qualitativo, percebe-se respostas similares em todas as questões da entrevista ao ser feita a comparação entre alunos e professores. Isso reforça a ideia de que a percepção da saúde e mais precisamente do 'ensino da saúde na escola' dos docentes incide diretamente na formação da opinião dos discentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise do PPC da FATENE foi observado que apesar de o curso estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, não foi encontrada nenhuma disciplina intitulada com a palavra 'saúde'. Dessa forma, mesmo reconhecendo que um profissional de Educação Física tem atuação estabelecida na área, não existem disciplinas direcionadas para o 'ensino da saúde e/ou para a saúde na escola' como foi possível verificar no documento norteador do curso.

Em relação às ementas e objetivos, foram procuradas as disciplinas que apresentassem alguma relação com a saú-

de observando moradia, lazer, cultura, educação e emprego como fatores determinantes para a obtenção deste conceito. Apesar ter sido encontrada seis disciplinas associada foi percebido que os termos apenas compõem os programas das disciplinas, não havendo uma abordagem aprofundada sobre a saúde.

Quanto às referências, nenhuma das seis disciplinas relatadas foi verificada alguma relação com o assunto em questão. Tanto na bibliografia básica como na complementar os livros escolhidos tratam de assuntos ligados ao nome da disciplina. Assim, reforça-se a tese percebida no olhar sobre as ementas e objetivos de que embora escritos, estes termos relacionados à saúde não são abordados de forma mais minuciosa.

Os resultados da segunda e terceira etapa da pesquisa foram organizados a partir da perspectiva da análise temática proposta por Minayo (2010). Em cada uma das quatro questões da entrevista foi possível classificar duas categorias de acordo com as respostas encontradas, sendo as mesmas tanto nas respostas dos alunos concludentes quanto dos professores mais antigos na IES.

Ao ouvir sobre o conceito de saúde, a maioria de alunos e professores relatou um conceito muito próximo ao proposto pela OMS, que foi percebido nas falas ao mencionar um estado de bem-estar físico, mental e social. Acredita-se que tal conceito, embora defasado, ainda exerça grande influência na formação profissional dos profissionais de Educação Física. Um pequeno número de respostas dos alunos e uma única resposta dos professores atribuiu ao conceito uma relação causa e efeito atividade física e saúde.

Quanto à aplicação do tema saúde nos conteúdos da Educação Física escolar, as respostas foram unânimes em dizer que sim, porém, a forma como é aplicado divergiu sendo possível observar duas categorias. A maioria das falas tanto de alunos quanto de professores foi associada a uma abordagem aproximada da Saúde Coletiva, pois se percebeu nos depoimentos a divulgação dos benefícios da atividade física, orientações sobre alimentação e a relação da saúde com diversos fatores associados. Um pequeno número de respostas dos alunos e uma única resposta dos professores atribuiu a aplicação do tema simplesmente através da relação causa e efeito atividade física e saúde.

Embora o conceito de saúde da maioria dos entrevistados esteja relacionado com o da OMS, a forma como o tema é aplicado nas aulas de Educação Física associa-se com uma abordagem aproximada do entendimento da Saúde Coletiva. Acredita-se que estes conhecimentos, mesmo não sendo sistematizados nos planos de disciplinas, de alguma forma influenciam os professores e estudantes no cotidiano profissional.

Em relação ao objetivo da Educação Física no que se refere à saúde, a minoria dos alunos e a maioria dos professores relacionaram com a prevenção/promoção. Estas mesmas respostas foram observadas na maioria dos professores. Nos depoimentos classificados nesta categoria, observou-se nos discursos um incentivo a prática de atividades físicas com o intuito de prevenir as doenças crônico-degenerativas e propagar a aquisição de hábitos saudáveis através dos exercícios físicos.

Ainda sobre o objetivo da Educação Física no que se refere à saúde, a maioria dos alunos e um único professor atribuiu ao estímulo à prática de atividades físicas como foi possível observar nas falas. Dessa forma, percebe-se uma di-

vergência ao considerarmos os fatores quantitativos dos resultados ao compararmos alunos e professores neste item. Entretanto, nos discursos, estes objetivos foram bem similares, onde uma parte defendia a promoção/prevenção e a outra parte o estímulo à prática de atividades físicas.

Finalmente, quanto à contribuição de disciplinas para a realização do ensino da saúde na escola, ao todo foram citadas nas falas mais de 20 disciplinas com respostas variadas e com o predomínio das disciplinas voltadas para o conhecimento da biologia do corpo humano tanto nas respostas de alunos quanto de professores. Percebe-se nos relatos uma forte influência da anatomia, biologia, fisiologia e da biomecânica no entendimento sobre saúde, ou seja, evidencia-se o caráter biológico como principal responsável pelo entendimento sobre o 'ensino da saúde'.

Na outra parcela menor das respostas quanto à contribuição de disciplinas para a realização do ensino da saúde na escola, as falas foram classificadas nas disciplinas didáticas pedagógicas. Nos discursos foi percebido que os mais variados temas relacionados à saúde podem e devem ser discutidos e que nestas disciplinas são aprendidas as principais estratégias de ensino. Percebe-se que tais respostas atribuíram as metodologias de ensino uma ênfase maior no que diz respeito ao ensino da saúde.

Diante do exposto, conclui-se que a formação em Educação Física da IES em estudo, para a realização do ensino da saúde na escola, é frágil, permitindo um conhecimento apenas parcial da saúde, pois tal entendimento é mais amplo e passa pela aquisição de diversos fatores tais como: moradia, lazer, cultura, educação e emprego.

O presente estudo de caso permitiu concluir que este entendimento dos participantes da pesquisa é limitado, pois de uma forma geral os preceitos da Saúde Coletiva não são levados em consideração e muitas vezes a sua aquisição está relacionada unicamente com as práticas de atividades físicas. Outra constatação relevante é que as disciplinas de cunho biológico são as mais associadas em relação ao conhecimento sobre saúde.

Sugere-se pensar a formação em Educação Física para o ensino da saúde na escola de uma forma mais ampla e para que isso ocorra é necessário haver inicialmente uma implantação na matriz curricular de uma disciplina que contemple os princípios da Saúde Coletiva. Assim, espera-se que o entendimento de saúde passe a mudar através de uma ampliação dos conhecimentos.

Além disso, recomenda-se que a coordenação do curso promova a participação de docentes e discentes em ações de formação continuada sobre o referido tema através de cursos de capacitação, palestras, mesas redondas, debates e oficinas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais Saúde**. Brasília: MEC/SEF, vol.9, 1998.

_____. Ministério da saúde. **Programa Saúde na Escola (PSE): Desafios da Intersetorialidade**. Seminário Integrado da Política de Saúde na Escola. Fortaleza-CE. 2013.

_____. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Brasília: Ministério da Saúde, 2007b, 60p.

BRUGNEROTTO, F. A. **Caracterização dos currículos de formação profissional em educação física**: um enfoque sobre saúde. Piracicaba, 2008. 110f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

CARVALHO, A. I. Princípios e prática da promoção da saúde no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 4-5, jan. 2008.

CARVALHO, Y. M. Educação física e saúde coletiva: uma introdução. In: LUZ, M. T. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva**: estudos sobre racionalidade médicas e atividades corporais. São Paulo: Hucitec, 2005.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 67-76, 2004.

FATENE. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física**. 2012.

FERREIRA, H.S. **Educação Física e saúde nas escolas públicas municipais de Fortaleza**: uma proposta de ensino, Fortaleza: EdECE, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, M. J. Educação Física e saúde na escola. **Estudos**, Goiânia, v. 33, n. 7/8, p. 643-653, jul./ago. 2006.

NUNES, M. P. O profissional em Educação Física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 280-290, abr./jun. 2012.

STEINHILBER, J. Licenciatura e/ou Bacharelado, opções de graduação para intervenção profissional. **E. F.**, ano VI, n. 19, mar. 2006.

VI FORMAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA DE DOCENTES EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE

Diogo Queiroz Allen Palacio

Heraldo Simões Ferreira

1 INTRODUÇÃO

As relações existentes entre as dimensões saúde e sociedade são, hoje, reconhecidas como um debate relevante para a área da Educação Física (EF), principalmente por proporcionar um aprofundamento sobre os aspectos que circundam a condição de saúde da população (FERREIRA, 2012).

A utilização dos referenciais teóricos das ciências humanas e sociais para a compreensão crítica sobre determinada realidade, apresenta dentro da EF notórios avanços, resultando atualmente em um campo fértil para debates. (BAGRICHESKY et al., 2006).

A Saúde Coletiva (SC), por integrar áreas de conhecimento distintas, ao considerar a dimensão social, política e coletiva a fim de intervir nas condições de vida da população, deve por sua vez ter seus saberes e práticas consideradas na área da EF. Consolidar um caminho de forma conjunta ao campo da SC pode representar um percurso rico em direção à saúde da população, bem como para as políticas sociais e públicas (FRAGA; WACHS, 2007).

Temas como corpo e lazer, são, hoje, componentes integrantes dos grupos de necessidade e desafios da sociedade contemporânea. Temas esses já identificados emergencialmente pelo grande campo da SC sendo também comum a EF. É importante se destacar o reconhecimento hoje já atribuído para os aspectos: lazer, cultura e políticas públicas, enquanto dimensões impactantes na qualidade de vida da população, tendo relação direta com o processo de saúde-doença individual ou coletivamente (BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2015).

É importante salientar que o pensamento da SC não desprivilegia a doença, mais considera a saúde como um componente humano e existencial passível de discussões e problemáticas de forma indistinta sobre todos os segmentos sociais. Por este caminho, a atividade física quando contextualizada, pode agir como ferramenta disparadora de necessidades, interesses e desejos relacionados à melhoria da qualidade de vida sobre os planos individual e coletivo (LUZ, 2005).

Quando se propõe uma aproximação interdisciplinar (teórico-metodológica) entre SC e EF, isso não se traduz em uma desconsideração ou exclusão dos conhecimentos fisiológicos relacionados à saúde e a doença, sabidamente relevantes. Na realidade o que se almeja é um estreitamento promissor entre as dimensões sociais, culturais e econômicas com as de incumbência individual e biológica nas discussões sobre saúde (CARVALHO; FREITAS, 2006).

Já se evidencia alguns indícios de que a EF parece caminhar nesse novo sentido, representando um amadurecimento no seu campo científico, principalmente, por ocorrência dos mais frequentes questionamentos sobre sua natureza majoritária de promotora de atividade física. Nesse sentido, para se atingir o reconhecimento como área integrante ao

campo da Saúde Coletiva, a EF precisa reformular seu próprio conceito de saúde com criticidade sobre todos os pontos já elencados no presente texto (FRAGA; WACHS, 2007).

Em contrapartida ao exposto, para Nascimento (2016), as construções formativas tradicionais na área da saúde são conteudistas, fragmentadas, biologicistas, valorizam a instrução técnica e mecanicista, o que historicamente vem favorecendo a construção de conhecimento compartimentalizado, condicionando os profissionais a analisarem o ser humano de forma segmentada.

Nesse contexto, salienta-se a relevância dos saberes e práticas do campo da SC na formação e prática profissional dos professores de EF, na perspectiva de intervenções mais significativas na sociedade. A concepção de saúde dos docentes do ensino superior, vai se traduzir na concepção de saúde do curso, sendo refletido também no perfil dos discentes em formação. Assim, o presente estudo teve como objetivo averiguar a formação dos docentes do curso de EF em/ou relacionada à SC e o conhecimento que estes possuem sobre esse campo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se classifica como descritiva e abordagem qualitativa. Na concepção de Ribas (2010), a pesquisa descritiva descreve uma realidade tal como esta se apresenta, a partir de seu conhecimento e interpretação sobre a mesma por meio da observação, do registro e da análise dos fatos ou fenômenos (variáveis) encontrados em campo. Com isso, a pesquisa visa responder questões do tipo “o que ocorre” no contexto social, político, e econômico, sem interferir nesta realidade. Este tipo de pesquisa tem como finalidade a fami-

liarização do pesquisador com um determinado fenômeno ou descobrir uma nova percepção acerca do mesmo como: os saberes e atitudes, pontos de vista e preferências das pessoas.

O cenário do estudo compreende o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Este foi o primeiro curso de EF no estado do Ceará de uma instituição pública de ensino, vinculado ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), ou seja, reconhecido pela instituição como um curso relacionado à grande área da saúde, justificando a motivação e merecimento de ser estudado.

Os participantes do estudo compreendem os docentes vinculados ao curso de EF na modalidade licenciatura oferecido pela UECE. Atualmente o curso conta com um corpo docente de 22 professores. Destes, participaram do estudo 17 professores: 12 efetivos (contrato estatutário) e cinco substitutos (contrato com tempo determinado). Cinco professores foram excluídos da amostra, por estarem na condição de afastamento ou indisponibilidade de participação no estudo durante o período de coleta de dados. A pesquisa se desenvolveu no período de Agosto/2017 a dezembro/2017.

A coleta de dados correspondeu ao momento de aplicação da entrevista, em seu modelo semiestruturada. Pretendeu-se neste momento extrair informações acerca da formação dos docentes em SC. Se estes possuem formação inicial ou complementar (pós-graduação, curso de extensão, produção científica, dentre outros na área de SC ou afins). E ainda compreender na perspectiva dos docentes qual o conhecimento que estes possuem acerca da SC. As entrevistas foram transcritas em texto preservando as falas dos entrevistados sem sofrer nenhuma alteração, e assim, analisadas por meio da análise de conteúdo temática proposta por Minayo (2014).

Para a realização do estudo, o pesquisador solicitou a autorização institucional com o temo de anuência junto ao coordenador do referido curso. O Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi devidamente assinado por todos os participantes de forma espontânea e voluntária. A pesquisa está de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ressalta-se que o estudo dependeu da prévia apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, e só se iniciou após sua aprovação, parecer Nº 2.209.309.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na presente sessão, apresentam-se os resultados coletados, analisados e suas respectivas discussões baseadas na literatura relacionada às temáticas abordadas. As informações são apresentadas nos tópicos a seguir:

3.1 Formação dos docentes relacionadas ao campo da Saúde Coletiva

A primeira parte da entrevista destinou-se a averiguar associações entre a formação dos docentes com o campo da SC. Dessa forma, os achados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Informações sobre a formação docente relacionada ao campo da SC.

	Quantitativo de professores
Formação inicial	Não possuem (0,0%)
Pós-graduação Lato sensu (Especialização)	3 (17,64%)
Pós-graduação Stricto sensu (Mestrado)	5 (29,41%)
Pós-graduação Stricto sensu (Doutorado)	2 (11,76%)
Curso de extensão	5 (29,41%)
Produção científica	10 (58,82%)

Fonte: dados da pesquisa.

Nenhum dos professores entrevistados relatou possuir formação inicial ⁶em SC; três (17,64%) já cursaram especialização em uma das áreas da SC; cinco (29,41%) fizeram mestrado e dois (11,76%) doutorado em SC; cinco (29,41%) já participaram de algum curso de extensão sobre SC e 10 (58,82%).

A EF possui historicamente uma formação associada restritamente a componentes técnicos, valorizando desempenho motor, com um olhar reducionista sobre a condição de saúde, sobre este aspecto podemos destacar as vertentes: Higiênismo, Militarismo, Esportivismo, Saúde Renovada, dentre outras. Essas características divergem do preconizado pela SC e poderia justificar o resultado exposto no Quadro 1 onde nenhum dos professores relatou possuir formação inicial¹ ou relacionada ao campo da SC.

Para Nascimento (2010) é necessário refletir constantemente sobre o perfil e competências desejados aos profissionais da grande área da saúde. Estes devem desenvolver habilidades e atitudes em prol da saúde da população, com consciência da responsabilidade social que está despenhando. Assim, a formação inicial na área da saúde que se incorpora ou relaciona-se ao campo da SC, favoreceria uma intervenção futura em direção as necessidades sociais da população.

Ao determo-nos aos outros achados apresentados no Quadro 1, percebe-se que uma parcela considerável do corpo docente possui formação complementar (pós-graduação) em SC.

Os docentes com titulação específica em SC no curso de EF da UECE podem agir na perspectiva de considerar esse campo vasto nas discussões sobre saúde na formação base dos discentes do curso. Com isso, garantir a integralidade no

⁶ Curso de graduação em Saúde Coletiva ou presença da Saúde Coletiva em sua formação base.

cuidado nos diversos cenários de prática de promoção de saúde ao qual o professor/profissional esteja atuando. Não se descarta aqui a participação dos demais docentes do curso, apenas salienta-se a formação específica de alguns professores.

Minayo (2010) comenta sobre as mudanças nos programas de pós-graduação em SC com o crescente aprofundamento da organização epistemológica do campo acerca da Epidemiologia, das Ciências Sociais e das disciplinas de cunho aplicado como Planejamento e Gestão em Saúde. Houve uma integralização dos conteúdos de tal forma que apesar de alguns programas serem centrados em uma área como Epidemiologia, incluem-se disciplinas e formação sobre as duas outras. Esse crescimento da interação interdisciplinar favorece a própria finalidade da SC enquanto campo que busca compreender os fatores e ampliar as discussões sobre a saúde da população. Docentes do curso de EF com essa apropriação teórica, visão ampliada sobre saúde, tendem a ter impacto positivo na formação de novos profissionais de EF, com saberes e práticas de intervenção e promoção de saúde cada vez mais significativa na comunidade em que venham a atuar.

Ainda no Quadro 1, também é evidente o interesse por cursos de extensão e produção científica relacionada à SC. A EF enquanto área, já apresenta indícios de maturação no que se refere à aproximação com outras áreas de conhecimento para se aprofundar ou apropria-se cada vez mais dos seus objetos de estudo.

Segundo Silva (2016), as produções científicas direcionadas aos meios de atenção à saúde, assim como a busca (capacitação) por essas produções vem crescendo de forma subsequente a consolidação epistemológica do campo da SC. Dessa forma, entende-se que as pesquisas com direção

à compreensão da influência dos fatores não biológicos sobre a condição de saúde representam objeto de interesse dos autores na área de saúde. Corroboram-se aqui então com os dados do presente estudo, onde a maior parcela dos docentes entrevistados relata possuir alguma produção na área de SC. Salienta-se ainda, a abrangência do campo da SC como um meio para muitas possibilidades de produção acadêmica, o que não se permite considerar que estas produções detenham-se a uma área específica como Ciências Sociais ou Política, Planejamento e Gestão.

3.2 Concepções dos docentes sobre o campo da Saúde Coletiva

Em um segundo momento da entrevista, tratou-se sobre os conhecimentos que os docentes do curso possuem sobre o campo da SC. Os professores tiveram longos discursos, onde muitas vezes se distanciavam da temática em questão. Os dados foram organizados e analisados sobre a perspectiva da proposta de Minayo (2014), tendo então se estabelecidos duas categorias temáticas: a) Definições compatíveis com as características do campo da Saúde Coletiva; e b) Conhecimento incipiente sobre o campo da Saúde Coletiva.

3.2.1 Definições compatíveis com as características do campo da Saúde Coletiva

Cinco professores apresentaram falas compatíveis com as características e conceitos mais aceitos sobre o campo da SC, considerando Campos (2012), Stedile (2015), Guimarães e Silva (2010) e Paim (2006). Os principais trechos das falas são elencados a seguir:

Pelo que eu andei conhecendo de Saúde Coletiva, existe também a ideia de que o coletivo tem uma necessidade de intervenção social, política, que é muito mais amplo do que em si o conceito apenas de doença, como os outros aspectos do comportamento humano, social, psicológico, físico e ambiental, acredito eu que a Saúde Coletiva ela tem essa perspectiva político-social de intervenção (P3).

É a saúde pensada a partir das demandas da população, de como esse sistema é organizado, então saúde coletiva é tudo aquilo que envolve um grupo de pessoas e os fatores que impactam na saúde dessas pessoas (P4).

A Saúde Coletiva, ela vai trabalhar principalmente em cima da promoção da saúde, que tem partir não só dos profissionais de saúde, mas tem que tá envolvido com a população, então trabalhar com saúde coletiva é conhecer essa população, entender essa cultura dessa população, para que você tenha intervenções reais (P15).

A Saúde Coletiva é o entendimento que nos temos de saúde, com a saúde que envolve varias situações. Envolve os determinantes sociais, como: lazer, moradia, educação, acesso as tecnologias, higiene, saneamento, atividade física, nutrição saudável, enfim, a Saúde Coletiva ela, o próprio trabalho, o jeito que você é visto na sociedade, como você é aceito, então tudo isso acaba sendo Saúde Coletiva (P17).

Segundo Campos (2012), a SC pode ser entendida como um grande campo de saberes e práticas que se destina não somente ao estudo das coletividades, mas a compreensão das coletividades enquanto um sistema social. Esse sistema é dinâmico e produz fatores de influencia sobre a condição de saúde dos próprios sujeitos ou determinada comunidade.

Dessa forma pensa-se saúde como um produto de uma soma complexa dos fatores internos e externos ao corpo humano.

Ao se considerar a complexidade que cerca a condição de saúde, com a percepção da subjetividade dos fatores externos (contexto social), o profissional da saúde delimita e desenvolve ações mais significativas sobre a saúde da população (GUIMARÃES; SILVA, 2010). Assim, o docente na área da saúde com essa concepção ampliada sobre saúde, favoreceria através de sua prática pedagógica o despertar crítico e reflexivo dos discentes em formação sobre seu exercício profissional futuro. Com isso, destaca-se aqui a relevância destes docentes para a o ensino na saúde, que no presente estudo representa menor parcela dos entrevistados.

3.2.2 Conhecimento incipiente sobre o campo da Saúde Coletiva

Em contrapartida, o quantitativo de 12 docentes, representando a maior parcela dos entrevistados, não demonstraram em suas falas apropriação teórica sobre o campo da SC se enquadrando na segunda categoria “Conhecimento incipiente sobre Saúde Coletiva” como pode ser observado nas falas a seguir:

O que eu entendo por saúde coletiva é o que o próprio nome diz né, seria aplicação de conceitos relacionados à saúde pra uma comunidade de forma coletiva, de forma geral, não tenho muito conhecimento ou aprofundamento nessa área (P5).

Não tenho nenhum tipo de aprofundamento nessa área, só o basal mesmo, só a noção básica (P7).

A Saúde Coletiva na verdade ela tem vários caminhos né, que você pode seguir em nível de atuação, de entendimento, de pesquisa, mas ela vai basicamente trabalhar situações de saúde pra que você consiga alcançar o maior número de pessoas, numa situação mais desejada de saúde possível, trabalhando com a questão epidemiológica, com questões de tratamento e prevenção de doenças (P10).

O meu entendimento de Saúde Coletiva é também conhecida como Saúde Pública né, tem vários sinônimos né, ela visa avaliar, cuidar e produzir né, material que serve como base para criar novas leis, vamos dizer assim, relacionado com a prevenção de doenças na população, no serviço público (P12).

Nas falas dos docentes é evidente a confusão teórica feita sobre as características e definições da SC, confundindo-a como sinônimo de Saúde Pública, associando seus saberes e práticas à visão reducionista de saúde com o foco no tratamento e prevenção de doenças, dentre outros indicadores de fragilidade no que se refere à apropriação dos referenciais deste campo, ou seja, incipiente o nível de conhecimento destes sobre o campo.

Dessa forma, uma vez que a maior parcela dos docentes do curso demonstra não conhecer o olhar ampliado de saúde sobre a fundamentação da SC com influência dos aspectos sociais e políticos ou organizacionais sobre a saúde da população, identifica-se então, estreitamentos entre o corpo docente e a visão reducionista de saúde ou modelo biomédico, onde o foco é o combate à doença, desconsiderando o bem-estar social e o componente humano e integral no cuidado sobre saúde.

Segundo Carvalho (2005), a EF privilegia o enfoque biológico nos discursos sobre saúde, resultando na relação casual entre atividade física e saúde desconsiderando os determinantes sociais, culturais e econômicos. Dessa forma, a tendência é de responsabilização do indivíduo por sua condição de vida permitindo que a relação entre atividade física e saúde seja desenvolvida e estimulada pela indústria cultural, do lazer e da saúde.

Nesse contexto, influenciado pelo olhar biomédico de saúde, o movimento corporal é entendido como um produto mecânico do corpo, ou seja, descontextualizado das outras dimensões do ser humano. Para transformar essa realidade é necessária a aproximação da EF com abordagens críticas de saúde, a partir da SC e mais especificamente as ciências sociais e humanas (BIANCHI, 2013).

O entendimento limitado por parte dos docentes sobre SC e os diversos fatores que circundam a condição de saúde, deve se traduzir na formação de discentes e futuros professores com o mesmo perfil, como um ciclo formativo que se perpetua na EF.

O estudo de Dalmolin (2011), realizado em uma instituição de ensino superior no estado do Rio grande do Sul, objetivou compreender os significados do conceito de saúde para os docentes profissionais da área da saúde. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa descritivo-exploratória com abordagem qualitativa com os docentes de sete cursos de graduação da área da saúde. Como resultados, encontrou uma concepção reducionista de saúde por parte dos docentes, apesar de já existir um esforço por parte de um grupo de profissionais de mudar ou ampliar esse conceito. Os achados do trabalho relatado corroboram com o do presente estudo,

onde a maior parcela dos docentes do curso de EF da UECE não compreende a visão ampliada de saúde sobre os referenciais da SC, apesar de uma minoria dos docentes entrevistados demonstrarem indícios de mudança nesse cenário com discursos favoráveis a transposição das barreiras limitantes na compreensão da saúde comunitária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma parcela significativa dos docentes do curso possuem formação complementar (pós-graduação) e produção científica em SC ou relacionada. Isso denota interesse por parte dos docentes em buscar apropriação teórica sobre o campo da SC, que por sua vez encontra-se consolidado no aspecto epistemológico.

Ao ouvir a concepção dos professores sobre o campo da SC, a maior parcela dos entrevistados demonstrou conhecimento incipiente sobre o campo, uma vez que suas falas destoavam das principais características da SC. Assim, os professores demonstram não conhecer o olhar ampliado de saúde sobre a fundamentação da SC, traduzindo-se, em estreitamentos entre o corpo docente e a visão reducionista de saúde ou modelo biomédico. O enfoque dado às discussões sobre saúde movidas pelos docentes tende a influenciar no perfil profissional dos discentes em formação.

Recomenda-se, que a coordenação do curso atue como mediadora na capacitação dos docentes, estimulando-os a participarem de palestras, mesas redondas, debates, oficinas, dentre outros meios de aprendizagem, para que de fato estes

possam se apropriar da temática e isso se traduza na formação dos discentes do curso.

Por fim, conclui-se sugerindo novas pesquisas com essa temática, salientando a ideia ou reconhecimento do papel do professor de EF enquanto disseminador da saúde na escola, sendo sua formação repensada sobre esse aspecto. A EF enquanto área de conhecimento, já representa indícios de avanços sobre esse pensamento, de aproximação com outras áreas com objetos de estudo em comum, no entanto essas discussões limitam-se a um grupo pequeno e exclusivo de autores, o que precisa ser alterado no sentido de se tornar realidade na formação e futura prática profissional do professor de EF escolar.

REFERÊNCIAS

BAGRICHEVSKY, M. et al. **A Saúde em debate na Educação Física**. [S.l]: Nova Leitura, 2006.

BAGRICHEVSKY, M; ESTEVÃO. A. **Saúde Coletiva: Dialogando Sobre Interfaces Temáticas**. [S.l]: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015.

BIANCHI, P. A concepção de saúde na formação de professores de educação física a partir de um estudo de caso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 2013, Santa Catarina, **Anais...** Santa Catarina: [s.n.], 2013.

CAMPOS, G. W. D. S. et al. **Tratado de Saúde Coletiva**. 2. ed. São Paulo: [s.n], 2012.

CARVALHO, Y. M; FREITAS, F. F. Atividade Física, Saúde e Comunidade. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3 p. 489 – 506, 2006.

CARVALHO, Y. M. Educação Física e Saúde Coletiva: Uma Introdução. In: LUZ, M. T. **Novos Saberes e práticas em saúde coletiva**: estudos sobre racionalidade médicas e atividades corporais. São Paulo: Hucitec, 2005.

DALMOLIN, B. B. et al. Significados do conceito de saúde na perspectiva de docentes da área da saúde. **Esc. Anna Nery**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 389–394, 2011.

FALKENBERG, M. B. et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 847-852, 2014.

FERREIRA, H. S. **Educação Física e saúde nas escolas públicas municipais de Fortaleza**: uma proposta de ensino, Fortaleza: UECE, 2012.

FRAGA, A. B; WACHS. F. **Educação Física e saúde coletiva**: políticas de formação perspectiva de intervenção. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GUIMARÃES, D. A.; SILVA, E. S. DA. Formação em ciências da saúde: diálogos em saúde coletiva e a educação para a cidadania. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 2551–2562, 2010.

LUZ, M. T. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva**: estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2005.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIYNAYO, M. C. S. Pós-graduação em Saúde Coletiva de 1997 a 2007: desafios, avanços e tendências. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1897-1907, 2010.

NASCIMENTO, D. D. G; OLIVEIRA, M. A. C. Reflexões sobre as competências profissionais para o processo de trabalho nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 92-96, 2010.

NASCIMENTO, P. M. M; OLIVEIRA, M. R. R. Perspectivas e possibilidades para a renovação da formação profissional em educação física no campo da saúde. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, 2016.

PAIM, J. S. **Desafios da Saúde Coletiva no Século XXI**, Salvador: EDUFBA, 2006.

RIBAS, C. C. C.; FONSECA, R. C. V. DA. **Manual De Metodologia Opet**. Curitiba: [s.n.], 2010.

SILVA, M. N. A, O paradoxo entre a autonomia e a beneficência nas questões de saúde: quando o poder encontra a vulnerabilidade. **Revista de Biodireito e Direitos dos Animais**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 70-85, 2016.

STEDILE, N. L. R. *et al.* Contribuições das conferências nacionais de saúde na definição de políticas públicas de ambiente e informação em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 20, n. 10, p. 2957–2971, 2015.

VII FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DOS CURSOS DA AREA DA SAÚDE DA FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA

Jurandir Fernandes Cavalcante

Heraldo Simões Ferreira

1 INTRODUÇÃO

A demanda de profissionais para atuar como docentes nos cursos da área da saúde das Instituições de Ensino Superior (IES) se apresentam, em muitos casos, como um desafio a ser solucionado, já que, supõem-se, grande parte destes adentra a docência sem nenhum preparo pedagógico.

Para Vieira e Gomide (2008), a formação de docentes constitui um elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que o docente, em sua prática, operacionaliza as linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade.

De acordo com os autores citados acima, os estudos sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, geralmente se referem, com frequência, à influência estrangeira que a permeou.

A formação docente no Brasil está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que visa regularizar, fazer cumprir e atender as necessidades do ensino nas suas diferentes modalidades.

Na realidade, a discussão sobre a formação docente confunde-se com a própria trajetória da educação brasileira. No contexto histórico, conforme observam Gonçalves e Peres (2002), dois processos básicos de formação se apresentam: o autodidatismo, no qual não há cursos e nem instituições formadoras de professores; e a fase posterior, quando surgem as instituições formadoras.

Para atuar na Educação Básica, atualmente, o professor deve cursar uma licenciatura no intuito de receber uma formação pedagógica e, assim, preparar-se para ingressar neste mercado de trabalho. Todavia, para lecionar numa IES, não há, necessariamente, uma obrigação do docente de ter concluído um curso desta natureza, bastando o profissional possuir uma formação específica na área e, em alguns casos, complementar com cursos de pós-graduação.

Isso revela que, em muitos casos, os docentes iniciam sua prática em uma IES sem ter, em sua graduação, nenhum contato com disciplinas pedagógicas. De acordo com Ferreira e Frota (2004), as disciplinas pedagógicas servem como reforço de uma prática ou práxis didática metodológica, necessária ao exercício do magistério.

Para Kassar (2000), as disciplinas pedagógicas são fundamentais porque dão uma base na formação do professor, para que ele possa ser um profissional capaz de buscar conhecimentos posteriores, principalmente os conhecimentos referentes aos conceitos de ensino-aprendizagem.

É de conhecimento comum que em muitas áreas, tais como Direito, Engenharia, Administração, Análise de Sistemas, Agronomia, Gestão Hospitalar, Gestão Comercial, Serviço Social e Recursos Humanos, dentre outras, as disciplinas pedagógicas, ou seja, aquelas em que, segundo Kassir (2000), aprende-se o ofício de ensinar, geralmente, não fazem parte da matriz curricular dos referidos cursos.

Retratando-se especificamente a área da saúde, foco deste estudo, percebe-se que a maioria dos cursos desta competência, tais como Medicina, Odontologia, Enfermagem, Estética, Nutrição, Farmácia, Psicologia e Fisioterapia, também não ofertam disciplinas pedagógicas com o intuito afirmado acima.

Dentre os cursos da área da saúde, os de Educação Física e Biologia, quando na modalidade licenciatura, tratam de abordagens pedagógicas, buscando vários autores ligados à formação de professores discutidos dentro de disciplinas que retratam o processo ensino-aprendizagem, a metodologia de um trabalho científico, as várias formas de metodologias aplicáveis ao ensino, a didática e a avaliação da aprendizagem, dentre outras. Entretanto, na modalidade bacharelado, estes citados cursos se revelam frágeis na formação docente, na sua maioria, já que se voltam, quase sempre, para uma formação voltada ao aspecto unicamente procedimental e tecnicista.

Além destes fatos, destaca-se também que para atuar em uma IES, normalmente, deverá haver a promoção na formação de adultos, portanto, deve haver uma capacitação de forma concreta no planejamento de quem vai desenvolver este trabalho.

Andragogia é um termo utilizado por Malcom Knowles, retratando uma maneira de ensinar um adulto a aprender

(LIMA, 2015). Para Knowles (1980), a Andragogia busca motivar os adultos a evoluírem com sua aprendizagem e se apresenta como opção para Pedagogia, ou fazendo parte dela, já que também se refere, em algum momento, à educação para todas as idades.

Refletindo acerca do tema e de todas estas considerações, emergiu a necessidade de realizar um estudo sobre como se dá a formação pedagógica dos docentes que atuam na área da saúde da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO), local onde o autor atua como coordenador de um curso de graduação.

Desse modo, este estudo teve como objetivo analisar a formação pedagógica dos docentes que atuam nos cursos da área da saúde da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se classificou como um estudo de caso, descritivo, exploratório, transversal com uma abordagem predominantemente qualitativa, e recorreu também a elementos da pesquisa documental, para atingir a finalidade de análise sobre a formação pedagógica do corpo docente dos cursos da área da saúde da instituição pesquisada.

Segundo Gil (2005), a pesquisa do estudo de caso parte de uma unidade social com uma diversidade de intenções que podem ser realizadas com uma comunidade, um grupo, uma escola, entre outras. Além disso, abrange uma gama de possibilidades, dando condições ao investigador de utilizar esses enfoques através de estudos exploratórios e descritivos.

Devido ao estudo abordado ter sido a formação pedagógica dos profissionais que ministram aula nos cursos da área da saúde, por possuir um número considerável de profissionais, citado nos participantes da pesquisa, e, além disso, um grande número de alunos, a IES assumiu uma relevância considerável ao estudo de caso em questão.

Na concepção de Mattos, Rossetto Júnior e Rabinovich (2008), a pesquisa descritiva tem como principal característica observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem modificá-los, e sua relação com outros fatores.

De acordo com a perspectiva de Gil (1999, p. 43), a pesquisa exploratória tem a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos [...] envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso”.

Dado isto, a pesquisa, portanto, foi de cunho exploratório, visto que teve por objetivo proporcionar um maior envolvimento com o problema, e caracterizou-se como sendo um estudo de caso, que ainda segundo Gil (1999), tem como função: explorar situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos; descrever as situações do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e explicar as variáveis causais de determinados fenômenos e situações variadas.

Segundo Giolo (2007), no estudo transversal coletam-se, simultaneamente, de um grupo ou população de indivíduos, informações sobre uma variedade de características que são posteriormente cruzadas em tabelas de contingência. Esta coleta é realizada em um único ponto no tempo e, frequentemente, o pesquisador não sabe o que ocorreu antes desse ponto.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica e sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Segundo esses autores, a abordagem qualitativa é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Lakatos (2005), a pesquisa documental é a fonte de coleta de dados restrita a documentos, escrito ou não, relacionando o que se conhece como fontes primárias. Este tipo de pesquisa pode ser realizado no momento em que o fenômeno ou o fato acontece, ou depois.

O cenário da pesquisa foi numa IES na cidade de Fortaleza denominada FAMETRO. A escolha teve relação com o acesso do pesquisador a IES, por ser coordenador de um curso de graduação, e assim, tendo mais acesso aos profissionais, dados e documentos institucionais.

A instituição de ensino acima está localizada à Rua Conselheiro Estelita, 500, Bairro Centro, em Fortaleza/CE. Atualmente, possui 19 cursos de graduação distribuídos nas áreas Administrativas, Tecnológicas, Humanas e Saúde, sendo oito cursos na área da saúde. Está credenciada pela Portaria nº 220, de 25.01.2002, DOU 29.01.2002, mantida pelo Empreendimento Educacional Maracanaú LTDA, pessoa jurídica de

direito privado, tem 12 anos de existência. Tem como metas formar recursos humanos empreendedores, competentes e éticos, e para tanto foi escolhida a cidade de Fortaleza e região metropolitana como local de atração. Os cursos da área da saúde da instituição pesquisada são Educação Física, Enfermagem, Estética e Cosmética, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Serviço Social.

O Curso de Licenciatura em Educação Física, autorizado pela Portaria MEC nº 35, de 19 de Abril de 2012, teve seu início em agosto de 2012 e a proposta do seu egresso é uma sólida formação didático-pedagógica com domínio do conhecimento na área em questão, numa visão interdisciplinar, constituída a partir de fundamentos científicos do campo das ciências biológicas, da saúde, exatas e humanas.

Já o curso de Enfermagem é reconhecido pela Portaria MEC nº 386, de 22 de Setembro de 2011, D.O.U. de 26 de Setembro de 2011, objetiva uma formação humanista e generalista, a fim de graduar profissionais da saúde com competência nos aspectos políticos, técnicos, humanísticos, e comprometidos com a transformação da realidade social.

A graduação em Estética e Cosmética, que é reconhecida pela Portaria MEC nº 541, de 24 de Outubro de 2013, visa formar profissionais capazes de selecionar e aplicar tratamentos estéticos e cosméticos nas diversas situações terapêuticas, com um embasamento teórico e prático que os habilite a utilizar as técnicas, equipamentos e produtos cosméticos indicados em cada situação.

No curso de Farmácia, há uma busca em desenvolver um perfil generalista, com profissionais capacitados em atuar em todas as áreas afins em questão como Medicamentos,

Análises Clínicas e Alimento, cursos estes autorizados pela Portaria MEC nº 106, de 13 de Junho de 2011, D.O.U. de 14 de Junho de 2011.

Pela portaria nº 601, de 29 de outubro de 2014, o curso de Fisioterapia foi autorizado e tem como objetivo formar bacharéis com competências para atenção à saúde funcional em Fisioterapia, além de tomada de decisões, administração e gerenciamento, liderança, comunicação e educação permanente, desenvolvendo ações de promoção à saúde e prevenção de doenças; proteção, cura e reabilitação de indivíduos.

Já o recente curso de Nutrição está autorizado pela Portaria MEC nº 171, de 13 de março de 2014 e busca trabalhar a formação de profissionais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e de seu estado nutricional, baseado em princípios éticos, com estímulo à reflexão crítica da realidade econômica, política, social e cultural com capacidade, também, para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Nutrição.

O curso de Odontologia, autorizado pela Portaria nº 632 SERES/MEC, de 28 de Novembro de 2013, publicado do D.O.U. de 29 de Novembro, direciona a formação de um profissional generalista, com possibilidades de aprofundamento em áreas específicas, consciente de suas responsabilidades no processo saúde/doença, e completa-se com uma concreta formação técnico-científica, humanística e ética, orientada para a promoção, proteção e recuperação da saúde, com ênfase à prevenção das doenças bucais prevalentes na região, atendendo às exigências e peculiaridades da população no contexto da vida social do Ceará e do país.

A graduação em Psicologia, autorizada pela Portaria nº 362 SERES/MEC de 28 de novembro de 2013, publicado no D.O.U. de 29 de novembro, apoia-se a uma perspectiva de formação profissional com visão crítica e ética; postura criativa e implicada com a compreensão dos fenômenos da vida psíquica. Admite ainda que tais fenômenos não se deem de forma única, mas envolvidos com uma característica biológica e social; cuja atuação se dê em prol dos indivíduos e da sociedade, direcionando ao compromisso com a qualidade de vida, a promoção da saúde e o avanço da Psicologia enquanto ciência e profissão.

O curso de Serviço Social está autorizado pela Portaria MEC nº 16, de 06 de janeiro de 2011 e objetiva formar um profissional generalista que de forma crítica e propositiva nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção profissional através de ações, planos programas, projetos e políticas que respondam as demandas sociais com sólida compreensão teórico metodológica e competência ética e técnico instrumental, sendo capaz de propor, gerenciar, avaliar e monitorar as políticas sociais.

A amostra do estudo englobou o corpo docente que atua nos cursos de saúde da instituição pesquisada, ou seja, 116 docentes: 18 do curso de Educação Física, 21 do curso de Enfermagem, 20 do curso de Estética, 17 do curso de Farmácia, quatro do curso de Fisioterapia, dez do curso de Nutrição, sete do curso de Odontologia, nove do curso de Psicologia, dez no curso de Serviço Social⁷. Os dados para a determinação da amostra foram adquiridos por contato pessoal com o Departamento de Recursos Humanos da IES estudada. A

⁷ Vale ressaltar que a contagem de professores não permitiu repetição, já que alguns lecionam em cursos distintos.

amostra foi selecionada pela totalidade dos docentes que atuam nos cursos da área da saúde, representando 48,58% do total de professores da FAMETRO, sendo escolhidos propositalmente, pois o objeto de estudo é a análise da formação pedagógica destes professores. Os indivíduos da amostra foram convidados a participar da pesquisa pelo autor do estudo em seus ambientes de trabalho, depois da devida autorização da instituição através do Termo de Anuência.

Foi marcado dia e horário para que os participantes comparecessem ao local já citado como cenário da pesquisa, e então foi aplicado o instrumento de coleta de dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil dos docentes dos cursos da área da saúde da instituição pesquisada, quanto à titulação, apresenta um total de 85,92% de Mestres e Doutores, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Titulação Geral dos docentes da área da saúde da FAMETRO

Cursos	Especialistas	N	Mestres	N	Doutores	N
Odontologia	0%	0	70%	7	30%	3
Serviço Social	0%	0	58,82%	10	41,18%	7
Nutrição	11,76%	2	76,47%	13	11,76%	2
Farmácia	12%	3	52%	13	36%	9
Fisioterapia	12,50%	1	62,50%	5	25%	2
Enfermagem	12,82%	5	56,41%	22	30,76%	12
Psicologia	20%	3	60%	9	20%	3
Educação Física	16,66%	3	72,22%	13	11,11%	2
Estética e Cosmética	40,90%	9	40,90%	9	18,18%	4
Média Geral	14,08%		61,03%		24,88%	

Fonte: Dados da pesquisa. Onde 'N' significa número de docentes.

Verifica-se que o corpo docente dos cursos da área da saúde da instituição pesquisada, quanto à titulação, possui um total de mestres e doutores de 85,92%, ultrapassando a necessidade de pelo menos um terço exigido pela LDB, portanto, o corpo docente se enquadra dentro de uma formação pedagógica mínima prevista.

De acordo com a LDB, “Art. 66, a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2003).

Também institui que as universidades deverão possuir “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Observa-se que os critérios para aceitação dos docentes, além da qualificação básica, continuam estabelecidos pela Resolução nº 20/77, do então Conselho Nacional de Educação, publicada no *Diário Oficial da União*, de 6-1-78, e exige que o quadro de docentes das IES tenha pelo menos 75% de Mestres e Doutores.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a docência do Ensino Superior deve ser preparada e não formada, de preferência pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que suas competências serão mensuradas por resultados obtidos pelos seus alunos. Segundo ele, as instituições serão avaliadas pelo seu quadro de mestres e doutores, o que pode ser motivo de preocupação, já que estes programas direcionam para formação de pesquisadores nos seus campos específicos, não formação de professores.

Para Gil (2013), é crescente o número de professores do Ensino Superior que reconhecem a necessidade de conhecimentos e habilidades pedagógicas para melhorar seu desempenho na sua prática docente.

Atualmente, a busca por formação continuada, infelizmente, ainda fica a mercê de iniciativas individuais e por apoio institucional de forma esparsa, não havendo referência a um projeto nacional ou de categoria docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Algumas IES também colaboram para falta de formação continuada dos docentes na área pedagógica, visto que não há uma valorização ao professor no desempenho de suas funções docentes (GIL, 2013).

O curso de Educação Física contém um total de 13 Mestres e dois Doutores em um total de 18 professores, o que equivale 83,33% de Mestres e Doutores, mostrando que o curso se encontra dentro das especificações sugeridas pelo MEC para atingir a nota máxima em relação ao quadro de Mestres e Doutores, ou seja, acima do mínimo de 75% previsto.

Segundo Duca *et al.* (2011), há um considerável aumento do número de pesquisadores em Educação Física na grande área da saúde, reflexo inicial das políticas de incentivo à formação de mestres e doutores em Educação Física. O importante crescimento quantitativo-qualitativo das publicações produzidas em Educação Física, bem como a melhor qualificação de graduandos, mestres e doutores da área. A valorização da área acadêmica, enquanto campo de intervenção do futuro profissional, tem provocado um aumento considerável na procura por uma formação acadêmica de melhor qualidade em Educação Física, e a pesquisa é parte integral do exercício profissional, devendo estar incluída na formação de mestres e doutores.

O curso de Enfermagem possui um total de 39 professores, sendo 22 Mestres e 12 Doutores, o que equivale a 87,17

% de Mestres e Doutores. Desta forma, percebe-se um curso qualificado segundo MEC em relação ao quadro de Mestres e Doutores.

De acordo com Rocha (1989), a pós-graduação *stricto sensu* para o curso de Enfermagem no país vem crescendo nos últimos 30 (trinta) anos e tem contribuído para qualificação desses profissionais.

Segundo Nogueira e Pagliuca (2001), os cursos de mestrado e doutorado em Enfermagem concentram-se nas regiões sul e sudeste do país, tal como ocorre na maioria das áreas de conhecimento. Como exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), localizada na região sudeste, é responsável pela formação de uma grande quantidade de mestres e doutores em Enfermagem.

No curso de Estética e Cosmética, consta um total de 22 professores, sendo nove mestres e quatro doutores, o que equivale a 59,08 % de mestres e doutores. Assim, o referido curso não atinge o padrão máximo de qualidade exigido pelo MEC para mestres e doutores, pois está abaixo de 75%.

Os profissionais devem sempre investir em cursos, leituras, palestras e até mesmo pós-graduação e acima de tudo estar atentos às inovações e novidades no mercado de trabalho. Acompanhar as tendências é uma maneira que a profissão de Estética e Cosmética consegue evoluir. Com isso, faz-se necessária a formação continuada entre docentes e discentes de Estética e Cosmética, sendo essa exigência do mundo moderno em todas as categorias. Por conta disso observa-se cada vez mais o crescimento dos profissionais da área com títulos em pós-graduação (BRITO, 2010).

O curso de Farmácia se identifica com um total de 39 professores 13 Mestres e 9 (nove) Doutores, o que significa um total de 88,00 % de Mestres e Doutores. Conclui-se que o curso apresenta especificações acima das sugeridas pelo MEC em relação ao quadro de Mestres e Doutores.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* vêm tendo uma clara tendência de oferta acelerada nos últimos 5 (cinco) anos. Esse fenômeno ocorre em função da necessidade dos profissionais de aprofundar seus conhecimentos em uma área específica e dar continuidade à sua formação acadêmica. Aproximadamente, 70% das instituições farmacêuticas de ensino analisadas oferecem pós-graduação *stricto sensu*. Com isso, mostra-se um alto índice de Mestres e Doutores no curso de Farmácia e sua inserção ocupacional bem diversificada, em áreas básicas e profissionais (CFF, 2008).

O curso de Fisioterapia contém um total de oito professores, sendo cinco Mestres e dois Doutores, equivalendo a 87,50 % de Mestres e Doutores. O curso de Fisioterapia é outro da IES pesquisada que se encontra dentro das especificações do MEC para uma qualificação máxima no item Mestres e Doutores.

Segundo Guirro e Costa (2007), a criação do primeiro mestrado em Fisioterapia facilitou a qualificação *stricto sensu* dos fisioterapeutas na área, e, segundo eles, antes somente se podia fazer no exterior, pois no Brasil somente em áreas afins, como anatomia, educação, morfologia, psicologia e outras semelhantes. A partir daí, além da abertura de outros cursos de mestrado e doutorado, vários fatos de igual relevância ocorreram na busca pela qualificação do curso de fisioterapia frente à comunidade científica da grande área de Ciências da Saúde.

Para a CAPES (2010), a criação da Associação Brasileira de Pesquisa e pós-graduação em Fisioterapia (ABRAPG-Ft), de Fóruns Nacionais de Pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* em Fisioterapia e a representação formal da área de Fisioterapia e Terapia Ocupacional frente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), abriram espaço para discussão da pós-graduação *stricto sensu* e pesquisa em fisioterapia no Brasil e, conseqüentemente, um canal para a articulação política da classe junto aos órgãos de fomento à pesquisa e aos de divulgação da produção científica.

O curso de Nutrição apresenta um total de 17 professores, sendo 13 Mestres e dois Doutores. Isso reflete em um total de 88,23 % de Mestres e Doutores o que qualifica o curso das especificações sugeridas pelo MEC com um total acima de 75% de Mestres e Doutores.

Segundo Kac, Fialho e Santos (2006), dados recentes revelam o imenso crescimento da pós-graduação brasileira na última década. Entre 1998 e 2004, o número de cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil cresceu 8,3% e 9,4%, respectivamente, nas universidades federais, estaduais e particulares. No Brasil, atualmente, conta-se 12 programas de pós-graduação em Nutrição, crescendo pela CAPES, os quais somam 17 cursos sendo 11 mestrados acadêmicos e um profissional e cinco cursos de Doutorado.

De acordo com o Conselho Federal de Nutrição, existem 280 cursos de graduação no Brasil. Esses dados revelam um crescimento de 769% no número de cursos em apenas duas décadas, o que gera uma acentuada demanda sobre a formação de Mestres e Doutores em Nutrição para o ensino e a pesquisa. A pós-graduação em Nutrição emergiu e cresceu ao mesmo compasso temporal das demais áreas, mas de forma mais tímida.

O curso de Odontologia contém um total de 10 professores, sendo sete Mestres e três Doutores, o que equivale a 100% de Mestres e Doutores. Assim chega-se a conclusão que referido curso se apresenta com um patamar bem acima da qualidade máxima exigida pelo MEC para Mestres e Doutores.

Na Odontologia, a reforma universitária de 1968 originou os cursos de pós-graduação e exigências de titulação para a carreira universitária e em concursos públicos. Na sua maioria, os doutorados e mestrados dão ênfase no conhecimento e numa preparação para a pesquisa, ficando o desempenho do docente medido pela sua produção científica. Só o fato de haver disciplinas da área pedagógica nos cursos de pós-graduação, entende-se que há formação pedagógica mínima para docência. Pode-se dizer, assim, que a maioria dos professores de odontologia não tem qualificação específica formal em educação, já que a graduação e especialização do cirurgião-dentista não possuem como objetivo uma formação para docência, pois muitas vezes este ofício é complementar e secundário à profissão odontológica (CARVALHO, 1995).

O curso de Psicologia apresentou um total de 15 professores, sendo nove Mestres e três Doutores, o que equivale a 80 % de Mestres e Doutores. Assim como mostrado, o curso de Psicologia se apresenta acima das especificações sugeridas pelo MEC em relação ao quadro de mestres e doutores, ou seja, acima do mínimo de 75% previsto.

De acordo com a CAPES (2013), o crescimento da área da Psicologia acompanha o sistema geral do crescimento de pós-graduação brasileiro, não se alterando significativamente a participação da área no conjunto de pós-graduação no

país. Em 2012, a área de Psicologia representava 2,25% dos 5328 cursos de pós-graduação no país e 15,17 dos cursos vinculados da área das ciências humanas.

A área da Psicologia é integrada por 47 doutorados, 71 mestrados acadêmicos e dois mestrados profissionais, aprovados em 2012, totalizando 120 cursos de pós-graduação.

No curso de Serviço Social, há um total de 17 professores, sendo 10 Mestres e sete Doutores, o que equivale a 100 % de Mestres e Doutores. Com isso, o curso de Serviço Social apresenta uma qualificação acima das especificações sugeridas pelo MEC em relação ao quadro de mestres e doutores, ou seja, acima do mínimo de 75% previsto.

De acordo com Paulo Netto (1996), o Serviço Social brasileiro apresenta duas dimensões referentes à sua constituição dentro de sua histórica: como profissão e como área do conhecimento. Faz-se necessário destacar que esta abordagem, assim anunciada, não mostra qualquer forma inédita de trabalho, ao tratar sobre a produção intelectual do Serviço Social brasileiro a partir dos anos 1980 do século XX. Para o autor, o Serviço Social é uma área do conhecimento das ciências sociais aplicadas, reconhecida pelas agências de regulação e fomento à pesquisa e pós-graduação (CNPq, CAPES e FINEP), e do comprovado desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* na área, e sua abordagem sobre a questão ainda é passível de aprofundamento e de maior debate, ultrapassando este parâmetro.

Quadro 13 – Análise documental geral dos currículos dos docentes da área da saúde da FAMETRO, no que se refere ao desempenho na formação pedagógica, segundo o quadro 1.

Cursos	Média
Educação Física	15,76%
Farmácia	13,85%
Estética e Cosmética	12,96%
Enfermagem	9,78%
Fisioterapia	9,06%
Serviço Social	9,03%
Nutrição	8,9%
Psicologia	8,85%
Odontologia	7,88%
Média Geral	10,67%

Fonte: dados da pesquisa.

Como mostrado anteriormente, os docentes dos cursos de Educação Física, Farmácia e Estética e Cosmética apresentaram, na análise documental de seus currículos, uma melhor pontuação em relação à formação pedagógica quando comparados aos participantes dos outros cursos.

Este desempenho poderia ser bem maior, pois na IES há várias oportunidades de formação continuada na área pedagógica, além de existir uma política de incentivo a participação em eventos.

Os docentes do curso de Educação Física obtiveram pontuação acima dos demais cursos, possivelmente, por serem os representantes do único curso de Licenciatura da IES pesquisada. Talvez por ser um curso de Licenciatura, há um direcionamento destas características no processo seletivo⁸,

⁸ Características no processo seletivo- Titulações e participações em cursos e eventos na área pedagógica.

o que exige maior quantidade de professores com evidências de formação para docência.

O professor de licenciatura em Educação Física apresenta uma formação com característica didática pedagógica no intuito de obter competências e habilidades para desenvolver um processo ensino-aprendizagem na educação buscando formar um cidadão crítico e reflexivo.

De acordo com Araújo, Miranda e Brasil (2007), formar profissionais de saúde sob a perspectiva da integralidade constitui uma proposta desafiadora, uma vez que significa a ruptura não só com um modelo tradicional de formação como também implica na reorganização dos serviços e na análise dos processos de trabalho.

Tomando como ponto de partida a formação de profissionais nas áreas de saúde, pode-se incluir como eixos norteadores para sua construção, adoção da perspectiva da educação permanente, centrada no cotidiano do trabalho, valorização do conhecimento oriundo das atividades profissionais, entendendo os campos de práticas como verdadeiros espaços de ensino aprendizagem, procurando sua qualificação profissional cada vez mais através de cursos de pós-graduação e cursos teóricos e práticos levando assim a esse profissional da saúde ter um destaque maior no mercado de trabalho.

Para Almeida e Pimenta (2009), não existem formações direcionadas para o processo de ensino-aprendizagem, assim, o docente desconhece vários elementos necessários a sua própria ação docente, e, dentre elas, planejamento, metodologias, estratégias didáticas, avaliação e particularidades para melhoria da relação professor-aluno.

Percebe-se que ensinar não é simplesmente repassar conteúdos dos quais se tem domínio. É necessário que haja organização por parte do docente a fim de que seu ofício reflita em transformação do saber científico em conteúdos formativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com um olhar para o objetivo principal do estudo, observou-se que a formação pedagógica de docentes dos cursos da área da saúde da FAMETRO apresentou momentos distintos quando analisados especificamente, pois por um lado se atinge um perfil de titulação orientado por órgãos competentes, mas por outro, observando de forma geral, há uma carência na busca por formação continuada especificamente pela parte pedagógica devido aos objetivos do egresso de seus cursos na formação básica; a maioria dos docentes pesquisados não recebeu um direcionamento específico para atuar na docência.

Em relação à titulação, o perfil dos docentes dos cursos da área da saúde da instituição pesquisada apresenta um total de 85,92% de Mestres e Doutores, resultados estes, possivelmente, atingidos devido a exigências estabelecidas pela LDB e Conselho Federal de Educação para autorização e reconhecimentos dos cursos de nível superior. Estes valores também podem estar associados à busca por formação continuada pelos próprios docentes, por incentivo dos diretores e mantenedores, já que há uma política de incentivo a formação continuada, por motivação das coordenadorias no intuito de qualificar os cursos geridos e pela acessória pedagógica da instituição pesquisada.

Em se tratando de formação continuada, analisada pelo currículo *lattes*, a formação pedagógica de docentes dos cursos da área da saúde da IES atingiu uma média geral de 23,52 pontos de um total de 222, com base no quadro 1, de tal forma que o nível de formação pedagógica dos docentes do curso da área de saúde da instituição equivale a 10,67%, e por esta razão, suspeita-se apresentar um resultado com baixo desempenho, já que o perfil de titulação avaliado apresentou um resultado bem distinto com 85,92%.

Para tal resultado, suspeita-se que, quando em atuação profissional, muitos dos docentes da IES pesquisada, por atuarem nas suas respectivas áreas específicas em hospitais, clínicas ou consultórios, buscam cursos de extensão ou eventos mais ligados à parte tecnicista, já que seu ofício de formação básica exige este tipo de capacitação e experiência, em detrimento do seu papel para docência.

Após conferência de todos os questionários mistos, observou-se que a maioria dos docentes dos cursos da área da saúde da instituição pesquisada teve algumas disciplinas pedagógicas na sua formação básica, mas isso não mostra que receberam em seu egresso uma formação específica para docência. Isso fica mais explícito quando muitos dos docentes não participaram nem lhes foi ofertado conteúdos para elaboração de questões de avaliações nem ao menos formação para utilização das TIC's para viabilizar o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, suspeita-se que grande quantidade dos docentes, embora busque por leituras da parte pedagógica, não tiveram uma formação específica para utilizar novas metodologias de ensino para qualificação didática de suas aulas, e isso pode ser um dos motivos pelos quais, embora alguns

professores saibam que existem novas abordagens e tendências de ensino, continuam a optar pelo método tradicional.

Visando resgatar o primeiro momento destacado na introdução, é lembrado que a pesquisa se propunha a esclarecer como se encontrava a formação pedagógica de docentes que atuam nos cursos da área da saúde da instituição pesquisada, através de buscas dentro do setor responsável da própria instituição, pelos seus currículos *lattes* e por um questionário misto. Desta forma, após conclusões do estudo e propostas recomendadas, a pesquisa possivelmente atingiu seus objetivos apresentados.

Após busca por referências em livros, artigos e base de dados que fundamentassem a pesquisa, depois de levantamentos a respeito do histórico pedagógico de cada docente, seja no âmbito da titulação, formação continuada em relação a cursos e eventos ou de acordo com sua formação básica pelo questionário misto que contemplassem o estudo, observou-se que muitos docentes dos cursos da área da saúde da instituição pesquisada, embora seja qualificado quanto à titulação, poderiam dar mais ênfase à formação continuada no âmbito pedagógico.

Considerou-se o tipo de estudo selecionado para esta pesquisa como descritivo, exploratório, transversal com uma abordagem predominantemente qualitativa, com elementos da pesquisa documental, decisivos para atingir a finalidade de análise sobre a formação pedagógica do corpo docente dos cursos da área da saúde da instituição pesquisada.

Em se tratando da escolha do cenário da pesquisa, uma IES na cidade de Fortaleza denominada FAMETRO, foi bastante favorável, já que o pesquisador faz parte do quadro de

coordenador da instituição. Esta função em alguns momentos contribuiu para fácil acesso tanto às instalações como aos docentes participantes da pesquisa, embora em alguns casos isso não tenha sido decisivo.

O levantamento das titulações pelo currículo *lattes* e apoio do setor pessoal ocorreu de forma acessível, já que as informações de cada docente foram cedidas sem dificuldades.

Na análise curricular dos docentes, no que se refere aos cursos de extensão e participação de eventos, dificuldades foram sentidas, devido à falta de informações mais completas nos currículos.

Como o primeiro momento para coleta do questionário misto foi o contato com a diretoria e os coordenadores de cada curso, a recepção foi bastante cordial. Mesmo com este apoio, alguns fatos dificultaram a pesquisa: alguns docentes perderam o instrumento ou simplesmente não o entregaram; uma parte dos envolvidos colaborou retornando o questionário rapidamente, outros nem tanto; e, também foram percebidos alguns casos de constrangimento em se expor.

Existe a possibilidade dos resultados apresentados terem relação com o juízo de valor dos docentes em relação à formação pedagógica para o exercício da docência, assim, talvez exista uma crença que não há necessidade de formação continuada pelos fatores que enriquecem a atuação docente nas IES.

Em virtude dos resultados do estudo, sugerem-se novas estratégias para formação continuada dos docentes dos cursos da área da saúde da instituição pesquisada, e, além disso, uma divulgação mais acentuada da política de incentivo aos docentes para participação em cursos e eventos na área pe-

dagógica, bem como se pensar em incentivos diferenciados quando em cursos e eventos direcionados a formação pedagógica.

Algumas estratégias podem e estão sendo tomadas pela IES como mudanças no que se refere a padronizar todos os Projetos Políticos dos Cursos – PPC; além disso, um plano anual foi elaborado e unificado para cada curso, sendo acompanhado pelos diretores e mantenedora, e como parte dele, percebe-se uma política de incentivo para melhorias na titulação e participação em cursos e eventos, mas recomenda-se que tenham incentivos específicos para os docentes que buscarem sua formação continuada na parte pedagógica.

Pela análise curricular, percebeu-se que alguns professores já estão em processo de conclusão de cursos de Mestrado e Doutorado, e isso fará com que a IES tenha um aumento na qualidade em se tratando de titulação dos docentes que atuam nos cursos da área da saúde, mesmo assim, seria mais sugestivo a instituição realizar um maior acompanhamento deste processo e buscar uma forma diferenciada de incentivo aos professores que conseguirem concluir suas pós-graduações *stricto sensu*.

Embora já exista na IES pesquisada oferta de cursos de formação continuada como elaboração de questões de avaliações, uso de TIC's no processo ensino-aprendizagem, metodologias ativas e estudo da Andragogia para o processo de ensino, em algumas situações há pouca participação pelos docentes.

Recomenda-se que a abordagem das coordenadorias use novas estratégias de incentivo que aumente a participação docente nas ações de formação continuada.

O pesquisador conclui o estudo sugerindo novas pesquisas sobre o tema e reforçando a ideia de que a formação pedagógica enriquece e muda o pensamento do educador em relação ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Desta forma, afirma que o professor deve constantemente participar de oportunidades que contribuam para seu crescimento profissional no que se refere à área pedagógica, assim como Gil (2013) relata que é evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores de nível superior, formação essa que não enfoque apenas os métodos de ensino, mas a relação do professor com o aluno e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 2009.

ARAÚJO, D; MIRANDA, M. C. G; BRASIL, S. L. Formação de profissionais de saúde na perspectiva de integralidade. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 31, Supl.1, p.20-31, jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRITO, N. P. **Formação acadêmica e mercado de trabalho do profissional esteticista**. 2010. 50f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

CAPES. MEC. **Mestrados/doutorados reconhecidos – grande área ciências da saúde**. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

CAPES. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior diretoria de avaliação**. Documento de área de 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

CARVALHO, A. C. P. **Educação & Saúde em Odontologia**: Ensino da prática e prática do ensino. São Paulo: Santos, 1995.

DUCA, G. F. *et al.* Grupos de pesquisa em cursos de Educação Física com pós-graduação “*stricto sensu*” no Brasil: análise temporal de 2000 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 4, p. 607-617, out./dez. 2011.

FERREIRA, H. B; FROTA, P. R. O. Contribuição das disciplinas pedagógicas para a formação conceitual dos licenciados em ciências da UFPI. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2004.

GIL, A. C. **Estudos de caso**: fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, S. R. **Pesquisas e estatísticas/Conceitos estatísticos estudos transversais**. Copyright 2007. Disponível em: <<http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/conteudo>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

GUIRRO, R. R. J., COSTA, D. Fóruns nacionais de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* em Fisioterapia. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, p. 177-243, 2007.

GONÇALVES, A. M.; PERES, S. M. Educação Básica e Continuada de Professores: modelos, problemas conceituais, ações e condições histórico-político-institucionais. **CEPPG Revista (Catalão)**, Catalão - Goiás, v. 6, n. 6, p. 173-181, 2002.

KAHLOW, A.; OLIVEIRA L. C. **A estética como instrumento do enfermeiro na promoção do conforto e bem estar**. Itajaí: Universidade Vale do Itajaí, 2012.

KAC, G.; FIALHO, E.; SANTOS, S. M. C. Panorama atual dos programas de pós-graduação em nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 16, 2006.

KASSAR, M. C. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedes**, n. 50. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOGUEIRA, R. A. PAGLIUCA, L. M. F. Estágio de docência: experiência inovadora na prática de uma doutoranda. **Texto Contexto Enferm.**, v. 10, n. 1, p. 132-43, 2001.

PAULO NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 50, ano XVII, p. 87-132, abr. 1996.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ROCHA, S. M. M. *et al.* **O ensino de pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 1989.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. História da Formação de Professores no Brasil: O primado das influências externas. In: Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba, PR. **Anais do 3º Educere**, p. 3835-3848, Curitiba, PR, 2008.

VIII DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA, PRÁTICA E SABERES DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Luiz Torres Raposo Neto
Alice Maria Correia Pequeno

1 INTRODUÇÃO

Uma nova lógica social tem alterado o padrão das relações no mundo moderno, com influência das tecnologias e da globalização. Neste cenário, reconfiguram-se também o ensino superior e um de seus personagens fundamentais, o professor. A formação de professores para o ensino superior no Brasil não está regulamentada com um contorno de curso específico como nos outros níveis de ensino (GIL, 2015).

Os estudos direcionados para o professor na educação superior possuem distinto enfoque quanto à deficiência de formação pedagógica e às implicações de uma atuação baseada única e exclusivamente nos saberes experienciais e no modelo tradicional de ensino. Tanto o mundo do trabalho quanto a vida em sociedade exigem outras competências, saberes e habilidades que não são alcançados por meio da memorização de conceitos sem significados (GIL, 2015).

Desse modo, os processos atuais de mudança indicam a necessidade de reavaliar algumas questões relativas à atuação docente no ensino superior (ALONSO, 2014).

Logo, não se pode deixar de elucidar a prática docente, e o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, pois a docência universitária se constitui como tema relevante em diferentes países.

Dessa maneira, há necessidade de desenvolver novas práticas pedagógicas. Franco (2012) define práticas pedagógicas como as ações sociais desempenhadas com a intenção de concretizar processos pedagógicos dos professores em sala de aula. As práticas pedagógicas devem estar pautadas em reorganização, agrupamento de novos conceitos, significados e comportamentos.

Ao versar sobre o desenvolvimento da identidade do professor universitário, observam-se as diferentes conformações das instituições de ensino, cuja corporação docente forma um conjunto de profissionais de várias áreas e que não tiveram formação inicial ou continuada para docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A massificação do ensino superior em instituições privadas cresceu e, com isso, a demanda de profissionais para atuarem como docentes apresenta uma lacuna, pois grande parte desses profissionais adentra à docência sem preparo pedagógico (ALONSO, 2014).

Vieira *et al.* (2013) referem que durante a formação docente, é fundamental o desenvolvimento de elementos para se atingir objetivos da educação, seguindo as linhas das propostas educacionais e suas reformas. Estas, por sua vez, devem estar ajustadas à realidade atual na sociedade em que se inserem.

No Brasil, nem sempre se respeitou essa conexão da escola à sociedade. A formação docente no Brasil segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tem como

objetivo nortear e fazer cumprir as necessidades do ensino nas diferentes modalidades (MELO; LUZ, 2005).

De forma geral, a LDB consente a preparação dos docentes nos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, em que o *stricto sensu* direciona para um engrandecimento dessa modalidade de ensino considerada ideal para a formação docente.

A LDB, no art.43, relata que uma das finalidades do nível de ensino superior é estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, indiretamente relaciona com a prática docente no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996). Assim, entender como acontece o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para conseguir sucesso nas estratégias de transposição didática.

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), apesar de a maioria conter docentes com expressiva experiência e muitos anos de estudo na área específica que atua, prevalece o despreparo pedagógico e científico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

As IES têm uma função basilar, que ultrapassa a formação específica para o aprendizado profissional, pois possibilita resgatar a importância do conhecimento expressivo e estabelecer relações com o conhecimento socialmente construído.

Ao considerar os processos de mudanças educacionais atuais, a área da saúde necessita de novas formas de trabalhar com o conhecimento. Faz-se necessário compreender o trabalho do professor no âmbito de inovações pedagógicas e as possibilidades de ruptura com base no processo de ensino-aprendizagem, que têm ocupado espaço de discussão sobre inovação na área da saúde e formação desses profissionais.

Nas últimas décadas no Brasil, tem-se debatido sobre a formação dos profissionais de saúde. As avaliações consideradas negativas apontam questionamentos sobre essa formação com algumas constatações feitas, como ensino tradicional com currículos fragmentados, sem integração entre disciplinas, conteúdo sem relação com as necessidades de saúde da população e que induz o aluno ao não aprofundamento de uma reflexão crítica (BRASIL, 2001).

Na área da saúde, o currículo deve ser estruturado rompendo o modelo tecnicista com formação extensa a partir da análise da realidade que ultrapasse a perspectiva biológica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, deliberada a partir dos anos 2001, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, direcionam para necessidade de se ter currículos integrados nos cursos de graduação (BRASIL, 2001).

Em relação à organização dos currículos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde, de modo coeso com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicam estratégias que fortalecem a construção de currículos integrados.

As DCN também indicam como elementos da estrutura curricular o desenvolvimento de metodologias ativas e estratégias educacionais que privilegiem a participação ativa de estudantes na construção do conhecimento. A principal função do educador nessa abordagem educacional passa a ser a de um professor capaz de criar situações e condições de aprendizagem do educando, ou seja, um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de construir saberes a partir dos conhecimentos prévios frente às situações com problemas reais ou simulados, com as quais os estudantes serão confrontados (BRASIL, 2001).

Mitre *et al.* (2008) relatam que historicamente a formação dos profissionais de saúde está direcionada ao uso de metodologias tradicionais, favorecendo o saber compartimentalizado. Desde o início do século XXI, tem sido crescente o interesse por novas formas de ensinar por meio de metodologias diferentes, que tragam possibilidades de intervenções que rompam paradigmas, com a *práxis* pedagógica capaz de mudar ensinamentos tradicionais e técnicas mecanizadas, e com formação sólida, crítica e que o profissional seja capaz de aprender a aprender, de trabalhar em equipe e de considerar a realidade social, com objetivo de resolver as demandas da sociedade.

Frente ao exposto, surgiu a pergunta de partida: como acontece a prática docente no ensino da graduação do curso de Educação Física da área da saúde em uma instituição de ensino superior?

A atuação do pesquisador como docente da IES contribuiu para perceber as diferentes utilizações de metodologias, revelando uma prática docente descontextualizada do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), com implicações para a formação dos alunos. Diante dessa situação, inserido no processo educacional, a Formação de Professores de Educação Física do Curso de Licenciatura apresenta dificuldades para identificar sua especificidade e apresentar sua prática docente. Pois, segundo Ferreira (2011), a história da Educação Física no Brasil mostra como esta foi influenciada por tendências higienistas e a instituição militar. Estas que definiram a função da Educação Física como sendo uma disciplina essencialmente prática. Estava associada à Educação do Físico responsável pela promoção da saúde e aptidão física. E também principalmente pela presença na formação dos primeiros professores civis.

Em virtude destas questões, que a prática pedagógica na formação no Ensino Superior ainda é enraizada de um ensino tradicional, no qual os alunos são considerados meros instrutores de movimentos executados pelo professor, sem qualquer incentivo a participação discursiva e crítica em aula. Essa formação para o “saber fazer” impede ao professor qualquer possibilidade de refletir sobre sua prática e nela conseguir intervir e interagir na sua realidade profissional. Esse comportamento, mesmo com exceções, acabou moldando uma imagem contrária para o docente da disciplina de Educação Física, voltada ao desinteresse de aspectos cognitivos, voltando sua atuação a dimensão de procedimentos, ao técnico, restringindo sua disciplina aos aspectos biológicos, não como forma de educar, mas de treinar.

Assim, o envolvimento direto do pesquisador como professor e a preocupação com uma formação eficaz e de qualidade instigaram a curiosidade acerca do tema. Ponderou-se, também, a atuação do pesquisador na formação dos profissionais de algumas áreas da saúde e educação em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, como fisioterapeutas, nutricionistas e pedagogos. Os caminhos percorridos no Curso de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (CME-PES) ampliaram o olhar do pesquisador para a necessidade de incorporar metodologias ativas de ensino-aprendizagem e outras estratégias educacionais para o desenvolvimento de competências no campo da docência.

A justificativa pessoal para realização do estudo se relaciona com a trajetória de docência do pesquisador, com formação inicial em licenciatura plena em Educação Física, especialização em fisiologia e biomecânica dos movimentos e \ de ampliar os conhecimentos acerca dos Processos de En-

sino-Aprendizagem, articulando-se com a linha de pesquisa do CMEPES, que é Desenho e Avaliação de Programas Educacionais.

A linha tem como finalidade avaliar os currículos educacionais baseados em competências que utilizam metodologias ativas como Aprendizagem Baseado em Problemas, problematização e estratégias de educação à distância. Para tanto, é importante salientar a contribuição que a pesquisa trará para a área do ensino na saúde, torna-se relevante pelo fato de buscar favorecer o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem. Estudos como os de Mitre *et al.* (2008) alertam para intensa influência do mecanismo de ensino baseado no modo tradicional, transformando o discente em um mero expectador, sem necessidade crítica e reflexiva.

Diante do exposto o trabalho tem como objetivo geral; analisar a prática docente no curso de Educação Física na graduação em uma Instituição de Ensino Superior, e como objetivos específicos: Desvelar a trajetória dos professores para o exercício da docência; descrever as estratégias educacionais utilizadas pelos docentes no processo ensino-aprendizagem; identificar as formas de avaliação utilizadas pelos docentes.

Considera-se o projeto relevante para a instituição pesquisada, pois o processo de ensino-aprendizagem não é imutável, e precisa ser sempre revisto, atualizado e executado pela comunidade acadêmica. Desta forma, o estudo contribuirá para a análise crítica do processo de ensino-aprendizagem, assim, permitindo aprimoramento das práticas docentes, culminando com o desenvolvimento de competências necessárias à formação dos profissionais de saúde, requerida pela sociedade contemporânea.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, transversal exploratório, com abordagem qualitativa, que analisou a prática de docentes na graduação do curso de Educação Física na área da saúde de uma Instituição de Ensino Superior em Fortaleza-CE, Brasil.

Na concepção de Gil (1999), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. O estudo descreve as práticas docentes relacionando com a trajetória, formação, as práticas docentes e as formas de avaliação no ensino superior.

De acordo com a perspectiva de Gil (1999, p. 43), “a pesquisa exploratória tem a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos [...]”.

A pesquisa é de cunho exploratório, visto que tem por objetivo proporcionar maior envolvimento com o problema, e tem como função: (1) explorar situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos; (2) descrever as situações do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e (3) explicar as variáveis causais de determinados fenômenos e situações variadas, com abordagem qualitativa (GIL, 1999).

O estudo se caracteriza, dessa forma, por explorar as práticas docentes no ensino superior, explicando suas causas e efeitos. Giolo (2007) afirma que no estudo transversal coletam-se, simultaneamente, de um grupo ou população de indivíduos, informações sobre uma variedade de características que são posteriormente cruzadas em tabelas de contingência. Esta coleta é realizada em um único ponto no tempo e, frequentemente, o pesquisador não sabe o que ocorreu antes desse ponto.

Minayo (2014) refere que a abordagem qualitativa permite descobrir processos sociais ainda pouco conhecidos relativos a grupos particulares, com a revisão e a criação de novos conceitos e categorias durante a pesquisa.

O estudo é qualitativo pela qualidade das respostas e a organização de categorias do grupo pesquisado interpretando a subjetividade das falas.

Os participantes da pesquisa foram 10 os docentes dos cursos de saúde da (IES) Educação Física (Licenciatura, 3 anos). Os critérios de inclusão estabelecidos foram: Ser efetivo na IES e ter no mínimo dois anos de atuação na instituição.

Foram excluídos os docentes que estavam de licença para tratamento de saúde, férias e pedido de afastamento no período de estudo. Os dados para identificação dos sujeitos e quantidade de docentes no curso foram adquiridos por contato pessoal com o Departamento de Recursos Humanos da IES pesquisada.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada através de uma entrevista semiestruturada com os participantes, no período de maio a setembro de 2016.

Minayo (2014) afirma que a entrevista é uma conversa entre duas pessoas ou entre vários interlocutores, que tem como objetivo construir informações do objeto de pesquisa. O estudo consta da análise das entrevistas abertas com os docentes do curso.

Os sujeitos do estudo foram convidados a participar da pesquisa em seu ambiente de trabalho. Para realização da entrevista, os mesmos foram contatados junto à coordenação do curso para agendamento prévio da entrevista, conforme disponibilidade.

Inicialmente, foi apresentado o TCLE e solicitada a assinatura dos participantes e a permissão para gravação das respostas. Foi iniciado diálogo entre entrevistador e entrevistado, abordando aspectos do conhecimento dos docentes dos cursos de saúde sobre as práticas pedagógicas e estratégias educacionais utilizadas em sala, e acerca do processo de ensino-aprendizagem e dos desafios por eles apontados.

Foi utilizada a Análise Temática proposta por Minayo (2014) para o tratamento dos dados obtidos na entrevista. Segunda a autora, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2014. p.316).

A análise temática favorece uma abertura com outras pistas de interpretação e uma nova dimensão teórica sugerida pela leitura do material. Na primeira etapa, as escolhas dos documentos para análise foram às entrevistas. Na segunda etapa, foi a leitura do material para apropriação, classificação e categorização, organizando os conteúdos; e na terceira etapa, foram realizados o tratamento e a interpretação dos dados obtidos, colocando em destaque as informações.

As categorias foram organizadas assim: Caminhos trilhados para construção da identidade docente; Novos docentes, antigas práticas: o despreparo pedagógico; Práticas docentes: a vida como ela é em uma sala de aula; e sobre o processo avaliativo: concepções, estratégias e instrumentos.

A pesquisa respeita os aspectos éticos da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que define as normas para pesquisa com seres humanos, considerando o respeito pela dignidade humana, a proteção dos princípios éticos aos participantes das pesquisas científicas (BRASIL, 2012).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 1, apresentam-se as categorias elaboradas a partir das falas dos sujeitos da pesquisa: trajetória docente para o ensino superior, disciplinas em sua graduação pós-graduação ou cursos de extensão que contemplaram conteúdos sobre estratégias educacionais e metodologias ativas, como é a prática docente em sala de aula, quais as formas de avaliação utilizadas no processo ensino-aprendizagem, estabelecendo relação com a literatura científica.

Quadro 1 - Categorias empíricas do estudo

1 Caminhos trilhados para construção da identidade docente
2 Novos docentes, antigas práticas: o despreparo pedagógico
3 Práticas docentes: a vida como ela é numa sala de aula
4 Sobre o processo avaliativo: concepções, estratégias e instrumentos

Fonte: dados da pesquisa.

3.1 Caminhos trilhados para construção da identidade docente

A vida proporciona experiências e caminhos variados, aonde se vão seguindo os passos e fazendo opções que aparecem. O início da docência no ensino superior dos docentes entrevistados foi protagonizado pelas experiências de vida pessoal e profissional.

A compreensão acerca da descoberta da profissão docente não é fácil e que para exercê-la precisa desenvolver o prazer pela profissão, os vários caminhos trilhados e o investimento na carreira docente iniciada pela monitoria científica, quando ainda na graduação, o docente já pensava em investir na carreira.

A educação básica também foi considerada como porta de entrada para o ensino superior. Infere-se que mesmo os docentes não tendo planejamento, consideraram o tempo de experiência profissional importante. Reconheceram que não estavam preparados para a docência, embora não planejando interesse inicial pela docência no ensino superior. Com os discursos, permitiu-se inferir que os entrevistados despertaram o interesse pelo exercício docente à medida que tomavam contato com a profissão e o surgimento de oportunidades, inicialmente por convite, evidenciando claramente o controle de uma compreensão direcionada ao mercado de trabalho, seguindo uma lógica profissional, fosse cultural, financeira, como se evidenciam nas falas dos entrevistados:

É certo que desde a graduação, eu tinha esse pensamento de investir na área da docência então eu fui bolsista de iniciação científica desde o terceiro semestre na graduação e quando eu terminei a graduação eu quis primeiro ter um tempo de experiência na assistência de enfermagem para se ter um pouco de respaldo naquilo que se ensina (PROF.4).

A trajetória começou desde que eu comecei a dar aula em Educação básica durante muitos anos, mas eu posso dizer que foi de forma aleatória não foi uma trajetória planejada para o ensino superior, foi um convite (PROF.5).

Na verdade estou aqui na Fametro desde o início do curso recebi o convite, mas não estava preparada realmente para docência, mas tinha a vivência, pois trabalho na escola há mais de 20 anos (PROF.1).

O início da trajetória profissional dos professores acontece na medida em que assumem os encargos docentes respaldados em experiências de vida ou modelos de professores

e metodologias vivenciadas em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais de uma atividade que não a do magistério superior (ISAIA; BOLZAN, 2011).

Junges e Behrens (2016) ressaltam que um professor com anos de experiência não quer significa que seja um bom professor do ponto de vista pedagógico. Segundo Tardif (2002), a formação para a docência pode se iniciar no período em que o professor ainda é aluno, denominado período pré-profissional.

Os docentes expressaram a trajetória, após o mestrado, percebendo que tinha que seguir a carreira acadêmica, sem identidade consolidada como professor, apenas como o *status* de professor universitário que lhe direcionasse para a docência.

A identidade docente surgiu desde a época de aluno, como pessoa, ser humana, postura ética diante das atividades propostas, e como aluno que diversas vezes ficou no papel de educador. As estratégias utilizadas em sala onde os papéis se invertem, aluno passa a ser professor e o professor passa a ser aluno, então se infere que são as experiências marcantes de vida que levam o aluno a refletir sobre a construção de sua identidade na docência e a influência exercida pelos professores, através de exemplos, condutas e valores.

A influência do professor na época de formação também é fundamental nessa trajetória de construção da identidade docente, como expressaram as falas:

Bem, a minha trajetória foi depois que eu terminei o mestrado, eu dei-me conta que eu tinha que seguir a docência, eu sinceramente terminei a graduação e não deslumbra muito a docência eu comecei a vislumbrar a possibilidade de lecionar e tudo mais pelo fato mesmo da carreira acadêmica (PROF.10).

Durante a graduação eu sempre participei de pesquisas, monitorias, atividades extras curriculares, mas eu nunca senti um chamado para a docência não foi no final de 2009 quando voltei de uma licença maternidade, acompanhei uma professora, e aí me veio esse chamado por observar como ela tratava os alunos, como dava a disciplina me veio esse interesse de ser professora (PROF.6).

A identificação profissional como professor, geralmente, fica em segundo plano. O termo “professor universitário” somente é utilizado acompanhado do adjetivo “universitário”, caracterizando e evidenciando grau maior na profissão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

O professor também contribui para a construção da sua identidade, a partir do significado que ele atribui à sua atividade docente no cotidiano. Com base nos seus valores, visão de mundo, história de vida, representações pessoais, profissionais com angústias e anseios e que surge em sua grande parte da trajetória e construção dessa identidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Tardif (2002) mostra que o conhecimento dos docentes não provém de uma única raiz, mas de várias raízes e diferentes períodos da história de vida e da carreira pessoal e profissional, na realidade da sala de aula, eles utilizam diferentes saberes os quais, com frequência, não são elaborados por eles, pois são originários de lugares sociais anteriores à sua carreira, contudo agregam a profissão docente.

3.2 Novos docentes, antigas práticas: o despreparo pedagógico

Os docentes entendem o compromisso de sua profissão e os desafios da docência, no qual lhe é conferida a responsa-

bilidade de formar profissionais competentes para prover as demandas do mercado de trabalho.

É reconhecido pelos docentes que o processo de formação é falho, insuficiente e precário, grande desafio para o professor do ensino superior está relacionado à ausência dessa formação prévia e específica para atuar como docente, sobretudo, formação pedagógica e didática consistente.

Os docentes expressaram formação na graduação, no mestrado e doutorado, com ausência de disciplinas para uma formação docente. A Didática, a Pedagogia, Docência no Ensino Superior, Estágio e Docência foram as disciplinas mais citadas, apenas um docente falou sobre metodologias ativas que teve conhecimento de forma superficial e que consistiam apenas nas horas das disciplinas sem uma reflexão para a docência.

É tanto na graduação, na graduação nós vimos a pedagogia; na especialização, nós vimos a didática do ensino superior e no mestrado, foi onde eu tive primeiro contato com as metodologias ativas, ainda sem uma reflexão para a docência. (PROF.3).

Na graduação nenhuma, na pós-graduação, eu tive uma disciplina chamada de estágio em docência que é como se fosse perpetuar aquele modelo tradicional [...] e a gente não tem preparação nenhuma e nem sabe se realmente o aluno absorveu o conteúdo (PROF. 6).

Durante a formação, é preciso eleger outras medidas, para que o docente desenvolva habilidades de formador e estimulador do pensamento reflexivo do aluno, com objetivo de tentar suprir as deficiências sentidas pelos docentes durante a formação. Ribas (2000) destaca que a fragmentação do conhecimento, constituída por disciplinas estanques e

superficiais, contribui para essa deficiência na formação. Neste sentido, faz-se necessário que os processos de formação considerem os elementos essenciais do saber docente, trabalhando com esses em uma perspectiva crítica e reflexiva.

3.3 Práticas docentes: a vida como ela é em uma sala de aula

Os docentes discorreram sobre a utilização de estratégias educacionais como forma de dinamizar as aulas e tornar o aluno mais ativo, e que através dessas estratégias, eles podem construir a própria aprendizagem.

Inferiu-se a individualidade no trabalho, o caminhar solitário e a ausência de trocas de experiências entre os docentes. As práticas pedagógicas devem se inserir de forma a envolver também as relações docentes e a transformá-las em ações formativas, desenvolvidas conscientemente pelos professores, pela interação com outros e o contexto.

As práticas docentes ficam limitadas às estratégias educacionais, nas quais são utilizadas eventual e instintivamente. As respostas confirmaram grande variedade de técnicas, como aulas expositivas como forma de fundamentar os conceitos e embasar as atividades subsequentes; trabalhos práticos de disciplinas que contemplassem o conteúdo; estudos de caso; debates; grupos de verbalização e observação; grupos tutoriais; mapa conceitual; Phillips 66 e dinâmicas de grupo, com objetivo de provocar reflexões e análises críticas nos alunos. Há preocupação dos docentes em trabalhar estratégias mais efetivas de aprendizagem, como sinalizam as falas:

[...] como professora da disciplina, tentar tornar o aluno mais ativo e isso não é fácil, então eu tenho que trabalhar muito com grupos tutoriais, então assim você oportunizar que o aluno seja capaz de

entender que ele pode ser o construtor do conhecimento, não precisa que o professor esteja explanando o conteúdo, falando ali naquele palco como se ele fosse o detentor do saber (PROF.7).

Fundamento minha prática onde eu permito ao aluno que ele seja participante ativo no processo, tenho trabalhado e desenvolvido, é disciplinas, por exemplo, de aprendizagem psicomotora que eu dou uma ênfase a psicomotricidade, onde nós sempre trabalhamos com roda de conversas, a gente faz algumas análises de casos, casos problemas, nós fazemos roda de conversas, fazemos GVxGO (PROF.9).

3.4 Sobre o processo avaliativo: concepções, estratégias e instrumentos

Com relação à avaliação dos alunos, os docentes se referiram à prova escrita como avaliação prioritária, institucionalizada pela IES. Desta forma, elaboram provas do estilo do exame nacional de desempenho dos estudantes com questões objetivas e discursivas, enviadas ao núcleo pedagógico para correção. Existem ainda as atividades práticas supervisionadas que os docentes direcionam para os discentes durante o semestre e têm a liberdade de pontuar, e as disciplinas com conteúdos “práticos”, em que é avaliado o desempenho dos alunos e suas habilidades. Ao final do processo, o aluno que não atingir a média para aprovação, necessita realizar uma avaliação final.

Os docentes consideraram o processo engessado, contudo se preocupavam com a aprendizagem dos alunos de forma contínua durante todo o processo avaliativo.

Com intuito de melhorar a aprendizagem do aluno, reconheceram que a prova não é a única forma de avaliá-lo. Contemplaram as três dimensões da avaliação: diagnóstica,

formativa e somativa, mas não foi detalhado como acontece, infere-se que os docentes se utilizavam de vários caminhos para o processo de avaliação, porém continuavam inconscientemente quantificando esse ato, apenas com uma compreensão superficial sobre o processo avaliativo.

[...] eu venho fazendo essa avaliação contínua durante o semestre, então todas as atividades que eles realizam em sala e que eu possa acompanhar durante a execução (PROF. 2).

Apesar das universidades, faculdades e escolas terem um padrão muito engessado no processo de avaliação que nos padroniza e exige avaliação quantitativa, eu adquiro uma metodologia de avaliação onde eu avalio o aluno de forma diagnóstica, formativa e somativa (PROF. 2).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que os docentes possuíam titulação de acordo com a legislação vigente para atuação no ensino superior, porém, o estudo trouxe importantes informações que devem ser consideradas a esse nível de ensino e as práticas pedagógicas dos docentes para melhoria da qualidade profissional.

A trajetória docente e suas experiências são advindas de contextos e situações variados, desenvolvendo saberes em consonância com a trajetória de cada um.

As práticas docentes utilizadas em sala remetem a situações ligadas à trajetória docente e à formação, colocadas como experienciais e situacionais, em alguns momentos percebidos como realizada de forma inconsciente, sem planejamento prévio da sua execução, seguindo modelo de como foram formados, reproduzindo técnicas e métodos.

A trajetória docente é muito complexa, com variadas experiências, sentidos e significados diferentes atribuídos à profissão. Estes saberes acabam influenciando concepções, teorias e pensamentos internalizados por cada professor, com reflexo em sua experiência pessoal e profissional. Primeiramente, a aprendizagem acontece de maneira intuitiva e se solidifica pela prática de experiências de vida e de estudante que representou. Porém, aos poucos, pode ir se desenhando, de formas e entendimentos diferentes, a partir das vivências na situação em que está inserido.

Os docentes pesquisados mobilizavam os saberes de experiências vivenciais e encontravam suas origens na prática cotidiana das atividades docentes. Elas não são originárias do berço de formação nem de currículos formalizados, porque estão baseados no próprio exercício prático da profissão docente, no trabalho cotidiano e no conhecimento da realidade.

Perceberam-se lacunas na formação desses docentes, em que não foram preparados para ensinar. Os docentes apresentaram o nome de várias estratégias, em alguns casos utilizavam dessas estratégias sem conhecer o nome.

Relataram dificuldades no que diz respeito às metodologias ativas, considerando o número de alunos em sala, salas pequenas e despreparo para trabalhar com essas metodologias diferenciadas.

Pode ser um dos motivos pelos quais, embora alguns professores conhecessem as novas abordagens e tendências de ensino, continuavam elegendo o método tradicional nas aulas por eles ministradas.

As avaliações utilizadas pelos docentes se desenvolviam em uma perspectiva somativa, com características classificatórias, limitadas em relação à possibilidade de fornecer

retorno ao aluno sobre seu desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem, um referencial fundamental da dimensão formativa da avaliação.

Deve existir reflexão sobre as práticas avaliativas, considerando o processo avaliativo como uma prática pedagógica docente que impacta diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Os docentes universitários precisam de espaços, com encontros organizados e sistemáticos, para desenvolver novas práticas pedagógicas, atualizar-se e oferecer uma docência de qualidade na educação superior e que atenda às demandas pedagógicas, em busca da transformação e do desenvolvimento humano. Fica a proposta de formação continuada, alicerçada em uma visão de conjunto de formação, com entendimento claro acerca da atuação docente na aprendizagem dos alunos, e da influência que o docente exerce nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. F. Os desafios da qualidade na prática pedagógica do ensino superior. **Caderno Intersaberes**, v. 3, n. 4, p. 169-181, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Nº. 9.394/96, **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:** Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e Prevenção nas Escolas:** Guia de Formação de Profissionais de Saúde e Educação. Ministério da Saúde: Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 1.133, de 7 de agosto de 2001, sobre as Diretrizes Curriculares da Medicina, Enfermagem e Nutrição. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2001.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Questões mais frequentes sobre a legislação da pós-graduação. 9. Habilitação para o magistério superior**. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/Serviços/Legislação/Dúvidas>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de janeiro de 2012 [Internet]**. Brasília, 13 jan. 2013. n. 12, Seção 1, p. 59-62. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/1LJ9M01>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

_____. **Didática do Ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

FERREIRA, H.S. **Educação Física Escolar e Saúde em Escolas Públicas Municipais de Fortaleza: Proposta de Ensino para Saúde**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

GIOLO, S. R. **Pesquisas e estatísticas/Conceitos estatísticos estudos transversais [Internet]**. 2007. Disponível em <www.obid.se-nad.gov.br/portais/OBID/conteudo>. Acesso em: 02 fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Sec). **Censo do Ensino Superior [Internet]**. 2011. Brasília: Inep, 2012.

LUKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: visão geral. In: CONFERÊNCIA: **AValiação DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA**, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: <www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>. Acesso em: 28 fev. 2016.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MELO, P. A; LUZ R. J. P. **Formação docente no Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. Hucitec, 2014.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência Saúde Coletiva**, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores, 2007.

PASQUALOTTI, A. **A ética na pesquisa: um procedimento metodológico indispensável** [Internet]. 2010. Disponível em: Disponível em<<http://usuarios.upf.br/~pasqualotti/etica.htm>> Acesso em: 28 fev. 2016.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SACRISTAN, G. M. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. Universidade do Estado de Minas Gerais, **Revista Ibero-americana de Educação [Internet]**, n.55, 2011. Disponível em: <rieoei.org/expe/3882Martins.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

TARDIF, M. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação** [Internet], n. 13, 2000. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, C. S. Avaliação: **concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, A; MARISA, D. P; FILIPAK, S. T; GUEBERT, M. C. C. A formação continuada dos professores da Educação Superior. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 2, p. 337-351, 2013.

IX FORMAÇÃO O ENSINO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Petrília Rocha Fernandes
Heraldo Simões Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, convive-se com uma diversidade considerável de concepções de saúde, entre as quais, a mais aceita é a da Organização Mundial da Saúde (OMS), que define saúde não apenas como a ausência de doença, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social.

Para Minayo (2012) saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, transporte, trabalho, emprego, lazer, liberdade, acesso a serviços de saúde. Assim, entende-se saúde como resultado das condições físicas, sociais, psicológicas da organização social de um povo.

Existem diversas profissões na área da saúde, tais como Enfermagem, Medicina, Odontologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Educação Física. Portanto, a Educação Física é uma das 14 profissões de nível superior reconhecidas pelo Conselho Nacional de Saúde desde 1997.

A Educação Física no Brasil foi regulamentada como profissão da área da saúde desde a Lei Federal nº 9696 de 01/09/1998, e, de acordo com o Manifesto Mundial da Educa-

ção Física (FIEP, 2000), o profissional de Educação Física deve exercer sua função de educador em saúde, contribuindo para elevar a qualidade de vida das pessoas ao desenvolver nelas hábitos saudáveis, e a prática de atividade física para um estilo de vida ativa.

O Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceram duas formações distintas em Educação Física: licenciatura e bacharelado, ambas, são duas modalidades de formação são específicas, com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, portanto, com intervenções profissionais separadas.

A modalidade, licenciatura, objetiva a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física, assim, a formação em saúde do professor de Educação Física se faz na orientação das práticas de saúde já que irá atuar principalmente na prática docente.

Corroborar-se com Devidé (1996) ao afirmar que a escola é o lugar adequado para transmitir conteúdos da Educação Física para a promoção da saúde, onde o professor deve dirigir sua prática para fazer com que os seus alunos conscientizem-se a respeito da importância da criação de estilos de vida ativos e de hábitos de vida saudáveis.

A relação da Educação Física com a saúde não é algo recente, desde a origem da Educação Física sempre estiveram associadas, porém, em momentos distintos da história, caracterizados por diversas tendências e abordagens. Para Ghiraldelli Júnior (1998), a Educação Física, em todas as suas tendências, é encarada como atividade capaz de assegurar a aquisição e a manutenção do status de saúde individual.

Autores como Carvalho (2001), Devides (2002) e Palma (2000) demonstram preocupação em conhecer novas possibilidades de atuação, rumo a uma prática progressista, comprometida com paradigmas que não se detenham, exclusivamente, aos aspectos médico-biológicos, mas que, também, tenham suporte teórico nas ciências humanas e sociais. Nessa direção, entender saúde significaria pensá-la de forma multifatorial.

Esta nova forma de pensar e agir em saúde, também, caracteriza-se pelas mudanças ocorridas ao longo destes últimos anos acerca da concepção de saúde. Os modelos de saúde resultam da história social e são herdados culturalmente, não podendo ser reduzidos à experiência individual, mas envolvem a coletividade.

A reflexão sobre o tema saúde nas aulas de Educação Física Escolar não é recente. Já na década de 1930, a abordagem higienista, segundo Darido (2003) trazia como preocupação central os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício.

Percebe-se que últimos anos, especialmente, a partir da década de 1980, a comunidade acadêmica brasileira na área da Educação Física Escolar tem se debruçado no sentido de produzir referenciais teóricos que contribuam para que avanços aconteçam.

Darido (2003) diz que apesar de todas as mudanças sócio-políticas vivenciadas nas últimas décadas, por um discurso que supervaloriza a educação, encontramos um cenário sombrio nas escolas nos dias de hoje, principalmente, por que esse discurso não influenciou a prática pedagógica. Onde apesar do avanço acadêmico, ainda, é forte a presença de uma tendência biologizante na prática pedagógica, inclusive

a do professor de Educação Física na escola (BRACHT, 1992; SOARES *et al.*, 1992; DARIDO, 2003; NEIRA; NUNES, 2006).

Guedes (1999), afirma que a função proposta aos professores de Educação Física é a de incorporarem nova postura frente à estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática de atividades esportivas e recreativas, mas, fundamentalmente, alcançarem metas voltadas à educação para a saúde.

A discussão sobre saúde na Educação Física Escolar, deve ser considerada em vista da complexidade do tema que extrapola as discussões relacionadas somente ao exercício físico (DARIDO, RANGEL, 2005).

A compreensão de saúde e o entendimento dos benefícios que a atividade física produz no organismo são informações que não se resumem apenas à prática costumeira dos esportes. Estes conceitos devem ser assimilados e, sendo incorporados, produzirão futuros adultos conscientes dos hábitos saudáveis ao longo da vida (GUEDES; GUEDES, 1996; NAHAS, 1997).

Ferreira (2012) afirma que é necessário compreender que a Educação Física é parte importante dos processos de conhecimento e de produção de saúde na escola. Sua inclusão nos currículos escolares responde a uma preocupação social sobre a busca de uma vida saudável.

As novas concepções de Educação Física Escolar surgidas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, e posteriormente com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que significou orientações para a prática pedagógica dos professores de todas as disciplinas, sugeriram novas formas de se

desenvolver a prática pedagógica na Educação Física escolar, tendo como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, a partir da Cultura Corporal de Movimento (BRASIL, 1998).

Os PCNs apresentam como proposta a inclusão dos Temas Transversais, que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes na sociedade contemporânea. Os Temas Transversais são: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, e Saúde (BRASIL, 1998).

A inclusão dos Temas Transversais exige, portanto, uma tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social, o que requer uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos: valores, procedimentos e concepções a eles relacionados, dentre eles destaca-se o tema Saúde.

Os PCNs-Saúde (BRASIL, 1998) buscam aperfeiçoar o conceito de saúde que supere o paradigma biológico e individualizante tão relevante no caminho percorrido pela história da Educação Física. No documento são considerados os diversos enfoques que formam a composição do cenário da saúde, incluindo aí os aspectos sociais, econômicos, culturais, afetivos e psicológicos (BRASIL, 1998). Para a socialização do tema se faz necessário à inserção da educação para a saúde no âmbito da Educação Física.

Neste prisma, a educação em saúde, é apresentada como uma das possibilidades de atuação do profissional de saúde, para orientação das atividades a serem desenvolvidas com os alunos, assim como importante método a ser implementado com vistas à prevenção do surgimento da doença e/ou de suas complicações.

A educação para a saúde incorpora a saúde como uma questão didático-pedagógica. Isso quer dizer que os conhecimentos transmitidos através da educação para a saúde, seja na escola ou na comunidade, podem fazer com que os alunos assumam atitudes que proporcionem a uma melhor qualidade de vida.

O ensino da Saúde tem sido um desafio para a educação no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida (BRASIL, 1998). Na Educação Física, especialmente, nos últimos anos, a relação entre a saúde e a escola tem permeado este campo de atuação, através da evolução de um conceito de saúde que supere o paradigma biológico e informativo. E valorize, entre outros, os aspectos sociais, econômicos, culturais, afetivos e psicológicos.

Ocorre uma falta de subsídios para a prática didático-pedagógica das aulas de Educação Física na Educação Básica. E, em especial, uma abordagem educativa no que se refere às questões de saúde. Acredita-se que estas limitações estão atreladas a formação pedagógica destes profissionais, que supervaloriza uma abordagem biologicista da aprendizagem calcada na aptidão física como principal referencial para a questão da saúde na Educação Física.

À luz dessa discussão, acredita-se na importância desta pesquisa como possibilidade de contribuir com os professores, para refletir sobre a prática pedagógica, com foco no ensino na saúde, tendo-se em vista, que a saúde na escola deve facilitar o desenvolvimento integral do aluno a partir dos saberes para a promoção da saúde, bem como as desigualdades sociais que impedem o acesso aos serviços de saúde e à informação por parte da população como um todo, considera-se importante uma revisão bibliográfica do tema proposto.

Efetivamente, essa compreensão dará possibilidades para o empoderamento da saúde dos próprios docentes e da saúde dos alunos, atendida através da prática pedagógica na Educação Física escolar e a relação com a saúde dos escolares.

Diante de tais elementos, o objetivo deste estudo foi analisar a formação dos professores de Educação Física da rede pública de ensino do município de Sobral-Ce, na perspectiva da inserção do conteúdo saúde na prática docente.

2 METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva, com características de um estudo transversal. Para tanto, utilizou-se a revisão de literatura de (GIL, 2005); (MINAYO, 2012); (MARCONI; LAKATOS, 2004).

A pesquisa exploratória consiste em estabelecer uma relação de familiaridade entre o pesquisador e o objeto da investigação a partir do contato com a realidade do objeto e seu entorno. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador procura um maior conhecimento sobre o tema em estudo (GIL, 2005).

A presente pesquisa caracterizou-se como descritiva por abranger um grande número de métodos de coleta de dados. As pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno, experiência, ou o estabelecimento de reações entre as variáveis (GIL, 2005).

Para isso, optou-se pela abordagem qualitativa por considerar-se que esta modalidade da melhor conta da relação existente entre o mundo real e o sujeito, entre o objetivo e o subjetivo, permitindo segundo Minayo (2012), uma apro-

ximação com o mundo dos significados, das ações e relações humanas, o que não é perceptível e captável em uma pesquisa somente quantitativa.

O Cenário da pesquisa é constituído pela Rede Estadual de Ensino Básico da cidade de Sobral, município situado na Região Noroeste do Ceará, distante a 235 quilômetros da capital, Fortaleza-Ceará.

Os participantes da pesquisa correspondem aos professores de Educação Física, em exercício, efetivos ou substitutos, no Sistema Público da Rede Estadual de Ensino de Sobral (Sede). A população do estudo englobou os professores de Educação Física que lecionam nas escolas.

Obteve-se uma amostra representada por 11 sujeitos, que equivale a 100% dos docentes da disciplina de Educação Física em exercício nas escolas da sede de Sobral. Amostra é definida como qualquer subconjunto da população (MARCONI; LAKATOS, 2004). O número reduzido de participantes se deve ao fato de que se trata de uma pesquisa qualitativa, ou seja, preocupada em compreender um fato por meio da subjetividade.

O quantitativo de escolas e sujeitos docentes lotados na Sede é apresentado pelo Quadro 1:

Quadro 1 – Número de professores lotados por escolas em Sobral (Sede)

Nº	ESCOLAS REGULARES	DOCENTE
1	COLÉGIO ESTADUAL DOM JOSÉ TUPINAMBÁ DA FROTA	01
2	EEM RIBEIRO RAMOS	01
3	EEM MONSENHOR JOSÉ GERARDO	01
4	EEM PROFESSOR ARRUDA	01
5	EEFM PROFESSORA CARMOSINA F. GOMES	01
6	EEM LUIS FELIPE	01

Nº	ESCOLAS REGULARES	DOCENTE
7	EEFM SINHÁ SABOIA	01
8	CERE PROF. JOSÉ EUCLIDES FERREIRA GOMES	01
9	EEFM JARBAS PASSARINHO	01
	ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES	
10	EEEP LYSIA PIMENTEL GOMES	01
11	EEEP DOM WALFRIDO TEIXEIRA VIERA	01

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados para a determinação da amostra foram adquiridos por contato pessoal com o CREDE VI, situada em Sobral-Ceará. Para que a identidade dos professores permaneça em sigilo, os mesmos foram identificados por letras.

Os indivíduos selecionados para a amostra foram convidados a participar da pesquisa pela autora do estudo em seus ambientes de trabalho, depois da devida autorização da Escola. Na oportunidade, foram explicados os objetivos da pesquisa e os procedimentos para a coleta dos dados, bem como a solicitação para a realização da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Posteriormente, foi marcado, de acordo com a conveniência do participante, o dia e horário para realização da coleta de dados. Inicialmente foi explicado o propósito de cada fase do estudo, e realizada a aplicação da entrevista semiestruturada, sendo garantido o anonimato dos professores. As falas foram gravadas após autorização do entrevistado e transcritas na íntegra e, posteriormente, analisadas.

Foram inclusos na amostra professores efetivos e temporários que lecionassem a disciplina de Educação Física e estivessem lotados na escola pesquisada, independente da sua carga horária. Foram incluídos na amostra os professores de Educação Física em exercício na Rede Pública Estadual de

Ensino de Sobral. Foram excluídos da amostra todos aqueles participantes que não se enquadraram nos critérios de inclusão, ou estavam de licença para tratamento de saúde, férias e pedido de afastamento no período de estudo.

Para coleta de dados foi utilizado uma entrevista semiestruturada com três questões subjetivas que serviram como questões geradoras da entrevista, onde a partir delas outras poderiam surgir. Elas foram realizadas com os professores de Educação Física das escolas que integraram a amostra.

A escolha pela entrevista semiestruturada para fazer a coletas de dados deve-se, de acordo com segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, suportados em teorias que interessam à pesquisa, podendo surgir hipóteses novas conforme as respostas dos entrevistados.

No presente estudo, recorreremos à análise temática de Minayo (2012) para a análise dos dados qualitativos obtidos através da entrevista semiestruturada realizada com os professores participantes da pesquisa.

Para Minayo (2012) categorizações são empregadas para estabelecer classificações, ou seja, agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger de um modo geral qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

A análise temática compreende, segundo Minayo (2012), a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A análise temática trabalha com partes do texto como, por exemplo, uma palavra, uma frase, um tema, depois define as regras de contagem e em terceiro lugar classifica e agrega os dados.

Para tanto, foram seguidas as seguintes etapas:

a) Pré-análise: retomada das hipóteses do estudo e dos objetivos iniciais da pesquisa, assim como são elaborados os indicadores que orientarão a interpretação final;

b) Exploração do Material: etapa em que se buscam as categorias a partir das expressões ou palavras significativas nas falas dos participantes. Tal ação facilitará a agregação de dados, assim como a escolha das categorias teóricas ou empíricas a serem discutidas;

c) Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação: momento em que os resultados serão submetidos a operações estatísticas destacando as informações obtidas. Posteriormente, são feitas inferências e interpretações dessas informações buscando relacioná-las à teoria anteriormente apresentada ou lançando novas leituras a partir da exploração do material.

Além disso, confrontou-se a fala dos respondentes com as ideias de autores que se dedicam à práxis teórica do objeto de estudo da pesquisa, com os resultados de estudos similares e com a própria opinião da autora, inserindo-se no estudo como pesquisadora.

Atendendo às normas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), este estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição, com número do parecer: 1.666.682 e CAEE: 56900316.2.0000.5534, conforme previsto pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes do início da análise dos resultados obtidos pela entrevista semiestruturada, será exposto um breve perfil dos professores participantes da pesquisa⁹, trazendo elementos pessoais e profissionais considerados importantes para compreensão de seus relatos, principalmente acerca da aplicação do tema saúde nas aulas de Educação Física.

Desta forma, perguntou-se informalmente, aos participantes da pesquisa informações sobre sexo, faixa etária, formação, maior titulação, tempo de exercício docente, nível de ensino que já atuou e situação na rede estadual de ensino.

3.1 Perfil dos professores

Do total de professores participantes (n=11), cinco eram do sexo masculino e seis, do sexo feminino representando um equilíbrio entre homens e mulheres atuando como professores de Educação Física nas escolas pesquisadas.

Observa-se uma predominância do sexo feminino entre os participantes do estudo. Este fato merece atenção levando em consideração o processo histórico da Educação Física, marcado por profundas mudanças curriculares acerca da construção cultural das identidades de gênero.

Conforme Wachset et al. (2014) as primeiras escolas de formação em Educação Física no Brasil estavam vinculadas a instituições médicas e militares. Por consequência, quando, anos mais tarde, começaram a se estruturar as escolas civis de formação de Educação Física, muitos dos docentes foram militares ou civis que haviam feito sua formação nas escolas militares.

⁹ Dados obtidos no contato inicial, pré-entrevista, com os professores participantes da pesquisa.

A maior parte dos participantes possui a idade entre 20 e 30 anos, contando com seis indivíduos, três possuem entre 31 e 40 anos, e dois entre 41 e 50 anos. Os resultados obtidos apresentam uma predominância da faixa etária entre 20 e 30 anos.

Considerando a faixa etária apresentada percebe-se que as maiorias dos professores colaboradores deste estudo fizeram parte de uma formação inicial que perpassa a mudanças ocorridas a partir da regulamentação da profissão, com a Lei 9696/98, que criou os Conselhos Federal e Regionais de Educação Física, dando assim suporte as duas áreas básicas de atuação profissional.

Quanto à formação inicial dos professores, todos possuem graduação em Educação Física. No entanto, seis professores possuem a formação ampla em Educação Física-Licenciatura e Bacharelado, e cinco professores somente Licenciatura.

Collet *et al.* (2009) afirma que a formação inicial em Educação Física tem passado por constantes transformações, passando de uma formação generalista a uma formação específica, habilitando os profissionais para ocupar diferentes postos de intervenção no mercado de trabalho, através da divisão entre Licenciatura e Bacharelado.

A divisão da formação em Educação Física surgiu na década de 1980 através da promulgação da Resolução (03/87)¹⁰, a qual buscou padronizar a formação em Educação Física e contemplar duas modalidades - bacharelado e licenciatura. Consequentemente, foi inaugurado um período tenso, conflituoso e de extremas divergências sobre a formação e intervenção em Educação Física, gerando desdobramentos igualmente conflitantes nos anos seguintes.

¹⁰ A Resolução CFE 03/87, de 16 de junho de 1987, estabeleceu que a formação dos Profissionais de Educação Física seria feita em curso de graduação, com a duração mínima de quatro anos e conferiria o título de bacharel e/ou licenciado em Educação Física.

Em um estudo sobre as diferenças e semelhanças entre Licenciatura e Bacharelado na Educação Física, Silva (2011) afirma que as instituições de ensino demonstram dificuldades em definir as concepções, objetivos e perfis profissionais do seu curso, que realmente diferencie a licenciatura do bacharelado e que realmente se faça refletir nas suas matrizes curriculares.

Em conversa informal com os professores, é possível identificar dificuldades na definição das concepções, objetivos e diferenças curriculares nas duas modalidades de ensino, salienta-se que todos os professores participantes possuem formação inicial na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

Quanto ao tempo de exercício docente, a maioria dos professores possui entre 6 a 10 anos de experiência docente. Entende-se que o tempo de exercício docente favorece a prática pedagógica em Educação Física, pois as experiências interagem com os saberes produzidos na formação inicial, aproximando os conhecimentos da formação com a realidade educacional.

3.2 Entrevista com os professores: formação para o ensino da saúde

Nesta fase foram coletadas as informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com onze professores de Educação Física, sobre a formação para o ensino da saúde.

Na organização e apresentação dos resultados foram construídas categorias, de acordo com as temáticas que surgiram das falas dos participantes durante as entrevistas realizadas.

3.2.1 Conceito de Saúde

A primeira questão da entrevista tratou do conceito de saúde dos professores. Os dados empíricos foram organizados a partir da perspectiva da análise temática proposta por Minayo (2012), tendo sido estabelecidas três categorias resultantes dos discursos, sendo elas: o conceito de saúde proposto pela OMS; saúde e determinantes sociais; e a relação causa e efeito atividade física e saúde.

Figura 1 – Concepção de Saúde dos professores



Fonte: dados da pesquisa.

A maioria das respostas dos professores denota uma compreensão aproximada de saúde com o conceito da OMS, como é possível observar nas falas a seguir:

É o completo bem estar físico, mental, social e psicológico (P3).

A saúde engloba o bem-estar físico mental e social (P6).

O completo bem estar físico, social, emocional, financeiro, espiritual (P8).

É o estado de completo bem-estar do ser humano (P10).

Segundo Scliar (2007) o conceito da OMS, divulgado na carta de princípios de 07 de abril de 1948 (desde então o Dia Mundial da Saúde), implicando o reconhecimento do direito à saúde e da obrigação do Estado na promoção e proteção da saúde, que “Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade”.

Conforme Araújo e Xavier (2014), o conceito da OMS apresenta falhas técnicas no sentido de que é impossível identificar e delimitar o que deve ser admitido como bem-estar ou mal-estar psicossocial, isso porque as concepções variam de acordo com os sujeitos e seus modos de ver, perceber e significar a vida, suas relações e acontecimentos.

Todavia, em vários discursos, os professores norteiam-se no conceito de saúde proposto pela OMS, mas evidenciam uma necessidade de ampliação do conceito de saúde, como é possível observar nas seguintes falas:

Acesso à moradia, a educação, o acesso ao emprego, saneamento básico (P6).

A saúde deve abranger de forma holística todos os aspectos da vida da pessoa (P8).

Envolvem os determinantes da saúde que incluem o acesso à educação, moradia, lazer, trabalho, comportamentos individuais dos sujeitos (P11).

Estes professores apresentam uma ideia de saúde mais completa e recente, onde observa-se elementos da Carta de Ottawa, produzida na I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde em que a saúde resultaria dentre outras, de condições de alimentação, moradia, educação, lazer, transporte e emprego, e das formas de organização social de produção (BUSS, 2000).

Nas falas dos professores, revela-se que conseguem identificar os determinantes sociais da saúde, que foi desenvolvido no intuito de formular uma conceituação positiva da saúde no final da década de 1970, a Conferência de Alma-Ata coloca em destaque o tema dos determinantes sociais.

Os determinantes sociais da saúde incluem as condições mais gerais-socioeconômicas, culturais e ambientais – de uma sociedade, e se relacionam com as condições de vida e trabalho de seus membros, como habitação, saneamento, ambiente de trabalho, serviços de saúde e educação, incluindo também a trama de redes sociais e comunitárias (BATISTELLA, 2007).

O discurso dos professores remete a mudança do paradigma da saúde, anteriormente vista de forma reduzida dentro de um modelo biomédico de caráter curativo, desde ausência de doenças, até uma ampliação da concepção de saúde, através de determinantes sociais. A construção desse novo conhecimento sobre saúde se torna importante na medida em que os indivíduos necessitam compreender a amplitude do tema.

Dando prosseguimento às apreciações, observou-se nas falas dos professores uma relação de causa e efeito entre a atividade física e saúde:

Porque não tem como dialogar sobre atividade física sem discutir sobre saúde (P1).

Se você se alimenta bem, mas não pratica exercícios físicos, também não tem uma boa saúde, então é um conjunto de ações que rodeiam a vida (P3).

A educação também vai contribuir para uma boa saúde, a noção de hábitos saudáveis e a prática de atividades físicas contribui para uma vida saudável (P10).

Observa-se nesta terceira categoria atribuída às falas, um entendimento de que a prática de atividade física promove benefícios à saúde, através da mudança de comportamento.

Maitino (1998) afirma que a Educação Física escolar deve ter como objetivo principal a inclusão da atividade física relacionada à saúde e à compreensão da mesma, ou seja, atingir a finalidade de proporcionar aos alunos a independência quanto às suas atividades além do entendimento de saúde.

A prática de atividade física regular na adolescência promove diversos benefícios para a saúde tanto a curto quanto em longo prazo. Além dos efeitos benéficos para a saúde, sabe-se que com hábitos saudáveis adquiridos ainda na infância/adolescência tem maior probabilidade de permanecer na vida adulta.

A atividade física em toda sua amplitude apresenta efeitos benéficos em relação à saúde, além de retardar o envelhecimento e prevenir o desenvolvimento de doenças crônicas degenerativas, as quais são derivadas do sedentarismo, sendo um dos maiores problemas e gastos com a saúde pública na sociedade moderna nos últimos anos (GUEDES, 2012).

Guedes (1999) já discutia um histórico de evolução da disciplina de Educação Física, alertando para a necessidade da mesma em se adequar a uma realidade com objetivos voltados a educação para a saúde, estimulando hábitos de vida que permitam benefícios imediatos, com repercussão na vida adulta. Nesta perspectiva, cabe à disciplina desenvolver programas que estimulem os alunos a adotarem um estilo de vida saudável, contribuindo de uma forma mais efetiva para com seu papel na sociedade.

3.2.2 A formação para o ensino na saúde nas aulas de Educação Física

A segunda questão da entrevista buscou identificar através dos discursos dos professores de que forma a formação contribuiu para o desenvolvimento do ensino na saúde nas aulas de Educação Física.

As falas sugerem uma fragilidade da formação em Educação Física para o Ensino da Saúde, como é possível observar nos seguintes trechos:

A formação universitária possibilita um conhecimento básico, que a gente teve que buscar ampliar este conhecimento no decorrer da nossa formação pós- universidade (P6).

Na minha formação em licenciatura infelizmente eu não vi muitas disciplinas que fossem voltadas para a saúde. A maioria era mais voltada para esporte, mais técnica, do que aplicar saúde nestas modalidades (P2).

A formação possui algumas disciplinas que não tratam diretamente o tema saúde, porém abordam o corpo nos seus diferentes aspectos, e através disso, tenta-se relacionar os conteúdos ao tema saúde (P4).

A publicação da Resolução 03/87, intensificou as discussões curriculares na área da Educação Física, trouxe enormes contribuições para o processo de formação profissional da área. No entanto, estes novos currículos não conseguiram superar as limitações da formação inicial do profissional de Educação Física para o ensino da saúde na escola.

O efeito deste processo deixou suas marcas nas orientações curriculares para os cursos de Educação Física, cujos debates se desenvolveram nos anos seguintes, estudos e fóruns específicos sobre o tema.

As interpretações realizadas pelas Instituições de Ensino Superior- IES sobre a Resolução 03/87 acabaram gerando currículos inchados, com profissionais despreparados para ambos os locos de intervenção, escolar e não escolar (ISAYA-MA et al., 2013).

A discussão da afinidade entre Educação Física e saúde foi impulsionada pelo reconhecimento da Educação Física como profissão da saúde de nível superior pela resolução nº 287/98 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Em conjunto com isso a área tem ganhado destaque e espaço para atuação no SUS, através de políticas e programas. Neste cenário, é importante destacar que muitos alunos que ingressam no curso de Educação Física já trazem uma concepção dessa área de estudos como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico como sistema de treinamento de atletas, instrutora de exercícios físicos e outras do mesmo gênero.

Em um estudo realizado por Anjos e Duarte (2009), os autores interpretaram que as mudanças de paradigmas da saúde foram impulsionadoras da readequação da intervenção profissional na área da saúde, o que tornou necessária a reestruturação de sua formação.

Contudo, a partir destes depoimentos, acredita-se que para desenvolver uma formação que contemple o ensino da saúde escola, se faz necessário uma formação pedagógica consistente que seja capaz de permitir a compreensão acerca da relação entre a formação profissional em Educação Física e a área da saúde no contexto escolar. Sobre as disciplinas que tratavam o tema saúde, os professores apontaram mais de uma disciplina que permite a compreensão para a realização do ensino da saúde na escola, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Disciplinas citadas nas respostas quanto ao tema saúde

Disciplinas	Respostas dos Professores
Anatomia	4
Fisiologia Humana	3
Fisiologia do Exercício	4
Primeiros Socorros	6
Cinesiologia	4
Cineantropometria	3
Bases Biológicas	3
Saúde Coletiva	2
Bases Nutricionais em Educação Física	4
Atividade Física para Grupos Especiais	1

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se no total de respostas encontradas um predomínio das disciplinas Primeiros Socorros, Fisiologia do Exercício, Anatomia e Bases Nutricionais em Educação Física.

Dentre os profissionais pesquisados, 64% fizeram pós-graduação na área da saúde (fisiologia do exercício, treinamento desportivo, atividades em academia, saúde da família). A partir dos resultados obtidos sobre a formação continuada percebe-se que a maioria dos professores buscam formações na área citada.

Nesse sentido, a formação em Educação Física deve oferecer aos profissionais habilidades específicas para atuarem em diferentes campos que identifiquem expressões e manifestações da atividade física/motricidade humana, ou seja, nos distintos contextos em que o movimento humano se manifesta, inclusive na saúde, onde a matriz curricular do curso de Graduação em Educação Física deve ser construída de modo a garantir uma formação alicerçada no estudo, planejamento, execução e avaliação da atividade física na área de saúde.

3.2.4 Aplicação do tema saúde na prática docente.

Nas falas citadas percebe-se que os professores utilizam o tema saúde com mais frequência nas aulas teóricas, através de palestras, grupos de estudos, discussões, textos, dentre outros.

Eu tento fazer um paralelo entre os conteúdos da Educação Física e o tema saúde, em todos os aspectos, possibilitando, por exemplo, discussões sobre doping, os riscos dos anabolizantes, o que quer isso pode causar, sempre tentando fazer uma conscientização para uma vida saudável (P1).

Utilizo o tema saúde de diversas formas, através de palestras em parceria com os outros professores da área de Linguagens e Códigos. Tento trabalhar fisiologia, explicando o funcionamento do corpo humano, trabalhamos com temas relacionados ao cotidiano da comunidade em que os alunos estão inseridos (P4).

Possibilitando uma associação com os conteúdos de ensino, através de textos, de vídeos, de atividades em grupo (P8).

Permitindo aos alunos refletir sobre os aspectos da saúde através dos conteúdos da Educação Física, discutindo sobre atividade física e exercício físico, e relacionando esses temas a saúde, discorrendo sobre as consequências do sedentarismo (P9).

Segundo Darido (2005) a Educação Física é uma prática pedagógica que trata da Cultural Corporal do Movimento, fazendo com que ocorra a introdução e integração do aluno na cultura corporal.

Os discursos apresentam características bem diversificadas sobre a forma como os professores aplicam o tema saúde nas aulas de Educação Física. Utiliza-se palestras, dis-

cussões, atividade em grupo, textos, para o desenvolvimento do conteúdo em sala.

Fernandes, Rocha e Souza (2005) mostraram que 40% dos professores (de uma amostra de 45 pessoas) não se achavam aptos para ministrar sobre o tema saúde de maneira transversal, e a justificativa mais apontada foi a falta de domínio dos conhecimentos sobre o tema saúde.

Todavia, percebe-se nas falas o cuidado dos professores em possibilitar aos alunos um conhecimento amplo acerca do tema saúde, como componente indispensável para a qualidade de vida, relacionando-os ao meio em que estão inseridos.

Neste sentido, fica evidente a importância da Formação em Educação Física para privilegiar o ensino da saúde no ambiente escolar.

Os PCNs apresentam a escola como um espaço privilegiado para se trabalhar a educação e saúde numa perspectiva de promover à saúde.

Educação e saúde estão intimamente relacionadas e, em especial, a educação para a Saúde é resultante da confluência desses dois fenômenos. A despeito de que educar para a saúde seja responsabilidade de muitas outras instâncias, em especial dos próprios serviços de saúde, a escola ainda é a instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde (BRASIL, 2000, p. 259).

Corroborando com essa ideia, há o entendimento de que os conteúdos a serem apreendidos nas aulas devem estar atrelados com a vida dos alunos, para que estes sejam capazes de realizar conexões e reflexões do que aprendem com sua rotina, ficando, assim, mais fácil e prazeroso participar das aulas.

Dessa forma para o professor assumir uma perspectiva de trabalho pedagógico fundamentado numa abordagem crítica de Educação e de Educação Física, significa atuar na perspectiva de formação de sujeitos críticos, com fundamentos teórico-práticos suficientes para discernir quais os fatores objetivos e subjetivos que determinam a corporeidade humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores da disciplina de Educação Física, da rede pública estadual de Sobral, possuem como formação mínima a graduação em licenciatura, e possuem especialização na sua titulação, algo que qualifica ainda mais o docente na prática pedagógica.

Contudo, os professores destacam que o tema saúde é pouco explorado nos cursos de graduação, com certo descaso e, quando tratados, são voltadas ao aspecto biológico. Isso justifica a busca dos profissionais por especializações na área da saúde.

Na primeira questão da entrevista foi possível classificar três categorias de acordo com as respostas encontradas.

Ao ouvir sobre o conceito de saúde, a maioria dos professores relatou um conceito muito próximo ao proposto pela OMS, onde foi percebido nas falas ao mencionar um estado de bem-estar físico, mental e social. Acredita-se que tal conceito, embora defasado, ainda exerça grande influência na formação profissional dos profissionais de Educação Física.

Quanto à formação, os resultados apontam uma formação deficiente para o ensino da saúde na realidade investiga-

da, os participantes que buscaram apoio a partir da formação continuada afirmam, em sua maioria, que o fizeram objetivando melhorias na ação didática, o que de fato é um ponto positivo.

Sobre as disciplinas da formação em Educação Física que contribuem para a realização do ensino da saúde na escola, os professores citaram ao todo 10 disciplinas com respostas variadas e com o predomínio das disciplinas voltadas para o conhecimento da biologia do corpo humano. Percebe-se nos relatos uma forte influência da anatomia, biologia, nutrição, primeiros socorros, no entendimento sobre saúde, ou seja, evidencia-se o caráter biológico como principal responsável pelo entendimento sobre o “ensino da saúde”.

Quanto à aplicação do tema saúde nos conteúdos da Educação Física escolar, as respostas apresentam divergências. Os discursos apresentam características bem diversificadas sobre a forma como os professores aplicam o tema saúde nas aulas de Educação Física. Percebe-se que na aplicação utilizam-se de palestras, discussões, atividade em grupo, textos, para o desenvolvimento do conteúdo em sala.

Os professores direcionam suas aulas para a abordagem dos temas: saúde e qualidade vida; exercício físico/ atividade física; hábitos de higiene; alimentação saudável. Acredita-se que esta sistematização está relacionada à formação que estes professores tiveram, ainda enraizada no aspecto biológico.

Outro ponto considerado, é que a formação em Educação Física apresenta-se dividida em duas áreas de ensino: Licenciatura e Bacharelado. Essa divisão tem fragmentado os currículos e fragilizado a compreensão de saúde no espaço escolar.

Por fim, conclui-se o estudo sugerindo novas pesquisas sobre o tema e reforçando a ideia de que o professor de Educação Física exerce um papel imprescindível na disseminação da saúde na escola e que neste aspecto, a sua formação deve ser repensada.

REFERENCIAS

ANJOS, T.C.; DUARTE, A.C.G.O. A Educação Física e a Estratégia de Saúde da Família: formação e atuação profissional. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v.19, n.4, p. 27-44, 2009.

ARAÚJO, J. S. de; XAVIER; M. P. O Conceito de Saúde e os modelos de assistência: considerações e perspectivas em mudança. **Revista Saúde em Foco**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 137-149, jan. / jul. 2014.

BATISTELLA, C. Saúde, Doença e Cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica. In: FONSECA, A. F.; CORBO, A. M. D'A. (orgs.). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2007. p. 25-50.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais: meio ambiente e saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A., 2000.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.7, de 31 de março de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, Brasília, 1998.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998**. Reconhece como profissional de saúde de nível superior. Brasília, 1998.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Revista Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v.5, n.1, p.163-177, 2000.

CARVALHO, Y. M. **O “Mito” da Atividade Física e Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

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

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DARIDO, S.C *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, 17-32, jan./jun. 2001.

DARIDO, S.C.; RANGEL. I. C. A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEVIDE, F. P. Educação Física e saúde: em busca de uma reorientação para a sua práxis. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 44-55, 1996.

_____. Educação Física, Qualidade de Vida e Saúde: campos de intersecção e reflexões sobre a intervenção. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 77-84, 2002.

FERREIRA, H.S. **Educação Física e Saúde em Escolas Públicas Municipais de Fortaleza**: uma proposta de ensino. Fortaleza: EDUECE, 2012.

FIEP, Federação Internacional e Educação Física. **Manifesto Mundial da Educação Física**, Foz do Iguaçu: Kayganguê, 2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Revista Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10- 14, 1999.

GUEDES, D. P. e GUEDES, J.E.R.P. **Controle do Peso Corporal**: composição Corporal Atividade Física e Nutrição, Londrina, Midiograf, 1996.

GUEDES, D. et al. Aptidão física relacionada à saúde de escolares: programa fitnessgram. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 18, n. 2 – Mar/Abr, 2012.

ISAYAMA, H.F.; RIBEIRO, C.N.; GOMES, R.O. O multiculturalismo e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 163-176, 2013.

MAITINO, E. M. **Fatores de risco da doença coronária em escolares do ensino básico e suas interfaces com a Educação Física**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Aptidão Física & Saúde**. Florianópolis/SC: Material Didático, 1997.

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

PALMA, A. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócioeconômicas: uma revisão da literatura. **Revista Paulista da Educação Física**, v.14 n.1, p. 92-101, 2000.

SCLIAR, M. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS: Revista de Saúde de Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n.1, 29-41, 2007.

SILVA, O.O.N. da. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v.1, n. 124, p. 76-84, 2011.

SOARES, C.L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 2, supl., p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

WACHS, F *et al.* Percursos distintos de homens e mulheres na formação superior em Educação Física: um estudo de caso a partir das alterações curriculares dos 70 anos de ESEF/UFRGS. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 203-225, 2014.

X ATUAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ronnisson Luis Carvalho Barbosa
Alice Maria Correia Pequeno

1 INTRODUÇÃO

Convém considerar que para o ensino na saúde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física representam avanço no que se refere às instituições de ensino superior no Brasil, pois vislumbra formação mais crítica do profissional de Educação Física (BRASIL, 2004).

Paulo Freire, na obra *Educação e Mudança*, destaca o fato de o ser humano apresentar três níveis de consciência. O primeiro intitulado de intransitiva, em que o ser não consegue se perceber além de questões puramente orgânicas; o segundo, denominado de consciência transitiva ingênua, é fundamentado no fato de que o sujeito é apenas mero reprodutor de informações e conhecimentos; e o terceiro nível, a consciência transitiva crítica, é aquela que contesta, duvida, busca, antes de qualquer decisão (FREIRE, 1996a).

Segundo Perrenoud (2008), competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, habilidades e atitudes) para enfrentar ou solucionar um tipo de situação.

Na mesma abordagem, Sacristán (2011) situa competências como uma capacidade que não se possui ou se adquire como também se mostra e se evidencia que é operacional para abranger as demandas que em um determinado tempo são feitas para os que as têm. Para o autor, é um saber fazer e fazer bem, mas positivamente, é uma capacidade para conseguir aquilo que se propõe.

Diante do exposto, surgiu o objeto do estudo que aborda o desenvolvimento de competências pelos discentes no curso de graduação em Educação Física de uma Instituição de ensino superior.

No que tange à relevância da pesquisa, esta ocorre pela importância da atuação docente para o desenvolvimento de competências dos discentes na graduação em Educação Física, objeto deste estudo, e o fato de o profissional de Educação Física integrar a equipe de saúde nos cursos de Educação Física para formação desse profissional, haja vista que a atuação do professor na graduação precisa desenvolver competências e estar em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Educação Física.

Mediante esse argumento, esta pesquisa mostra-se importante para profissionais de Educação Física, professores dos cursos superiores na área da saúde, outras classes do magistério que atuam no ensino superior, e ainda para os grupos de pesquisa atuantes na grande área da saúde coletiva.

Esta se concretizou a partir das respostas fornecidas às perguntas: Como desenvolver competências discentes no curso de graduação em Educação Física de uma instituição de ensino superior? Quais as metodologias de ensino e estratégias educacionais utilizadas pelos docentes para desen-

volver as competências profissionais dos acadêmicos? Quais os entraves e as possibilidades para o desenvolvimento de competências no processo de ensino-aprendizagem? Quais as intervenções possíveis para superar os entraves encontrados e desenvolver competências?

2 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, delimitada como transversal e exploratória, a qual possui base empírica, sendo realizada em uma Organização de ensino superior particular localizada na cidade de Fortaleza-Ceará, em que foi analisado um problema de ordem coletiva, referente à formação e atuação dos professores do curso de Educação Física dessa organização para o desenvolvimento de competências de discentes no curso de graduação em Educação Física.

Por ser qualitativo, o estudo se caracteriza como a modalidade que extrai dados de um pequeno número de casos, sobre um grande número de variáveis, e apresenta um conjunto de pressupostos e procedimentos que se preocupam em descrever, explicar, interpretar e compreender as representações e os significados que um grupo específico atribui às vivências diárias (MOLINA NETO, 2010).

A pesquisa se materializou em uma instituição privada de ensino superior localizada na cidade de Fortaleza, credenciada pela Portaria n.º 220, de 25.01.2002, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 2014, criou-se para o curso de Educação Física o Grupo de Pesquisa em Educação e Saúde (GEPES) com as se-

guintes linhas de pesquisa: formação docente e prática profissional; políticas públicas, gestão do esporte e lazer; avaliação física e prescrição de treinamento; cultura corporal; movimento e sociedade.

A formação no curso promove também o atrelamento entre a Faculdade e a comunidade, realizando atividades físicas voltadas para saúde, com a participação dessa comunidade em grupos de dança, lutas, esportes e corrida de rua.

A opção deste cenário se deu por se tratar de uma instituição que vem crescendo consideravelmente na cidade de Fortaleza, mais notadamente o curso de Educação Física.

Os sujeitos do estudo são representados por um total de 19 professores do curso de Educação Física.

Como critérios de inclusão para a pesquisa foram elencados todos os professores do curso que lecionassem em pelo menos uma turma de graduação com uma ou mais disciplinas. Foram incluídos neste universo o Coordenador do Curso de Educação Física e membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), pelo fato de todos estes ministrarem aulas na graduação em Educação Física.

Os critérios de exclusão valeram para dois professores que não aceitaram participar da pesquisa e para um que estava afastado por licença no período do estudo.

Para realização da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos do estudo.

Minayo (2010) afirma que a entrevista é uma conversa entre duas pessoas ou entre vários interlocutores, que tem como objetivo construir informações do objeto de pesquisa. O estudo constou da análise das entrevistas com os docentes dos cursos.

Os sujeitos do estudo foram convidados a participar da pesquisa no ambiente de trabalho destes, formalizando-se esse convite pelo *e-mail* institucional. Para execução da entrevista, os entrevistados foram comunicados junto à coordenação do curso de Educação Física para agendamento prévio da entrevista, conforme disponibilidade e desejo de participar.

Para análise dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo temática proposta por Minayo (2014), em que todo o material das entrevistas foi transcrito em totalidade, garantindo, assim, a fidedignidade das falas. Esta análise é dividida em três fases: pré-análise; exploração de todo material disponível com o devido tratamento dos resultados obtidos; e, por último, interpretação.

Inicialmente, foi feita a pré-análise, em que se definiram os aportes que foram analisados, e deu-se um tratamento adequado aos objetivos da pesquisa. Na segunda fase, foi realizada a exploração do material disponível, que atingiu o cerne de entendimento do texto por meio de ação classificatória (MINAYO, 2014).

A pesquisa respeitou os aspectos éticos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que determina o modo de proceder a estudos envolvendo seres humanos, o que garantiu todos os aspectos que valorizassem a ética aos sujeitos integrantes do estudo realizado (BRASIL, 2012).

Para realização da pesquisa, foi solicitada à instituição de ensino superior participante autorização por meio de Termo de Anuência.

Os sujeitos do estudo, através de um termo de consentimento livre e esclarecido, ficaram cientes da razão da pesquisa, dos procedimentos para realizá-la e sua finalidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Competências: uma estrada de conceitos, práticas e reflexões

Para a categoria conceitos, pelas abordagens realizadas pelos professores, ficou a certeza de que o saber, as habilidades e o fazer foram termos presentes nos discursos, com a intenção de definir competências. Os docentes, muitas vezes, se utilizavam da palavra habilidades como sinônimo de competências, configurando, desta forma, uma praticidade a algo expressivo na prática docente, como evidenciam as falas:

Para mim, competências é um pouquinho difícil de definir quando eu penso em habilidade, seria para mim a capacidade de desempenhar uma ação eficaz (P1).

São habilidades que o aluno vai adquirir durante sua formação para desenvolver no seu campo profissional (P7).

Competências são as habilidades que se tem para se impor em relação ao curso. É a capacidade metodológica (P8).

Para falar em competência precisa falar em habilidade, então precisa incentivar o aluno a desenvolver habilidade [...] para que ele tenha competência para cumprir seu papel (P14).

Essa definição de conceitos não garante a efetivação de uma prática consistente a partir destes. O “saber” e o “saber fazer bem” constituem garantias do domínio de competências por parte do professor, pois este precisa refletir que a harmonia na relação entre a prática (o fazer) e a teoria (o saber) é condição indispensável para que a atuação docente no ensino superior não se esvazie durante a formação no curso de graduação em Educação Física.

Para corroborar tal afirmação, o Parecer 274/11 referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação plena em Educação Física, define que os cursos que formam o profissional nessa área, devem garantir formação crítica e generalista, pois, desta forma, o graduado poderá analisar a realidade na qual está inserido de maneira crítica, uma vez que o documento entende que somente assim este acadêmico-profissional poderá intervir nesta realidade através de toda e qualquer manifestação cultural ou corporal do movimento humano, assegurando possibilidades a todos de usufruírem destas manifestações, independente de idade, gênero, etnia, crenças ou mesmo das condições socioeconômicas da pessoa humana (BRASIL, 2011).

Os docentes aderem ao conceito de competências como sinônimo de capacidades, habilidades, saber fazer, ações e práticas. Estes termos se equivalem a uma interpretação fiel às crenças dos docentes entrevistados, isso significa que “o fazer” se antecipou ao conceito pré-determinado do que configura competências. Para Perrenoud (2008), competências constituem a mobilização de habilidades e capacidades enquanto recursos cognitivos, mas faz-se necessário vislumbrar sempre a resolução de um problema.

Os professores também associam competências a uma capacidade para fazer (elemento presente nas raízes da Educação Física), mesmo que esse fazer, não esteja associado a um referencial que garanta a utilização de um instrumento próprio para a docência, ou a algum recurso cognitivo, como evidenciaram as falas:

Competências são capacidades de aplicar certos conteúdos, certas habilidades dentro das atividades práticas... (P9).

Competências são capacidades básicas que o professor deve ter para desempenhar seu papel na docência visando... o aluno (P12).

Competência é uma capacidade que o aluno desenvolve (P13).

Competência seria a capacidade do aluno para garantir o cumprimento da aprendizagem (P15).

Competências são ações e atitudes na execução de algo (P17).

Extinguir ou desvalorizar as afirmações dos professores seria desconsiderar a diversidade, por outro lado, supervalorizar o que é meramente prático e técnico, é preterir o significado das teorias sobre competências para a docência. Para Perrenoud (2008), uma ação voltada para as competências é capaz de selecionar recursos cognitivos, que nada mais são do que saberes técnicos, atitudes e ainda competências mais específicas, logo, é coerente pensar antes o referencial, para em seguida refletir sobre a prática de forma instrumental.

Entretanto, o referencial teórico sobre competências proposto por Sacristán (2011) que valoriza o conhecimento discente ficou à margem em certos discursos, e retira do discente a necessidade de um saber que seja significativo, pois este seria um privilégio apenas do professor do curso. Isso demonstra um tradicionalismo do professor na forma de conduzir o conhecimento, como descrito:

Competência eu pelo menos entendo que seja: você tem o seu conhecimento teórico e de qualquer forma possível transmitir os conhecimentos de forma prática durante o processo... nas suas aulas diariamente com seu grupo de alunos (P11).

Estabelecer essa conexão entre teoria e prática talvez seja o maior desafio do professor que atua no ensino superior. Pela clareza, na maioria das falas, é perceptível um conceito de competências que demonstra convicções e crenças dos docentes. Foi percebido que ao conceituá-la, alguns professores o fizeram enaltecendo apenas seu lado pessoal, ao destacarem sempre o trabalho, a relação professor-aluno e sua função nessa relação com total controle do processo de ensino-aprendizagem.

Pelas considerações dos docentes, teoria e prática não estão sempre imbricadas nos diversos conceitos de competências, isso significa que o olhar do profissional prevaleceu e desconsiderou algumas representações teóricas de estudos sobre o movimento destas:

Competências são capacidades de aplicar certos conteúdos, certas habilidades dentro das atividades práticas [...] (P9).

Competências para mim é aquilo que o professor tem. As habilidades do conhecimento técnico e didático que ele aprendeu durante a faculdade para transmitir (P10).

Competências são capacidades básicas que o professor deve ter para desempenhar seu papel na docência visando o aluno (P12).

Essas afirmações corroboram a afirmação de Perrenoud (2008), para o qual não existe maneira isolada de realizar um trabalho, pois ao perceber as competências, fica evidente que estas trazem escolhas teóricas e ideológicas, logo, essa prevalência evidencia um controle no ofício do docente para atuar e ministrar as aulas.

A exemplo disso, Ferreira (2006) considera que o aporte de caráter teórico-prático que envolve a contemporaneidade e os processos educacionais, é o que está voltado para o desenvolvimento de competências, pois este tem por escopo formar profissionais que estejam preparados para a nova realidade social e do trabalho.

3.2 Encruzilhada de atores na construção e desconstrução da prática pedagógica

A categoria que envolve prática pedagógica, de forma geral, pelo que pontuaram os professores do curso, traz as experiências destes como importantes para o desenvolvimento de competências, por outro lado, isso não é o bastante, e pode evidenciar possível lacuna de conhecimento pedagógico nas respectivas graduações. No entanto, o fato destes reconhecerem essa provável debilidade, já os qualifica a passarem por um processo de desconstrução e reconstrução para a atuação no curso de graduação em Educação Física.

De acordo com os discursos para as práticas pedagógicas, duas questões ficaram evidentes. A primeira denúncia as prováveis dificuldades dos bacharéis que ministram aula no curso. Entende-se que a formação deste dificulta a prática pedagógica, por se concentrar demasiadamente no fazer, como evidenciado na reflexão do docente a seguir:

[...] Os professores de educação física, principalmente o bacharel, os que atuam na área intervencionista, não são tão bons com os porquês (P13).

A esse respeito, Tardif (2002) explica que em qualquer profissão, antes de tudo, faz-se necessário ser instruído adequadamente, para que cada profissional possa fazer o que faz com competência.

A afirmação do autor se confirma para a docência no curso de graduação em Educação Física, pois mesmo entendendo a relevância das práticas e experiências do professor, estas não são suficientes para garantir o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento de competências por parte dos acadêmicos.

A segunda questão, evidenciada pelas respostas dadas, é o isolamento da dimensão atitudinal dos conteúdos, em que parece que o aprender a viver e a conviver juntos não tem espaço no processo de formação dos acadêmicos, por outro lado, isso se justifica pela formação que os professores responsáveis por essa afirmação tiveram na sua graduação como evidenciam as seguintes falas:

Pronto, pronto, então para ajudar as competências profissionais dos alunos. Principalmente na minha disciplina, que é uma disciplina muito fundamental básica, a gente tenta fazer o conteúdo para uma forma mais aplicada naquela área [...] (P1).

[...] eu acho que se a gente ensinar só a parte técnica em si no conteúdo, consegue transformar esta situação de mercado, quando eles partirem, quando forem realmente graduados (P2).

Para Zabala (1998), as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais dos conteúdos devem constar em todas as fases do planejamento do professor.

Pelas entrevistas, os discursos docentes aduziram questões que envolvem incertezas e questionamentos, com intervenções possíveis nas práticas pedagógicas, como demonstram as seguintes falas:

[...] quando a carga horária permite a gente ministra, os alunos ministram algumas aulas no seminário, para fazer avaliação das competências (P7).

[...] ainda sinto um pouco de dificuldades até no conhecimento de alguns alunos em relação às principais disciplinas de cunho mais... é... vamos dizer científico, como biologia, matemática e física (P10).

[...] fazer com que ele pegue essa dimensão conceitual e aplique dentro do procedimental de forma consciente e quando eu desenvolvo as questões das dimensões conceitual/procedimental no profissional ele vai desenvolver no aluno e consequentemente a gente vai ter uma mudança social (P17).

[...] Nem sempre a prática que a gente quer desenvolver os alunos dá certo devido às variações de cursos que tem, mas a gente tenta, pelo menos eu tento (P18).

A exemplo do que foi destacado, as Diretrizes exigem que a seguinte competência faça parte do repertório acadêmico-profissional ao terminar o curso: dominar os conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais que são exclusividade da Educação Física e outros que possam advir das ciências relevantes a esta área, instruídos por valores diversos, em nível moral, ético ou estético, específicos de uma sociedade que tem a diversidade como característica (DCNS, 2004).

Para endossar essa afirmação, Tardif (2002) menciona esse aspecto atitudinal como proposta para melhorar a prática docente, ao afirmar que o professor deve estabelecer uma ética profissional com base no respeito aos discentes e cuidados ao contribuir com o aprendizado destes.

A docência no ensino superior traz consigo certa particularidade, pelo menos no que se refere à contemporaneidade. Engenheiros, veterinários, advogados, dentre outras

profissões, de repente surgem ministrando aulas no ensino superior. O fazem sem trazer consigo formação adequada nos respectivos cursos para tal prática. As habilidades, até então concentradas unicamente na atuação profissional em campo, agora deverão dar ou dividir espaço com uma “prática pedagógica” distante da sua realidade.

Esse desenho apresentado que demonstra atuação docente apenas fundamentado em experiências profissionais ou de aluno no curso superior para o exercício do magistério, não é diferente para o bacharel em Educação Física que leciona no ensino superior e a dificuldade que este tem para a docência, mesmo com a titulação de mestre, como expressou a fala:

[...] o bacharel é na maioria das vezes multiplicador de exercícios, eles passam os exercícios sem saberem o porquê (P13).

Obviamente que o curso de graduação em Educação Física tem característica eminentemente prática, mas para Sacristán (2011), uma coisa é o que se “sabe”, outra é como se “ensina” esse saber, para que se possa “fazer bem” a partir deste.

3.3 O fio de ariadne: os caminhos para a excelência

A mitologia grega, conforme Chaui (2004), conta que o jovem herói ateniense Teseu, voluntariou-se para estarem entre os sete rapazes e sete moças que seriam sacrificados ao minotauro (monstro metade homem e metade touro) na cidade de Creta, reinada por Minos, que para se vingar da deusa Atenas, que culpava pela morte misteriosa do seu único filho homem, construiu um labirinto onde habitava o monstro, e todos os anos oferecia o referido sacrifício.

Na chegada a Creta, Teseu e Ariadne (única filha do rei Minos) se apaixonaram, esta, não conseguindo convencer o jovem herói a desistir da ideia de matar o minotauro, o deus um novelo de fio tecido em puro ouro, para garantir sua saída do labirinto, pois ao desenrolá-lo marcaria o caminho de volta para não se perder. Teseu matou o minotauro jogando areia nos seus olhos e empulhando-lhe a espada no peito, retornando, em seguida, para sua amada (CHAUI, 2004).

Esse enredo mitológico expressa bem a necessidade dos métodos e das estratégias, que seriam o fio de Ariadne, para atingir metas e objetivos com segurança. Para o processo pedagógico, estas escolhas são precípuas.

Ao citar sobre quais as estratégias e metodologias que utilizam para desenvolver as competências profissionais dos alunos nessa terceira categoria do estudo, os professores indicaram os recursos, os diálogos, as práticas, os métodos e as vivências que utilizam para alcançar tal propósito.

Pelas afirmações dos docentes, as metodologias ativas faziam parte do cotidiano pedagógico. As respostas demonstraram ainda que a gestão da IES estimula a utilização destas metodologias, com a intenção de superar o ensino tradicional pautado em aulas prioritariamente expositivas:

[...] a gente tenta ao máximo trabalhar com metodologias ativas... (P1).

[...] eu adoto, até mesmo com orientação da instituição, algumas metodologias ativas... (P3).

[...] mesclar, na metodologia ativa e na metodologia tradicional (P10).

Utilizo bastantes metodologias ativas aonde eu coloco os alunos em situações problemas (P12).

Sobre o que foi posto, Martinez-Riera *et al.* (2011) sugerem que para atuar com metodologias ativas, que estes denominam de significativas, faz-se necessário que o docente transponha e supere as formas tradicionais, já que dessa forma é possível criar inúmeras oportunidades dos discentes vivenciarem experiências que tragam situações do cotidiano profissional que enfrentarão no trato com a saúde, pois, somente assim, será fomentado aos acadêmicos uma formação crítica e reflexiva.

Ao considerar a dramatização e a problematização em suas práticas, o professor considera como estas têm importância na formação do aluno, para que este tenha autonomia na resolução de problemas. Por suas afirmações, percebe-se o quanto a utilização dessas metodologias tem de fato relevância para a atuação docente rumo ao desenvolvimento de competências como demonstraram as falas:

No meu caso, utilizo sempre uma metodologia problematizada (P2).

Eu coloco os alunos em situações problemas (P12).

[...] faço também dramatizações... (P18).

Tobase, Gestina e Takasi (2007) colocam a dramatização como algo que dá significado aos conteúdos ensinados, pois propõe a experimentação, transpondo as limitações dos conteúdos teóricos sem significado.

Algo interessante nas narrativas foi o fato de alguns docentes externarem crenças para a atuação profissional, o que demonstrou, por parte desses, segurança para os possíveis resultados dos métodos e das estratégias educacionais utilizadas para desenvolver as competências dos alunos. Nas falas, os professores afirmaram, entre outros fatos que:

[...] eu acredito que quando o aluno é trazido para as aulas para se envolver no processo, esse processo é mais eficaz na aprendizagem, ele é mais tangível... (P1).

[...] alguns conteúdos das minhas disciplinas são bem tradicionais... (P6).

Quanto à metodologia, é o ato de saber fazer e buscar, se adequar a temática que o aluno deve desenvolver... [...] quando você direciona o aluno para o mercado, automaticamente ele consegue afirmar e confrontar referências bibliográficas com o mercado. Acredito que isso seja um grande ganho... (P8).

Eu penso que para tentar se fazer compreender a metodologia, seria maior e as estratégias estão abaixo para garantir que eu alcance a metodologia... (P15).

[...] cada disciplina vai ter uma necessidade social de formação... (P17).

[...] sinto um hiato dentro da formação entre o ideal metodológico para se trabalhar e a bagagem metodológica do aluno... (P19).

A partir dessas falas, percebeu-se que os docentes do curso de Educação Física trouxeram consigo certezas de que os caminhos escolhidos por estes através das crenças, eram relevantes no processo de ensino-aprendizagem para o alcance das competências.

Ao contrário do direcionamento que desconsidera os desejos discentes, Lazzarin e Nakama (2007) destacam que a interação entre professor e aluno é fundamental, porque beneficiam diretamente os resultados do processo de ensino-aprendizagem, desta forma, o professor passa a refletir melhor sobre a aprendizagem discente pelo fortalecimento da relação, que tornará o aluno sujeito da aprendizagem, cabendo ao professor a mediação desse processo por meio de caminhos alternativos.

3.4 Entre oásis e desertos: as contradições no desenvolvimento das competências

Não há nada que traga mais esperança para alguém perdido no deserto do que se deparar com um oásis e superar a sede e a fome, no entanto, muitas vezes, esse oásis está apenas na mente de quem o vê e pode significar apenas uma ilusão de ótica. Esse enredo não está distante dos obstáculos e das possibilidades encontradas para o processo de ensino-aprendizagem que visa desenvolver competências discentes.

Pelo que foi apontado pelos professores para esta quarta categoria, as questões que mais se destacaram como bloqueios (desertos) para o desenvolvimento de competências dos discentes no curso de Educação Física estiveram atreladas a uma deficiência na formação do aluno (carência de cultura erudita) no ensino médio, a ausência de conhecimento específico dos professores para ministrar algumas disciplinas e, por último, a inexperiência de alguns docentes como apresentam as falas:

[...] uma coisa que bloqueia o processo de ensino-aprendizagem, é a defasagem do conhecimento que deveria vir do ensino médio [...] estou estudando isso e quando isso não faz sentido para mim já bloqueia todo o processo [...] a dificuldade da superlotação das turmas, isso para mim é terrível, porque a gente faz o cronograma e não tem noção de quantos alunos têm (P1).

[...] o maior entrave é a ausência de leitura, e isso não vem no ensino superior, vem lá do ensino médio [...] o aluno é treinado para passar no ENEM e no vestibular [...] ele não é treinado para refletir (P5).

[...] a inexperiência do professor dentro da área que de repente pego para lecionar, a gente sabe que algumas instituições, elas colocam alguns professores

para lecionar em algumas disciplinas das quais ele não têm tanta vivência nem acadêmica e nem na prática (P12).

No que tange à formação do aluno, Silva (2008) identifica que os alunos que possuem cultura mais erudita, uma linguagem mais estruturada, melhor desenvolvimento nas atitudes, nos interesses e nos apoios, têm mais sucesso na formação e nas provas.

Para Restini *et al.* (2014), os déficits dos alunos no ensino médio são elementares, e indicam que a aprendizagem será muito difícil no ensino superior, pois a educação naquele período deixou de utilizar ferramentas de ensino apropriadas para tal.

O ensino tradicional, de acordo com os professores participantes, mostra-se como grande obstáculo tanto para o professor como para o aluno que chegam ao curso de Educação Física. Alguns destes chegam totalmente habituados a um ensino verticalizado e centrado na figura do professor, como expressaram:

[...] eu vejo dificuldade por parte dos alunos estar acostumada a uma educação bancária... quando o professor chega com aulas diferenciadas, eles também estranham, achando que o professor está enrolando (P13).

O maior entrave é que vivemos numa metodologia tradicional, nós somos educados para ela. O aluno não quer pensar (P17).

Os professores responsáveis pela formação do profissional de Educação de Educação Física têm oscilado durante as práticas, debilidades e fortalezas, que, respectivamente, enfraquecem e fortalecem a atuação para o desenvolvimento de competências.

Essa oscilação traz consigo dificuldades, desconstruções, transformações, superações, contradições e algumas dúvidas. Neste contexto paradoxal, Silva (2008) faz duas indagações pertinentes: como se situa, então, o enfoque dado às competências na formação? Por que o currículo, mais do que qualquer metodologia ativa, deveria enfrentar os fracassos dos discentes?

Para responder a estas perguntas da autora, pode-se expressar o que argumenta Perrenoud (2008), ao afirmar que para construir competências, é preciso repensar a ação pedagógica em conjunto, oferecer nova dimensão aos conhecimentos e, ainda, reavaliar e repensar a formação docente, porque isto representa vontade política e mudança na forma de pensar.

Algumas respostas docentes demonstraram a necessidade de reformular algumas questões inerentes ao processo de formação na IES e do próprio ensino médio, e expressaram a urgência de os discentes saberem “por que” devem alcançar aqueles objetivos, e conhecer o significado destes.

O que os professores apontaram em suas abordagens reflete um rompimento com determinados paradigmas presentes no ensino superior. Estas abordagens trazem formação política, autonomia, avaliação e trabalho, evidenciando a importância de o aluno saber se posicionar e compreender seu papel.

De acordo com os discursos, o desenvolvimento das competências dos estudantes no curso de Educação Física deve estar atrelado ao conhecimento técnico, mas principalmente político. Estes componentes, doravante citados, estão evidenciados, respectivamente, nas falas seguintes:

[...] os objetivos são esses, mas eu digo porque a gente deve atingir esses objetivos, pois se não fizer sentido a gente não vai dar continuidade, sempre falo isso, para chegar a ser repetitivo, mas que para mim é um ponto de partida, que vai gerar no final do processo, essa condição do aluno ter se envolvido na disciplina (P1).

[...] eles são seres adultos, têm que caminhar com as próprias pernas, então eles precisam estabelecer horários de estudo. Eles estão vindo para a faculdade estudar, não estão vindo só assistir à aula (P5).

[...] é enxergar que aquele tipo de conteúdo vai servir para eles no futuro profissional... acaba gerando uma responsabilidade própria em cima disso, ou ele estuda ou vai ser um profissional medíocre (P14).

[...] aquele que é competente tem os conhecimentos técnico, político, ele tem a formação humana... que todas as disciplinas têm competências a serem alcançadas, mas é fundamental que ele entenda aonde isso vai ser um diferencial na vida funcional dele (P15).

Nesse sentido, Cotta *et al.* (2012) afirmam que a contemporaneidade evidencia outras formas de validar o padrão educativo, exigindo transformações da forma tradicional de atuar dos docentes, dos alunos e da própria administração da IES. A formação com qualidade através do ensino deseja que a IES estabeleça condições para o crescimento profissional do professor durante toda sua carreira, garantindo, assim, a formação permanente, para que este se torne cada vez mais competente.

Os professores da IES também desvelaram dificuldades de transformação no ensino para o desenvolvimento de competências, e em outro polo evidenciaram contradições e dúvi-

das no processo de ensino-aprendizagem. Estas questões envolvem principalmente: carência de aporte epistemológico do professor por ter que assumir disciplinas que não são da sua expertise; o mal-uso da tecnologia, que dificulta pelo uso descabido o andamento das aulas; a dicotomia entre as aulas do bacharelado e da licenciatura com respectivas avaliações e propósitos dos conteúdos abordados. Estas questões apresentadas se notabilizaram nas falas:

[...] sinto dificuldade em saber qual realmente é conteúdo que a gente vai dar mais um pouco, se é da licenciatura, se é do bacharelado, em qual momento eu poderia estar dividindo isso... no momento da sala de aula, têm alunos da licenciatura e muitos do bacharel, então a gente fica que meio em cima do muro (P10).

Pronto, no meu entendimento, do jeito que a tecnologia ajuda, ela também atrapalha uma coisa que eu tenho observado de alguns anos para cá, é justamente essa questão do aluno se desvincular do relacionamento com livros e revistas, conseqüentemente, fazendo uso apenas do que ele vê na internet (P11).

[...] o fato de não ter competência para ministrar aquela disciplina é um entrave, e acaba não criando no aluno aquele desejo de aprendizagem [...] capacitação dos professores, principalmente para os professores que estão iniciando (P12).

Eu acho muito ruim você preparar os alunos para fazer uma prova [...] as próprias questões que eu elaboro, eu fico me questionando, até que ponto isso vai desenvolver competências dos meus alunos (P18).

No que se refere à dificuldade docente em ministrar as aulas de forma competente, quer seja por não conhecer determinado conteúdo, ou ainda por não conseguir administrar

a formação do bacharel e do licenciado ao mesmo tempo, Masseto (2005) sugere que estas questões podem estar atreladas à exigência de professores com mestrado e doutorado, que teoricamente deveriam ser mais competentes. No entanto, segundo o autor, ao se deparar com prática pedagógica, é perceptível que muitos destes não têm suficiente competência para ministrar de forma coerente as disciplinas dos diversos cursos.

3.5 Pérolas são produtos da dor: os avanços para uma transformação didático-pedagógica

As pérolas são produtos da dor porque todas às vezes que uma ostra é invadida por um parasita ou um grão de areia, provoca profundas feridas em seu interior, no entanto, são estas feridas que a faz produzir o nácar, substância expelida para cicatrizar o ferimento. Ao final do processo, uma pérola surge no local da ferida.

Esse enredo corrobora para ilustrar nesta quinta categoria que as transformações didático-pedagógicas necessárias ao processo ensino-aprendizagem geram conflitos de interesses e, conseqüentemente, causam dor em alguns participantes desse processo, pois não é fácil ter que muitas vezes rever práticas e atitudes em virtude de uma decisão político-pedagógica.

Ao expor durante as entrevistas sugestões para superar os entraves encontrados no processo de ensino-aprendizagem, os professores trouxeram algumas variáveis que possibilitaria tal superação. Dentre estas variáveis, surgiu na fala de alguns docentes a necessidade de liberdade pedagógica, pois o condicionamento a um único modelo de avaliação

impede que o docente vislumbre outras possibilidades para avaliar, o que dificulta consideravelmente o desenvolvimento de competências, como evidenciaram as falas:

[...] vamos fazer uma reflexão aqui rapidinho, é... as amarras, assim de... querendo moldar a avaliação do professor, quando ele tem inúmeras possibilidade para isso, querer impor uma data única para avaliação do professor, quando o professor pode fazer algo processual, gradativo, a longo prazo... o aluno foca na tensão do período de prova, essas amarras burocráticas têm muito no particular (P6).

[...] a gente teria que se libertar um pouco das condições que são colocadas das práticas avaliativas (P15).

Diante dessas afirmações, há de se considerar que as amarras do processo avaliativo impedem outras possibilidades de avaliação, pois é óbvio que estes professores acreditam na maior eficiência de um ensino contínuo e, conseqüentemente, em uma avaliação processual. Para Backes *et al.* (2012), o ensino deve ser contínuo no processo de ensino-aprendizagem, pois irá proporcionar a aprendizagem em uma via de mão dupla, extinguindo a linearidade desse processo e zelando por uma aprendizagem mais significativa.

De acordo com os professores, há subserviência ao cronograma da disciplina, que mais do que um meio, torna-se um fim, aporte que lembra o tecnicismo, prática pedagógica não crítica que valoriza de forma exacerbada o quê e como ensinar, preterindo, desta forma, o sujeito aprendiz. A necessidade inexorável de cumprimento do cronograma tem podado o professor de observar a singularidade de alguns alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

As falas dos professores do curso apresentaram a necessidade de rever as atitudes dos discentes, para que estes comecem a rever condutas e como estas podem dificultar a aprendizagem. Estes também afirmaram nas narrativas, que para superação dos entraves, é preciso que o aluno se coloque como sujeito da ação docente, e que o professor faça sempre uma autoavaliação para identificar possíveis debilidades para ensinar.

Outro destaque dos docentes participantes foi a necessidade de homogeneizar as disciplinas dos primeiro ao quarto semestre, para que seja dado perfil ao aluno do curso durante os dois primeiros anos. Pelo que alegaram os docentes, ao atingir esses objetivos, a caminhada pedagógica será menos desgastante. Todos estes três elementos mencionados apareceram nas seguintes afirmações docentes:

[...] quando a gente tem uma disciplina de conteúdo tão extensivo, se preocupa com o tempo para terminar o assunto [...] com medo de comprometer o cronograma, mas eu estou, por exemplo, buscando vencer esse medo de atraso no cronograma (P1).

Eu acho que o discente precisa inicialmente tomar ciência que é um sujeito da ação [...] é ele quem precisa correr atrás (P5).

[...] na minha concepção, deveria até o quarto semestre ser disciplinas únicas para o bacharelado e a licenciatura [...] não houvesse essa dicotomia nos primeiros semestres (P10).

[...] pesquisas diárias em livros (P11).

[...] parte de você e não só da instituição buscar novas estratégias de ensino (P12).

[...] para superar sim é possível, o professor vai reconhecer quais são seus pontos fracos e onde ele precisa melhorar (P17).

Foi pertinente o relato do professor que indicou uma necessidade urgente dos professores de mudarem a forma de trabalhar, incorporando novas estratégias, citando inclusive as metodologias ativas de aprendizagem. Merece destaque também o argumento do docente, que sugere a promoção de um debate teoria e prática, para que, desta forma, promovam-se competências para o mundo do trabalho. As respectivas falas estão descritas a seguir:

[...] é o professor realmente querer mudar sua forma de trabalho, ele querer ensinar e que realmente ele busque algo novo nessas metodologias ativas, para que ele melhore esse desenvolvimento das competências (P13).

[...] na Educação Física, precisamos avançar mais, que é exatamente o debate teoria e prática, a gente precisa reunir esses elementos para que isso é ... crie as competências para o mundo do trabalho (P19).

Na direção do que os professores trazem como sugestão para superar os entraves (desertos) no processo de ensino-aprendizagem, Morin (2005) coloca que nos caminhos da formação, o ensino superior surge como um local de outros significados para o estudante, tornando-se, de forma simbólica, um espaço de segurança, apoio, desconstrução e oportunidades.

Pelos enfoques, é perceptível que os professores ofereceram como sugestões para superar os entraves a diminuição no número de alunos por sala e maior aproximação do professor com o aluno, por outro lado, nada garante que os setenta alunos que compõem determinadas turmas no primeiro semestre se manterão para o restante do curso, e como a IES se mantém à custa das mensalidades, essa mudança parece in-

viável e vai caber ao professor, como dito anteriormente por um dos docentes, mudar as estratégias e metodologias para as aulas. Sobre o que foi dito, os docentes afirmaram que:

[...] outra forma de melhorar as atividades seria a redução do número de alunos nas turmas, eu acho que isso poderia criar um ambiente onde existisse proximidade maior do professor com a figura do aluno (P1).

[...] enquanto um vestibular público, preocupado com a qualidade, coloca trinta alunos por sala, o particular coloca setenta (P6).

[...] é o professor abraçar a causa... levar os alunos a conhecer novas experiências (P9).

Nesse contexto que aponta a relação professor-aluno e o número de alunos por sala, Backes *et al.* (2012) sugerem que professores e alunos devem encontrar um ponto de referência, que seja capaz de transpor as dúvidas e os antagonismos sociais. Estes precisam superar as estratégias de ensino e aprendizagem limitadas, buscando novidades pela construção de um caráter crítico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente para o desenvolvimento de competências nesse estudo mostrou-se ora consciente e convicto, ora repleto de incertezas. Percebeu-se na fala deste um sentimento de posse das disciplinas de sua responsabilidade, e sua prática docente, por vezes, desconsiderava o aprender a viver e a conviver juntos no processo de formação, mais notadamente o bacharel, o que dificulta uma prática pedagógica coerente para o ensino superior.

A eficiência do ensino no curso de Educação Física se mostra condicionada a um bom planejamento por parte do professor, principalmente se este for fiel ao que recomenda o Projeto Pedagógico do Curso, pelo fato deste estar alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para o desenvolvimento de competências, o melhor caminho são as metodologias ativas de ensino na prática do professor, no entanto, nem todos os docentes mostraram conhecer de fato o que são estas metodologias e o que elas representam para tornar o discente do curso mais resolutivo e capaz de ter autonomia.

O incentivo da gestão universitária mostra-se como eficaz caminho para melhorar as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas, mas é preciso, também, compromisso do professor para que esse propósito se efetive.

No processo de ensino-aprendizagem, os bloqueios são muitos, porém, esse mesmo processo demonstra uma série de possibilidades, já que ambos são faces de uma mesma moeda. Pelos elementos indicados nas falas dos docentes, é possível fomentar a escolha de caminhos para romper bloqueios e fortalecer boas práticas.

Na contramão dos bloqueios, as TIC, juntamente com as metodologias ativas, têm se mostrado boas alternativas para o desenvolvimento de competências e ruptura com o modelo tradicional de ensino, porém, ainda se encontra muita resistência por parte de alguns docentes e discentes do curso para utilização destas estratégias, chegando-se ao ponto de alguns discentes afirmarem que os professores estão “enrolando aula”.

Diante do que foi pesquisado, o mundo do trabalho e a IES mantêm diálogo constante durante todo o processo de formação, principalmente através dos aportes teóricos das disciplinas, estágios supervisionados, oficinas e aulas de campo. Esta relação dialógica, sem dúvida, promove efetivamente o desenvolvimento de competências dos discentes no curso de graduação em Educação Física.

Espera-se, como aplicação prática para este estudo, atender à sociedade, ao colocar à disposição um profissional mais crítico e reflexivo, que exerça a prática de forma competente.

Pelas considerações descritas, percebe-se que o tema não se esgota neste trabalho, e outras possibilidades de estudos sobre o desenvolvimento das competências dos discentes no curso de Educação Física se mostram perfeitamente viáveis a partir dos desdobramentos encontrados.

REFERÊNCIAS

BACKES, D.S. *et al.* Vivência teórico-prática no curso de enfermagem. **Escola Anna Nery**, v.16, n.3, p.597-602, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 07/2004, 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. Brasília, 2004.

_____. **Parecer CNE/CES 274/2011, de 06 de julho de 2011.** Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2004.

CHAVES, V.L.J. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro**: a formação dos oligopólios. Campinas: Educ. soc., 2010.

COTTA, R. M. M. *et al.* Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.787-796, 2012.

FERREIRA, V. **Educação Física, Interdisciplinaridade, Aprendizagem e Inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

LAZARIN, H.C.; NAKAMA, L.; CORDONI JUNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Saúde e Sociedade**, v.16, n.1, p.99-101, 2007.

MARTINEZ-RIERA, J.R. *et al.* Roleplaying en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería: valoración de los profesores. **Cogitare Enfermagem**, v.3, n.16, p.411-417, 2011.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, V. N.; TRIVIÑOS, A. S. **Pesquisa qualitativa na educação física, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010.

MORIN, E.; ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RESTINI, C.B.A. *et al.* Gestão de ensino na saúde: relevância na formação do gestor no contexto da saúde brasileira. **Revista de Teorias e Práticas Educacionais**, v.5, n.3, p.5-11, 2014.

SACRISTÁN, J.G. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, M.R. **Currículo e competências**: a formação administrativa. Curitiba: Cortez, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOBASE, L.; GESTEIRA, E.C.R.; TAKAHASHI, R.T. Revisão de literatura: a utilização da dramatização no ensino de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.9, n.1, p.214-228, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Art-med, 1998.

XI FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA SAÚDE NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA

Stela Lopes Soares
Heraldo Simões Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Com a busca por parte da população por uma melhor qualidade de vida e saúde, o professor de Educação Física tornou-se um profissional valorizado pela sociedade e procurado por suas competências na formação e no desenvolvimento das pessoas. Ganhou credibilidade e integra equipes multidisciplinares no Sistema Único de Saúde - SUS, trabalhando ainda a interdisciplinaridade, conquistando cada vez mais espaço.

No Brasil, a Educação Física como profissão foi regulamentada no dia primeiro de setembro de 1998, por meio da lei Federal nº 9696/98. Desde então, ocorreu maior oferta de cursos de formação na área, em diversas Instituições de Ensino Superior – IES (PEREIRA; ANJOS, 2014).

Para Gonçalves; Rochaël (2015) a docência traz os conhecimentos das políticas públicas educacionais, dos métodos de ensino e ainda de didática, das teorias de ensino e aprendizagem, dos mecanismos avaliativos, dos conhecimentos específicos e dos conteúdos a serem ensinados interligando dessa forma, uma combinação de habilidades.

A justificativa em realizar tal estudo emergiu a partir das experiências profissionais da autora como professora substituta do curso de Educação Física da UVA, modalidade licenciatura, desde 2014. Atuando no Ensino Superior, foram perceptíveis as dificuldades por parte de alguns docentes e discentes, em abordar temas relacionados à saúde durante as aulas.

Deste modo, a universidade é o local mais adequado para reflexão, buscando estratégias para o cumprimento das metas pré-estabelecidas pela instituição.

Para tanto, tem-se como objetivo geral investigar o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UVA, no que se refere à presença de disciplinas e ementas que tratem do assunto saúde na escola.

Diante do exposto, formula-se a seguinte questão investigativa: Qual a formação dos docentes no que se refere ao tema Saúde?

Para responder a pergunta supracitada e refutar ou confirmar os pressupostos lançados foi realizado um estudo de campo exploratório e de abordagem qualitativa, com professores que pertencem ao curso de Educação Física, na modalidade licenciatura, da UVA.

2 METODOLOGIA

Este estudo é considerado uma pesquisa de campo documental, pois ela tem como foco as informações e/ou conhecimentos sobre um problema ou situação, buscando respostas para tanto, ou comprovando pressupostos, descobrindo novos fenômenos ou as relações entre eles (OLIVEIRA; BEZERRA, 2012).

A pesquisa documental possibilita a investigação da problemática, não em sua interação imediata, mas indiretamente, por intermédio de estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (CALADO; FERREIRA, 2004). Contudo, dependendo da área de pesquisa do investigador e dos interesses do estudo, os documentos podem ser desprezíveis para uns, mas podem ocupar lugar central para outros.

O cenário desta pesquisa foi a UVA, mais especificamente o ambiente onde se localiza o curso de Educação Física. A UVA fica situada na Avenida Comandante Maurocélvio Rocha Ponte S/N, Derby Club, Sobral, Ceará, Nordeste do Brasil. A análise documental aconteceu no início de julho de 2017.

Este estudo foi submetido para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no qual foi devidamente aprovada por meio do CAEE de nº: 67893317.2.0000.5053. Assim, foram considerados os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com o preconizado pela Resolução 466/12, sendo observados em todas as etapas da pesquisa, os princípios fundamentais da Bioética, inerentes a autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade (BRASIL, 2012).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para atender aos objetivos relacionados à pesquisa, foi realizado o levantamento do documento oficial do curso da instituição estudada, no caso, o PPC do curso Educação Física da UVA. Uma investigação no que se refere à presença de disciplinas e ementas que tratavam do assunto Ensino da Saúde em ambientes escolares e Saúde na Escola.

É interessante ressaltar que o PPC do curso foi criado em 1988 e que o mesmo passou por três reformas curriculares nos anos de: 2003, 2005 e a última, em 2009, todas em atendimento às determinações do CNE/CSE, sendo elaborados por professores do referido curso do Centro de Ciências da Saúde-CCS da UVA (UVA, 2011).

É indispensável uma reforma que contemple uma formação compatível com as exigências contemporâneas, haja vista as especificidades de atuação profissional do bacharel e do licenciado, sem limitar a formação geral destes profissionais (filosófica, ética e científica) e apropriação da cultura corporal do movimento.

Pensando no exposto realizou-se uma busca no PPC atual do curso de Educação Física da UVA, reformulado em 2009, acerca dos temas “Ensino da Saúde em Ambientes Escolares” e “Saúde na Escola”.

3.1 O PPC do curso de Educação Física da UVA

O primeiro PPC do curso de Educação Física/UVA, foi elaborado em 1988, pelos professores Adalberto Pereira da Silva, Dinah Lucas Pinheiro Azevedo e Lígia Coelho Torres da UVA, com a colaboração do professor José Lyryal Rolim de Castro (UVA, 2011).

O projeto inicial, criado em 1988, fundamentou-se nas recomendações da Resolução nº 69, de 1969, do Conselho Federal de Educação - CFE, que normatizava a criação de novos cursos de Educação Física naquele período, tendo como referência a matriz curricular do Curso de Educação Física da Faculdade Dom Bosco de Educação Física – (PUC-Brasília) (UVA, 2011).

Esta pesquisa se deteve ao PPC atual, como anteriormente mencionado, reformulado em 2009. A formação profissional proposta pelo curso de Educação Física Licenciatura da UVA (2011) baseia-se em princípios emanados dos respectivos Pareceres CNE/CES nº 138/2002 e nº 058/2004 e Resolução CNE/CES nº 07/2004, via pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista, com um firme eixo metodológico que prioriza a aprendizagem baseada em problemas como metodologia de ensino-aprendizagem central.

O documento se propõe a contemplar o currículo fundamentado no construtivismo e no humanismo; integração dos conteúdos básicos e profissionalizantes; Articulação entre teoria e prática; diversificação dos cenários de aprendizagem; pesquisa integrada ao ensino, com a participação de profissionais em serviços na comunidade; educação orientada aos problemas mais relevantes das instituições de ensino; seleção de conteúdos relevantes com base na concepção crítico-superadora; currículo flexível; ensino centrado no aluno; o professor como coordenador do espaço de aprendizagem; e, avaliação formativa do aluno baseada nas competências cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Assim, se entende que a formação profissional deve ser um processo contínuo e sistemático, de aquisição e produção de conhecimentos promotores de intervenção qualificada e competente no organismo social, envolvendo aspectos humanísticos e técnico-operacionais, voltados para a construção de uma sociedade mais saudável, justa e democrática (UVA, 2011).

Bonfim; Goulart e Oliveira (2014) reiteram que o PPC é um documento teórico-prático elaborado coletivamente pelos sujeitos, registrando assim, fundamentos políticos e filo-

sóficos nos quais a comunidade acredita e deseja praticar. De forma geral, as discussões em torno do projeto político-pedagógico parecem adormecida, expressando um claro recuo da gestão participativa, especialmente nas instituições públicas.

De acordo com o PPC do curso de Educação Física, a formação profissional deve ser um processo contínuo e sistemático de aquisição e produção de conhecimentos promotores de intervenção qualificada e competente no organismo social, envolvendo aspectos humanísticos e técnico-operacionais, voltados para a construção de uma sociedade mais saudável, justa e democrática (UVA, 2011).

De acordo com o PPC da UVA, os conteúdos devem ser o conjunto de saberes específicos, sistematizados e voltados à obtenção de objetivos previamente estabelecidos. No universo da formação em nível superior na área da Educação Física, estes devem traduzir-se em práticas didático-pedagógicas mediadoras de conhecimentos formais organizados em torno de dois eixos: Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento, como previsto nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Educação Física.

Dessa forma, este documento afirma que o professor deverá ser o docente responsável pela efetivação da ação formativa que envolve a seleção, a organização e a mediação dos conteúdos curriculares, configuradores do ensino-aprendizagem (UVA, 2011).

A avaliação, de acordo com o PPC analisado, será o processo de acompanhamento das ações desenvolvidas ao longo da vida acadêmica com a finalidade de aferir dados relativos ao nível de qualidade da evolução dos conhecimentos e das habilidades previstas nos objetivos do Curso (UVA, 2011).

A respeito dos objetivos do PPC de Educação Física da UVA, este, tem como objetivo atualizar o perfil do Curso de Licenciatura em Educação Física da UVA, a partir do que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, as orientações curriculares para os cursos de licenciatura e as relativas à formação em Educação Física e orientar a formação dos discentes do curso em pauta, habilitando-os para o trabalho docente na Educação Básica, em escolas públicas e privadas, ministrando conteúdos da sua área de formação, segundo às exigências legais e as previstas nas práticas docentes.

Darido e Rodrigues (2006) afirmam que a trajetória em busca da superação do modelo tradicional, na Educação Física escolar, vem sendo construída desde meados da década de 1980, muitos autores contribuíram com novos olhares para área, por meio da visão mais holística e integral. Assim, é criticamente interessante, que os futuros profissionais tenham tempo de vivenciar suas experiências e que os mesmos, identifiquem quais são as competências e habilidades que poderão mobilizar para a resolução daquela ação ou situação autonomamente, sem se utilizar nas metodologias mais tradicionais de percepção.

De acordo com a UVA (2011) o PPC do curso de Educação Física busca ofertar: um currículo fundamentado no construtivismo e no humanismo; uma educação orientada aos problemas mais relevantes das instituições de ensino; a integração dos conteúdos básicos e profissionalizantes; a articulação entre teoria e prática; a diversificação dos cenários de aprendizagem; a pesquisa integrada ao ensino, com a participação de profissionais em serviços na comunidade; uma educação orientada aos problemas mais relevantes das instituições de ensino; uma seleção de conteúdos relevantes com

base na concepção crítico-superadora; um currículo flexível; o ensino centrado no aluno; o professor como coordenador do espaço de aprendizagem; e, a avaliação formativa do aluno baseada nas competências.

Para Nunes; Votre; Santos (2012), os projetos dos cursos de Educação Física no nosso país devem ter articulação de competências em seus processos de ensino e aprendizagem, galgando e dialogando com as diferentes situações concretas, durante a formação de seus profissionais.

De acordo com o projeto em vigência, se propõe a atender ao que prevê a Resolução CNE/CES 7/2004, o graduado em Educação Física - Licenciatura, formado pela UVA, ao receber o título de Professor, poderá exercer a docência do componente curricular de sua formação acadêmica em toda Educação Básica.

Para tanto, o curso possui uma carga horária total de 3.080 horas com a seguinte distribuição: 400 horas destinadas ao estágio supervisionado; 2.480 horas destinadas ao desenvolvimento de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas de atividades de natureza acadêmico-científico-culturais, as quais deverão ser utilizadas ao longo do curso articulando-se com o conteúdo teórico e à prática profissional (UVA, 2011).

O curso de Licenciatura de Educação Física da UVA apresenta 60 disciplinas distribuídas em sete períodos com uma carga horária semestral em média de 40 horas. A distribuição dos conteúdos do curso está de acordo com as DCNs e sua correlação com as disciplinas e demais componentes curriculares que compõem a organização curricular do curso (UVA, 2011). Os conteúdos e atividades estão de acordo às exigências dos princípios emanados dos respectivos Pareceres

CNE/CES nº 138/2002 e nº 058/2004 e Resolução CNE/CES nº 07/2004, via pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista, com um firme eixo metodológico que prioriza a aprendizagem baseada em problemas como metodologia de ensino-aprendizagem central.

Após esta apresentação do PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UVA, a seguir discutir-se-á presença das disciplinas da área do Ensino de Saúde, dentro da Matriz Curricular do referido curso.

3.2 Presença de disciplinas da área do Ensino de Saúde

Para facilitar a análise da presença de disciplinas relacionadas ao tema Saúde na Escola realizou-se uma categoria das disciplinas oferecidas pelo referido curso por dimensões de conhecimento, sendo divididas da seguinte forma as Disciplinas: Homem e sociedade (Conhecimento da Sociedade); Bases Biológicas, Fisiológicas e Biomecânicas do Corpo Humano (Conhecimento do Ser Humano); Conhecimento Pedagógico; Prática de Ensino; Conhecimento Científico- Tecnológico; Técnico-Instrumental. É possível constar a seguir:

Quadro 1: Disciplinas do curso

Dimensões de conhecimento	Desdobramento em disciplinas
a) Homem e sociedade (Conhecimento da Sociedade)	Bases Sócio-filosóficas em Educação Física
	Bases Históricas e Antropológicas em Educação Física
	Esporte e Lazer em Culturas Contemporâneas
	Psicologia Geral e da Educação
	Linguagem Corporal: Arte e Movimento na Escola

Dimensões de conhecimento	Desdobramento em disciplinas
b) Bases Biológicas, Fisiológicas e Biomecânicas do Corpo Humano (Conhecimento do Ser Humano)	Bases Biológicas I – Biologia
	Bases Biológicas II – Bioquímica
	Bases Biológicas III – Nutrição
	Bases Anátomo-fisiológicas I –Anatomia
	Bases Anátomo-fisiológicas II –Fisiologia Humana
	Bases Anátomo-fisiológicas III –Fisiologia do Esforço
	Bases Biomecânicas I- Cineantropometria
	Bases Biomecânicas II- Cinesiologia
c) Conhecimento pedagógico	Teorias Pedagógicas em Educação Física
	Políticas Públicas em Educação e Educação Física
	Proposições Metodológicas para o Ensino da Educação Física
	Intervenções Pedagógicas na Educação Física e Esporte
	Planejamento e Gestão de Eventos Escolares
	Estágio Supervisionado no Ensino Infantil
	Estagio Supervisionado no Ensino Fundamental II
	Estagio Supervisionado no Ensino Médio
d)Prática de Ensino	Prática de Ensino II- Oficinas I
	Prática de Ensino III- Oficinas II
	Prática de Ensino IV- Interação Ensino-Serviço e Comunidade- IESC II
	Prática de Ensino V- Oficinas III
	Prática de Ensino VI- Interação Ensino-Serviços e Comunidade -IESC III
	Prática de Ensino VII- Interação Ensino-Serviços e Comunidade -IESC IV
	Prática de Ensino VIII- Oficinas IV
	Prática de Ensino IX- Oficinas V
	Estágio Supervisionado no Ensino Infantil
	Estagio Supervisionado no Ensino Fundamental II
	Prática de Ensino VIII- Oficinas IV
	Prática de Ensino XII- Interação Ensino-Serviço e Comunidade- IESC V
	Estagio Supervisionado no Ensino Médio
	Primeiros Socorros
Educação Física para Pessoas com Deficiência	
Dimensões de conhecimento	Desdobramento em disciplinas

Dimensões de conhecimento	Desdobramento em disciplinas
e) Conhecimento científico e tecnológico	Ética
	Introdução à Universidade
	Metodologia do Trabalho Científico
	Bioestatística
	Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso
	Informática Aplicada à Educação Física
	Inglês
f) Técnico instrumental	Português
	Metodologia do Ensino da Ginástica
	Metodologia do Ensino da Dança
	Metodologia dos Esportes Aquáticos
	Metodologia do Ensino dos Jogos Coletivos I –Voleibol
	Metodologia do Ensino do Atletismo
	Gestão Ambiental e Atividades/ Esportes da Natureza
	Metodologia do Ensino do Atletismo II
	Metodologia do Ensino de Esportes Coletivo II- Basquete
	Metodologia do Ensino de Esportes Coletivos III- Handebol
	Metodologia do Ensino das Lutas
	Metodologia do Ensino de Esportes Coletivo IV- Futebol
	Metodologia do Ensino da Orientação
	Metodologia do Ensino de Esportes Coletivos – Futsal
	Libras
Metodologia dos Jogos	

Fonte: Adaptada pela própria pesquisadora (UVA, 2011).

Como foi possível visualizar no Quadro 01, no Curso de Educação Física da UVA Licenciatura, não há nenhuma disciplina intitulada “Saúde na Escola” ou “Ensino da saúde na Escola”, ou, ao menos, similar. Percebe-se que as disciplinas encontradas, quando se referem à saúde, apresentam compreensão do termo de forma estritamente biológica, divergindo do que os PCNs preconizam.

Os PCNs apresentam uma compreensão do termo saúde de forma mais ampla e buscam considerar o meio ambiente, os aspectos biológicos, socioeconômicos, culturais, afetivos e psicológicos como fatores preponderantes para uma vida saudável (BRASIL, 1998). Tal documento, mesmo se voltando para a educação básica, poderia ter servido na elaboração do conceito de saúde no PPC estudado.

Considerando a abrangência da área de Saúde integrando áreas do saber, estas podem se encontrar de forma transversal nas demais disciplinas da estrutura curricular do curso. O que não descarta em primeira instância a inserção da Saúde.

Para Feitosa; *et al.* (2016), as construções formativas tradicionais na área da saúde são geralmente fragmentadas, biologicistas, repleta de conteúdos que fortalecem a técnica e a mecânica. Tal fato vem tendenciando a construção do conhecimento fragmentado, sugestionando aos profissionais a observarem o ser humano de forma compartimentada.

Para Fraga, Carvalho e Gomes (2012) a graduação em Educação Física deve voltar à prática cuidadora, valorizando a atenção integral sobre os sujeitos e a coletividade, rompendo o conhecimento ora biológico que até então é preconizado. Dessa forma deve ampliar o conceito de saúde, valorizando os diferentes aspectos existentes tais como: subjetivos, sociais, históricos, afetivos e culturais.

A partir de uma experiência por mais de três anos ministrando diversas disciplinas na referida IES em semestres variados do curso, além ser egressa da mesma, há a necessidade da inserção na matriz curricular de disciplinas com a finalidade de abordar a saúde voltada para a promoção e educação em saúde, permitindo realizar discussões para as diversas formas

de ensinar saúde em ambientes escolares, além de fomento às práticas na área específica.

Corroborando com esta proposição, o estudo de Fraga, Carvalho e Gomes (2012) reafirma a necessidade de incitar debates no campo da saúde com o intuito de qualificar a inserção dos profissionais de Educação Física para atuar na Saúde Coletiva e a intervenção na escola orientada pelos princípios do SUS.

Tal fato dialoga com a ideia do Ministério da Saúde (BRASIL, 2008), que em que o mesmo afirma que aconteceram mudanças recentes nos cursos de graduação, mas ainda percebe-se a necessidade de uma nova atualização dos currículos, principalmente após 2008, ano em que o profissional de Educação Física foi inserido nos Núcleos de Apoio a Saúde da Família.

Santiago (2016) em pesquisa recente mostra uma realidade similar a encontrada neste presente estudo. A partir da análise documental do PPC do curso de EF da Universidade Federal do Piauí e das DCNs da área da saúde, apoiando-se em uma abordagem qualitativa e utilizando as técnicas de leitura analítica e interpretativa apresentou os seguintes achados: não foi identificada nenhuma disciplina na estrutura curricular do curso relacionada à discussão da Saúde na Escola.

3.3 Ementas que tratam sobre o Ensino da Saúde na Escola ou Saúde na Escola

Em se tratando da análise da ementa, procurou-se dentro da matriz curricular, a relação da saúde em ambientes escolares. Após a leitura das ementas das disciplinas presentes no PPC estudado, verificou-se que as mesmas não ofereciam elementos

que pudessem ser categorizados ou analisados para o entendimento do termo específico saúde em ambientes escolares.

Tal fato é similar aos achados do estudo realizado por Fraga, Carvalho e Gomes (2012), sobre o enfoque dado à saúde na formação do profissional de Educação Física. Foi realizada uma investigação sobre as ementas, quanto à presença de termos relacionados à saúde. No citado estudo verificou-se, que os termos visualizados nas ementas, representavam apenas conteúdos a serem ministrados, não apresentando significados quanto ao conceito mais amplo de saúde.

A partir dos achados encontrados, decidiu-se analisar apenas as disciplinas que apresentassem possível relação com a temática saúde na escola. Para tanto, respaldou-se no estudo de dissertação de mestrado de Magalhães (2015), em que o mesmo selecionou disciplinas com características que poderiam se aproximar do campo da saúde na escola de um curso de Educação Física de um IES privada denominada FATENE. A seleção das disciplinas por Magalhães (2015) se deu por meio de indicações de *experts* na área, ou seja, doutores em campos afins à Educação Física e Saúde Coletiva.

Para os *experts* foi apresentada a matriz curricular e as ementas das disciplinas e assim os envolvidos se pronunciavam apontando quais disciplinas consideravam que pudessem apresentar possível relação com a temática saúde na escola.

No estudo de Magalhães (2015), realizado com o PPC do curso de Educação Física da FATENE, as disciplinas selecionadas foram: Fundamentos Socioantropológicos da Educação; Psicologia do Desenvolvimento; Legislação Educacional e Gestão Escolar; Metodologia do Ensino da Recreação e Lazer; Educação Física no Ensino Infantil e; Fundamental Educação Física no Ensino Médio.

Ao se reportar a esta presente pesquisa, realizou-se a equivalência das disciplinas indicadas por Magalhães (2015) com as oferecidas na matriz curricular do PPC da UVA. Assim, as disciplinas do curso de Educação Física da UVA que se mostraram similares às aquelas indicadas por Magalhães (2015) foram: Bases Sociofilosóficas em Educação Física; Bases Históricas e Antropológicas em Educação Física; Bases Biológicas; Prática de Ensino I - Interação Ensino-Serviço e Comunidade – IESC; Esporte e Lazer em Culturas Contemporâneas; Primeiros Socorros; Educação Física para Pessoas com Deficiência; Psicologia Geral e da Educação.

Logo, o presente estudo se deterá a analisar, de forma mais complexa, as ementas das disciplinas selecionadas. O quadro a seguir mostra as disciplinas, os conteúdos de acordo com as dimensões do conhecimento, a carga horária e o semestre.

Quadro 2 – Disciplinas com possível associação com o ensino da saúde na escola

Disciplinas	Conteúdos	Carga horária	Semestre
Bases Sócio-filosóficas em Educação Física	Homem e Sociedade	40h	1º
Bases Históricas e Antropológicas em Educação Física	Homem e sociedade	40h	1º
Bases Biológicas I –Biologia	Bases Biológicas do corpo humano	80h	2º
Prática de Ensino I- Interação Ensino-Serviço e Comunidade – IESC I	Prática de Ensino	60h	2º
Esporte e Lazer em Culturas Contemporâneas	Homem e Sociedade	40h	5º
Primeiros Socorros	Práticas no Ensino	40h	5º
Educação Física para Pessoas com Deficiência	Didático-pedagógico	60h	6º
Psicologia Geral e da Educação	Homem e Sociedade	60h	7º

Fonte: Adaptação a partir de dados da Pesquisa (UVA, 2011).

Inicia-se a análise por meio da disciplina Bases Sócio-filosóficas em Educação Física destaca-se para tanto, as seguintes partes da ementa:

Visão geral e crítica das grandes correntes sociológicas e de seus respectivos conceitos, relacionando-as com o mundo de trabalho, a sociedade, o ser humano e a cultura corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física.

A descrição da ementa da disciplina apresenta os aspectos sociais, o mundo do trabalho e a cultura, que são exaltados como pontos relevantes a serem estudados, procurando valorizar o objeto de estudo da Educação Física, mas não se identificou a relação destes com a condição de saúde.

Ao identificar determinantes sociais no processo educativo e no estudo sobre o conhecimento do aluno em aspectos culturais, sociais e políticos, há uma provável relação com alguns fatores que determinam a aquisição de saúde, porém não é feita nenhuma relação destes conhecimentos para que possam ser usados no ensino da saúde em ambientes escolares.

Para Ferreira e Latorre (2012) as desigualdades econômicas geralmente são apontadas pela posição ocupada na sociedade, tendenciando a uma boa qualidade de saúde ou não.

Na disciplina de Bases Históricas e Antropológicas em Educação Física, destaca-se o fragmento abaixo:

Estudo da humanização do ser Homem e das práticas corporais inerentes aos grandes temas da cultura corporal, à luz dos contextos sócios históricos e culturais criados e desenvolvidos pela humanidade.

Nessa disciplina, as discussões são direcionadas as origens, evolução e desenvolvimento das práticas corporais, assim como dos aspectos físicos, materiais e culturais. Dessa forma, apesar da Antropologia ser considerada uma ciência de natureza social, pode ser relacionado com a saúde, a partir da ênfase dada a diferentes aspectos do processo saúde-doença, observando o comportamento humano para obtenção e manutenção da condição de saúde.

Assim, torna-se natural recorrer aos estudos das dimensões socioculturais, enquanto campo de conhecimento para se debater questões relativas à saúde em regiões com ampla variedade cultural, crenças e valores religiosos disseminados na população (PEREIRA; ANJOS, 2014)

A antropologia oferece contribuições relevantes para inovações em saúde. Nesse sentido, a saúde a partir da aplicação das ciências sociais permite a atenção integral aos cuidados de saúde sobre os sujeitos, com a conjugação dos conhecimentos de natureza biológica, sociológica e culturais para o entendimento do processo saúde-doença (BARBIERI; PORELLI; MELLO, 2013).

Na disciplina de Bases Biológicas I - Biologia é possível destacar os seguintes trechos na ementa:

Princípios de citologia; noções de bioquímica; noções da fisiologia do movimento humano. Reflexão acerca da inserção da educação biológica como Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio.

O trecho acima mencionado aborda onde e de que forma esta disciplina se insere na realidade escolar, isto é, norteada pelos PCNs, por meio dos temas transversais.

De acordo com Nunes; Votre; Santos (2012) o conhecimento sobre as noções biológicas em ambientes escolares, favorecem a compreensão sobre saúde na Educação Física escolar. Todavia, a partir do que o autor contribui, essa disciplina poderia fomentar a Educação Física escolar por meio da utilização de metodologias diversificadas, como o emprego do lúdico e aulas práticas de forma interdisciplinar (FEITOSA; *et al.*, 2016). Entretanto, não foi o que se pode observar na referida ementa, pois esta apresenta conteúdo estritamente biológico, tornando-a reducionista. Justifica-se tal fato a partir de Golçalves; Rochael (2015), pois para ele abordar o fenômeno saúde, aponta-se a necessidade de práticas interativas, além da articulação teoria e prática, por meio de debates e discussões que fortaleçam este conceito na perspectiva ampliada.

Na disciplina Prática de Ensino I- Interação Ensino-Serviço e Comunidade – IESC I há um trecho na ementa que aponta:

Fundamentada em um novo paradigma de atuação do professor de Educação Física que introduz importante mudança do eixo do conhecimento prévio do futuro campo de atuação e sua situação real. Neste contexto, os acadêmicos iniciam precocemente o contato com a realidade social.

Nunes; Votre; Santos (2012) afirmam que o profissional de Educação Física deve ser capaz de intervir acadêmica e profissionalmente nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, na educação, em projetos sociais, em esportes, lazer e gestão de empreendimentos.

Entende-se que esta disciplina poderá favorecer o conhecimento relacionado à Saúde, especificamente, da Saúde Coletiva, proporcionando um olhar holístico, diante das condições de saúde da comunidade em geral.

Acredita-se, fundamentado em Oliveira e Bezerra (2012), que a saúde abordada de forma efetiva nas aulas de Educação Física escolar, seja possível por meio das observações realizadas durante o diagnóstico proposto pela disciplina, oferecendo subsídios para compreensão sobre saúde. Por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade que, em conjunto com outros componentes curriculares, a Educação Física poderá estabelecer um diálogo consistente nessa área de conhecimento, desenvolvendo as crianças e adolescentes para a vida.

Na disciplina de Esporte e Lazer em Culturas Contemporâneas destaca-se esta parte na ementa:

Estudo do lazer enquanto prática social que comporta conceitos diversos e análises diferentes do ponto de vista do seu surgimento. Reflexão de suas possibilidades frente o crescente automatismo do trabalho na sociedade contemporânea.

A BNCC afirma que, além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos que participam da Educação Física, de forma autônoma, em contextos correlacionados entre lazer e saúde (BRASIL, 2015).

A disciplina de Esporte e Lazer em Culturas contemporâneas poderia de acordo com a BNCC, Brasil (2015), dá subsídios para trabalhar a “saúde na escola” ou “ensino da saúde na escola”. Entretanto, na ementa, a disciplina citada, apresenta termos que possam estar associados o referido assunto, descaracterizando nesta disciplina a abordagem sobre a saúde em que se busca.

Na disciplina de Primeiros Socorros a ementa aponta:

Introdução aos fundamentos dos conceitos de saúde numa perspectiva holística, enfocando a prática sanitária e sua relação com a atividade física.

Bonfim; Gourlart; Oliveira (2014) afirma em seu estudo que o profissional entendendo sobre as técnicas de primeiros socorros, estará mais capacitado e preparado para ministrar suas aulas em qualquer ambiente, obtendo uma visão com base no estado de saúde do indivíduo e a integridade física de seus alunos. Tendo ainda, a capacidade de minimizar a probabilidade de acidentes e possíveis agravos de saúde.

Dessa forma, entende-se que por meio desta disciplina, é possível que o professor/profissional de Educação Física tendo esses saberes se habilita a trabalhar e desenvolver a temática saúde, podendo aliar os conhecimentos para se ter saúde física e mental, entretanto, a saúde ampla ficará no aspecto subjetivo, ficando a critério do docente responsável, abordar a disciplina a partir dos princípios mais amplo da Saúde Coletiva.

Na disciplina de Educação Física para Pessoas com Deficiência no ementário destaca-se este componente:

Estudos das diversas deficiências humanas, identificando assim suas causas e a importância significativa da prevenção, refletindo assim a prática das atividades físicas por esses segmentos, visando uma melhoria da qualidade de vida.

Discutir sobre a temática Educação Física para Pessoas com deficiência influencia a relação da saúde com a educação, pois esta tem contribuído para a qualidade do atendimento aos alunos com deficiência. Desse modo, este entendimento, tendência a uma prática segura, podendo favorecer esse processo, porque se julga limitada e superficial a perspectiva da inclusão escolar somente a título de socialização. Se o aluno com deficiência está matriculado na escola, esta,

deve responder às demandas de aprendizagem que ele apresenta, por meio da educação física escolar e as práticas interdisciplinares (OLIVEIRA; BEZERRA, 2012).

Apesar dessa disciplina oferece subsídios para a abordagem de saúde na escola, na ementa não se observaram termos que possam estar associados ao assunto 'saúde na escola' ou 'ensino da saúde na escola'. Desse modo, descarta-se esta associação inicialmente pensada, ainda na mesma, as informações apresentam-se desatualizadas, tais como: literaturas antigas, conceitos equivocados, podendo causar uma conceituação errônea sobre saúde.

Na disciplina de Psicologia Geral e da Educação retira-se o seguinte trecho:

Psicologia da Educação, desenvolvimento e aprendizagem capacitará o aluno a conhecer a Psicologia a partir de sua origem, da sua formação e das suas relações com a aprendizagem humana. Os conhecimentos gerais e específicos de Psicologia, aplicados ao processo de aprendizagem.

Ao analisar o desenvolvimento humano a partir das relações nas dimensões citadas acima é possível utilizar a disciplina para compreender o processo de promoção e manutenção da saúde, procurando meio de prevenir doenças por meio de atividades físicas. Entretanto, acreditam-se que, apesar do entendimento de Psicologia tenha relação com saúde, na Educação Física Escolar, estes conhecimentos poderiam ser aplicados mediante o que pontua Costa; *et al.* (2013), por meio da sua compreensão, é possível favorecer a qualidade de vida, por intermédio dos benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais que ela proporciona.

Desta forma, a partir da análise da disciplina citada, deve-se compreender que a mesma poderia se relacionar a Educação Física Escolar, pois os fenômenos psicológicos oferecem subsídios para que exista a relação entre a Psicologia e o universo da atividade física e dos esportes, através da aprendizagem a qual ela se propõe dentro do âmbito escolar, contudo talvez por faltas das informações técnicas necessárias, julga-se a disciplina citada como incipiente para aplicação do ensino de saúde em ambientes escolares (COSTA; *et al*, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise do PPC da UVA foi observado que, apesar de o curso estar de acordo com as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, não foi encontrada nenhuma disciplina intitulada com a palavra “saúde na escola” ou “ensino de saúde na escola”.

A partir do que foi encontrado no PPC analisado, existe a necessidade evidente de inserção de disciplinas com a finalidade de abordar a saúde na escola dentro da matriz curricular.

Diante do exposto, conclui-se que a formação em Educação Física da IES em estudo, para a realização do ensino da saúde na escola, é fragilizada, permitindo um conhecimento apenas superficial.

Recomendam-se alterações no PPC da UVA buscando perspectivas de intervenção acadêmico-profissional quanto à saúde. Para isso, acredita-se que a intensificação das reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que acontecem semanalmente, deva tratar do assunto a fim de deliberar as mudanças mais eficazes.

REFERÊNCIAS

BIACHINI, L. **Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica.** 2015. 264f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2015.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRUGNEROTTO, F; SIMÕES, R. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, 2009.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental: A Participação das Instâncias Políticas do Estado.

Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, 2002.

BOMFIM, M. I.; GOULART, V. M. P.; OLIVEIRA, L. Z. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Interface**, v.18, n.51, p. 749-758, 2014.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S. C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.** Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2017.

COSTA, G. M. C. *et al.* Promoção de saúde nas escolas na perspectiva de professores do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.15, n.2, p. 506-515, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v15i2.15769>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

DARIDO, S. C; RODRIGUES, H. A. Conteúdos na educação física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três

dimensões dos conteúdos. *EFDeportes.com*, **Revista Digital**. Buenos Aires, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd96/jogos.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FEITOSA, R. R.; BRAGA, A. D. M.; SILVA, R. A.; MARTINS, M. M. M. C.; SOBREIRA, A. C. M. O ensino de ciências/biologia: uma abordagem a partir da percepção de alunos do ensino fundamental. In: Congresso Nacional de Educação. **Anais**. Disponível em:< http://www.editora-realize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA18_ID3884_12082016194416.pdf> Acesso em: 20 dez. 2017.

FERREIRA, M. A. F.; LATORRE, M. R. D. de. Desigualdade social e os estudos epidemiológicos: uma reflexão. **Ciência e Saúde coletiva**, v. 17, n. 9, p. 2523-2531, 2012.

FRAGA, A; CARVALHO, Y; GOMES, I. Políticas de formação em Educação Física e saúde coletiva. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 3, 2012.

GONÇALVES, R. M. G.; ROCHAEL, M. C. N. **A importância da didática para a formação do docente do ensino superior**, Centro Universitário de Itajubá – FEPI, Av. Dr. Antônio Braga Filho nº 687, bairro Varginha, Itajubá –MG. Disponível em:

<<http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/253/142>> Acesso em: 12 set. 2017.

NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em Educação Física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**, v. 18, n. 2, p. 280-90, 2012.

OLIVEIRA, E. V. S.; BEZERRA, E. J. Educação Física escolar e saúde: uma experiência interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental. **FIEP BULLETIN**, v. 82, Edição Especial, Art. 1, 2012.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. D. O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação. Seminário Internacional de Ensino Superior, 2014. **Anais**. Disponível em: < https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/31.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

UVA. UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física**, 2011. Disponível em: <<http://www.uvanet.br>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

XII DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NO SUS E A AUTOFORMAÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO

Talita Soares de Oliveira
Meirecele Calíope Leitinho

1 INTRODUÇÃO

Os currículos de formação profissional desenvolvidos nos cursos de graduação em Educação Física (EF) têm sido objeto de muitos estudos e debates.

Com a implantação do SUS, em 1990, surgiu a necessidade da organização de um sistema de saúde de dimensão nacional, de caráter público, com princípios e diretrizes comuns em todo o território nacional, regulados a partir da Lei Orgânica de Saúde em 1990 - Leis n 8.080/90 e n 8.142/90 (BRASIL, 1990). Esse fato trouxe uma nova concepção de saúde, exigindo mudanças na formação dos profissionais de saúde, dentre eles o de EF que, através da Resolução n 287/1998 do Conselho Nacional de Saúde, reconheceu este profissional como um dos 14 integrantes da área de saúde, em nível superior, devendo ser preparado para atuar em equipes multiprofissionais, exercitando dimensões crítico-reflexivas sobre o seu trabalho, compatibilizando essa formação com as necessidades do SUS.

Tornou-se pertinente, então, repensar o processo de formação dos profissionais de Educação Física (PEF), implantando outras formações, como por exemplo, a referente à sua atuação na Saúde Coletiva, uma vez que a demanda no campo da saúde - pautada, inclusive, nas constatações epidemiológicas -, é pujante, exigindo-os a assumirem uma postura consciente e eficiente (ANJOS; DUARTE, 2009).

Portanto, entendemos que o processo de formação desse profissional para atuação no SUS, requer o estímulo ao desenvolvimento de uma reflexão crítica dos docentes responsáveis por essa formação, dos profissionais das redes de serviço e dos estudantes inseridos nos diversos cenários da referida formação. Conhecer essa nova realidade e criar sínteses críticas sobre sua organização constitui-se um pressuposto norteador de um novo processo formativo, visando ao momento atual, tão rico em exigências de transformações, como é o caso do SUS. Portanto, ao intervir na saúde, o profissional de EF deve atuar em áreas/funções para as quais possua conhecimento técnico e capacidades específicas, bem como conhecer normas e legislação pertinentes, ter atitudes pessoais que denotem respeito às pessoas, manter-se atualizado e adquirir competências profissionais para atuação em equipes multiprofissionais (CONFEEF, 2010).

Nessa perspectiva, os cursos de graduação em EF precisam atualizar sua abordagem pedagógica, favorecer a articulação dos conhecimentos e promover atividades práticas ao longo de todo o curso em diversos ambientes. Pode-se afirmar que a formação desses profissionais exige a aquisição de competências e capacidade de resolutividade, que são elementos essenciais para a garantia da atenção integral e de qualidade à saúde da população. Destaca-se também a im-

portância das Instituições de Ensino Superior (IES) na orientação das políticas de formação de profissionais para o SUS a fim de atender às necessidades dos usuários do sistema de saúde. Para tanto, torna-se necessária uma construção social dos currículos, que sejam mais adequados às exigências atuais da formação do profissional de EF, uma vez que, como afirma Pacheco (2003), o currículo é um espaço público de tomada de decisão, onde múltiplas perspectivas podem ser articuladas no processo ensino/aprendizagem e faz a ligação dos saberes com as necessidades da sociedade.

Partindo da nossa experiência como docente do Ensino Superior, na área da EF, percebemos que muitos estudantes da referida área concluem a graduação sem compreender o funcionamento do SUS. Isso se dá, em parte, pela não abordagem dessa temática nos processos formativos. Na nossa percepção de docente, os egressos são inseridos no campo de atuação do SUS sem compreendê-lo e sem as competências e habilidades necessárias para essa atuação. Os cursos de graduação em EF ainda apresentam pouco conhecimento relacionado a essa temática, sendo insuficientes para possibilitar a compreensão de um sistema complexo de saúde como o SUS. Surgiu então, nesse cenário, o interesse de identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de EF na sua atuação no referido sistema, e quais suas estratégias de superação.

Este estudo busca contribuir na ampliação das discussões sobre os currículos de graduação em EF, referentes às dificuldades apontadas pelos profissionais que atuam no SUS, disponibilizando informações valiosas a serem consideradas durante a (re) estruturação curricular.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, analisando-se aspectos descritivos e interpretativos do fenômeno estudado. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com um universo de significados, motivos, valores e atitudes como parte de uma realidade social, a partir de uma interpretação de vivências humanas, respondendo a questões muito particulares.

Gil (2008) e Severino (2007) corroboram com o entendimento de que o estudo descritivo, como a própria denominação sugere, pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos da realidade, e afirmam que esse tipo de estudo identifica as características de determinada população, fenômeno ou situação.

Godoy (2006) entende que o estudo de natureza interpretativo, busca encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que permitam ilustrar, confirmar ou se opor a suposições teóricas.

Portanto, a escolha dessa abordagem qualitativa desenvolvida neste estudo, deu-se em função do objeto de pesquisa, a ser analisado pela descrição e interpretação da percepção dos sujeitos participantes da pesquisa.

Dados da FMS/Teresina indicam que atualmente 15 profissionais de EF compõem as equipes multidisciplinares, sendo que dois deles se recusaram a participar deste estudo.

Os participantes da pesquisa foram os profissionais graduados em EF que atuam nos SUS (Centro de Apoio Psicossocial - CAPS, Centro de Convivência da Terceira Idade - CCTI e Núcleo de Apoio à Saúde da Família - NASF) em Teresina.

Foram entrevistados 13 profissionais que atenderam a esses critérios de inclusão.

Os dados foram coletados através da técnica de Entrevista Semiestruturada. Nesta técnica, o pesquisador deve ficar atento para conduzir, quando achar oportuno, a discussão para o foco da pesquisa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras, ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

Nesta pesquisa foi utilizado único entrevistador (pesquisador), a fim de garantir um bom conhecimento do assunto e da técnica investigativa.

A entrevista realizada por meio de roteiro, com perguntas abertas e fechadas, previamente definidas, com as quais o informante teve a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. As entrevistas foram realizadas nos locais e horários sugeridos pelos sujeitos, entrevistados individualmente, sem limite de tempo. As gravações foram realizadas utilizando-se de um aparelho celular, com gravação autorizada e em seguida, transcrita na íntegra. A identificação dos profissionais participantes foi realizada por meio de siglas (P1, P2, P3...), com o objetivo de manter o anonimato dos mesmos.

Antes da realização das entrevistas, fizemos a testagem do instrumento com estudantes de um curso de mestrado, que atuam no SUS. Todos os dados da pesquisa foram coletados nos meses de janeiro e fevereiro de 2016.

As entrevistas dos PEF foram submetidas à técnica de Análise Temática (AT) proposta por Minayo (2014), que afirma que “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja

presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”.

Através da identificação, análise e descrição de padrões ou temas, a AT permite apresentar e organizar os dados de uma forma sintética e rica.

Para Minayo (2014), categorizações são empregadas para estabelecer classificações, ou seja, agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger de um modo geral qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. A AT compreende, segundo a mesma autora, as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

No nosso estudo, a pré-análise iniciou-se por uma leitura livre do material, de forma exaustiva e repetida, que aos poucos foi se tornando precisa. As entrevistas foram transcritas, constituindo novos documentos com todas as respostas de cada uma das perguntas.

Na fase de exploração do material, os dados brutos foram transformados através de uma operação classificatória, visando alcançar o núcleo de compreensão do texto, através da busca das categorias. Assim, recortamos o texto, decompondo o discurso dos entrevistados, originando 110 (cento e dez) recortes expressivos que, posteriormente, norteadas pela leitura atenta e repetitiva das expressões manifestas, possibilitou sua organização em 29 (vinte e nove) unidades de significados. Após esse processo, utilizamos a regra de contagem, e depois, a classificação e agregação dos dados, escolhendo as categorias, responsáveis pela especificação dos temas. Tais unidades foram agregadas e isso gerou, inicialmente, 09 nove unidades temáticas que, após novas reduções, culminaram

em 3 (três) categorias temáticas (formação, autoformação e dificuldades) emergentes do próprio material. Elas surgiram a partir da análise do discurso dos entrevistados, chamadas categorias empíricas. Na terceira e última etapa demos ênfase às informações codificadas fornecidas pela análise, onde propusemos inferências e realizamos interpretações, relacionando o material obtido com os objetivos propostos pelo estudo.

Esse processo metodológico possibilitou uma organização das análises realizadas, e proporcionou os elementos necessários para o desvelamento do objeto de investigação.

Esta pesquisa teve seu projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UECE, sob certificação nº 1.382.050, conforme previsto pela resolução 466/12 (BRASIL, 2012) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (MS), sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Para seu desenvolvimento, foi solicitada autorização formal à Fundação Municipal de Saúde de Teresina-PI, a qual foi concedida para realização do estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 13 PEF, do total de 15 profissionais da classe que atuam no SUS. Entre os PEF entrevistados sete são homens e seis são mulheres.

Todos os entrevistados concluíram o curso de EF em universidades públicas, na modalidade Licenciatura Plena e são especialistas. Oito deles são formados pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e cinco pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O ano de conclusão dos profissionais variou de 2000 a 2010.

A presença desses profissionais licenciados no âmbito da Saúde é justificada por uma sucessão de acontecimentos. A publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), em que todos os cursos de Licenciatura Plena tiveram de se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. O art. 15 da referida Resolução estabeleceu um prazo de dois anos para que as instituições se adaptassem integralmente às novas diretrizes:

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a Educação Básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2004 (BRASIL, 2004) alterou o artigo supramencionado, que passou a vigorar com a seguinte redação: "Art. 15. Os cursos de formação de professores para a Educação Básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005."

Portanto, os cursos de Bacharelado/Licenciatura Plena puderam ser ofertados conjuntamente, de forma regular, até 15/10/2005, sendo lícito afirmar que apenas os alunos ingressantes até essa data nos cursos de EF estavam aptos a obter a graduação de "Bacharel e Licenciado em EF". A partir dessa data, os cursos de Licenciatura em EF e Bacharelado em EF passaram a representar graduações diferentes.

Com essa nova regulamentação, o Licenciado em EF está habilitado a atuar na docência em nível de Educação Básica, e o Bacharel a atuar no ambiente não escolar. Portanto, o aluno que deseja atuar nas duas frentes deverá obter ambas as graduações, comprovadas através da expedição de dois diplomas, como consequência de haver concluído dois cursos distintos, com um ingresso para cada curso.

Observamos que um dos profissionais entrevistados, formado após a nova regulamentação, mesmo licenciado atua no âmbito extraescolar. Isso pode ser justificado devido à implantação do primeiro curso na modalidade bacharelado em Teresina ter-se iniciado somente no ano de 2007.

O tempo de trabalho dos entrevistados variou de 2 a 8 anos. Os profissionais do NASF apresentaram menor tempo de trabalho, pois esse Núcleo foi formado pela gestão municipal de Saúde em setembro de 2013. Contudo esses profissionais são oriundos do CAPS e CCTI e foram remanejados para atuarem no NASF, o que totaliza uma média de 5,5 anos de tempo de trabalho.

3.1 Dificuldades enfrentadas pelos Profissionais de Educação Física no serviço.

As dimensões do conhecimento fundamentam e devem guiar a preparação profissional na área de EF, inclusive para a atuação no âmbito da Saúde, pois o papel desses profissionais na área da Saúde tem se expandido cada vez mais, entretanto esse crescimento não tem se traduzido, a nosso ver, em incorporação equivalente no SUS.

Os recortes abaixo traduzem as dificuldades apontadas pelos participantes deste estudo em relação à formação profissional no exercício das suas atribuições no âmbito do SUS.

Dificuldade de compreender alguns termos técnicos utilizados pelos demais membros da equipe (P12).

Desconhecimento do funcionamento do SUS (P1).

É todo um sistema que precisa ser entendido (P2).

Ficou evidente que os entrevistados enfrentaram/enfrentam muitas dificuldades no exercício diário de suas atribuições laborais. Isso se deve, em grande parte, à discreta abordagem dos conhecimentos sobre o SUS nos cursos de graduação em EF, como constatado nos estudos de Guarda et al. (2014), que afirmam que as demais profissões da saúde parecem estar mais ambientadas com a rotina e alguns conceitos do campo da saúde, enquanto a formação acadêmica do profissional de EF ainda carece incluí-lo para instrumentalizar adequadamente os egressos e profissionais para lidar com termos como: intersetorialidade, integralidade, empoderamento, humanização, referência, contrarreferência, apoio matricial, clínica ampliada, territorialização, promoção da saúde, medicação psicotrópica, sistema de informação.

Os outros profissionais da área da Saúde parecem estar mais ambientados à rotina, conceitos, termos e procedimentos referentes ao SUS, pouco mencionados e utilizados nos cursos de EF, dificultando a intervenção desses trabalhadores nesse campo de atuação, conforme afirma Coutinho (2011). Todos esses conhecimentos se fazem necessário para um direcionamento das ações desses profissionais, contribuindo para uma atuação eficiente e segura no SUS.

Infraestrutura inadequada nas unidades e falta de material para o desenvolvimento satisfatório das ações de Saúde, também foram apontadas como dificuldades enfrentadas pelos entrevistados:

[...] as estruturas são precárias (P5).

Falta de material para a prática de atividade física, o SUS não disponibiliza de local adequado para a prática de atividade física (P10).

Falta de material suficiente pra trabalhar, pouca variedade do mesmo [...] espaço físico que não condiz com a atividade a ser executada – muito pequeno, quente demais, pouco ventilado... (P13).

Souza e Loch (2011) e Falci e Belisário (2013) encontraram resultados semelhantes em seus estudos, em que os PEF entrevistados mencionaram o espaço inadequado como um importante desafio ao seu trabalho. Diante disso, em 2011, o MS instituiu o Programa Academia da Saúde, objetivando criar espaços adequados a atividades de promoção da Saúde, dentre elas a prática da atividade física. Esse programa prevê a implantação de polos com infraestrutura, equipamentos e quadro de pessoal qualificado para a orientação de modos de vida saudáveis (BRASIL, 2011).

Em Teresina, esse programa está em processo de implantação, com 8 polos em construção, como afirmam os entrevistados. Apesar do atraso das obras, há uma previsão de que até o segundo quadrimestre de 2016 esses espaços estejam em pleno funcionamento no município.

Os relatos abaixo evidenciam as dificuldades encontradas pelos entrevistados, decorrentes dos currículos de graduação, no desenvolvimento de suas atividades laborais:

Não ter estudado nada específico sobre prevenção e tratamento de diversas dessas enfermidades na graduação (P4).

[...] Antes de ingressar no CAPS eu nunca havia tido qualquer contato com a área de Saúde Mental (P9).

Os PEF que atuam no SUS enfrentam desafios, dúvidas e incertezas relativos à articulação dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Guarda et al. (2014) defendem que essas informações deveriam ser repassadas às IES, visando o diálogo na busca de reorganização do processo de formação/atuação.

Os currículos da área de EF parecem privilegiar os aspectos biológicos e o desenvolvimento técnico-científico em detrimento de questões que favoreçam práticas em Saúde que respeitem o homem como “ser” bioantropossocial. Assim, o principal enfoque na formação fica centrado nos componentes biológicos e na falta de oferta de estágios em serviços públicos e, por conseguinte, acarreta baixa capacidade de reflexão sobre a prática profissional, levando à constatação de que a saúde coletiva, de forma geral, encontra-se marginalizada nos currículos da graduação (PASQUIM, 2010).

Nos recortes a seguir, é possível observar a insegurança dos profissionais no campo da Saúde Mental e a preocupação em conduzir a situação de maneira inadequada, quando não se está devidamente qualificado, ou não se possui o suporte de uma equipe multiprofissional:

Senti insegurança em relação à condução de grupos voltados à portadores de transtorno mental quando trabalhei no CAPS [...] em várias situações não tive o manejo adequado em situações de crise dos usuários (P3).

[...] variedade de personalidades dos pacientes podem deixar o profissional perdido sobre como agir (P13).

Observamos nesses relatos, a ênfase na dificuldade em lidar com os pacientes dependentes químicos, segundo os profissionais que trabalham nos CAPS. Eles expuseram os desafios que encontraram/encontram em trabalhar com a questão da dependência química e as frustrações de lidarem com situações, onde se sentem inseguros quanto aos procedimentos a serem adotados. Em seus estudos, Pillon e Corradi-Webster (2006) trazem questões sobre as dificuldades que os profissionais de Saúde em geral, encontram na abordagem e no manejo dos pacientes usuários de drogas na rede básica de Saúde. Os autores explicam que os profissionais não estão preparados academicamente com habilidades interpessoais e cognitivas para lidar com o dependente químico.

Os achados deste estudo apontam que os profissionais vivenciaram momentos de incompetência, incapacidade e até chegaram a pensar em desistir do trabalho:

Isso me deixou muito assustada e em determinados momentos o sentimento de incompetência me assombra. Acredito que se durante a graduação eu tivesse tido pelo menos o vislumbre de outras possibilidades de atuação, além de professor da Educação Básica e personal trainer, talvez o meu sofrimento tivesse sido menor. Não fosse a ajuda da equipe multiprofissional com que trabalho e meu esforço em estudar sobre transtornos mentais e exercício físico, provavelmente já teria solicitado transferência. (P9).

A insegurança evidenciada pelo profissional no discurso acima, remete mais uma vez a falhas no processo formativo, pois segundo o relato do entrevistado, a graduação só apontou dois caminhos profissionais a serem seguidos: o da

docência e do treinamento personalizado. Provavelmente o profissional sentiu-se contemplado e seguro para atuar somente nessas duas vertentes da EF. Anjos e Duarte (2009) afirmam que a carência de disciplinas voltadas à saúde coletiva nos processos de formação tem feito com que muitos dos PEF se sintam incapazes de atuar na área e, por vezes, não reconheçam esse campo como de sua competência.

A desvalorização pela equipe de Saúde e pelos gestores, quanto ao seu papel e importância nas equipes também foi apontada como dificuldade:

[...] enfrentamos o preconceito e a desvalorização da Educação Física pelos demais profissionais da equipe e gestores públicos (P5).

A Educação Física mais parece um complemento do que uma parte importante de uma equipe que trabalha no SUS. (P13).

O não reconhecimento do profissional de EF por outros profissionais da Saúde e pelos gestores pode gerar uma relação conflituosa, fragilizada no trabalho interprofissional. Guarda et al. (2014) defendem que os saberes inerentes à formação profissional de EF devem ser articulados aos desenvolvidos e apresentados pelos demais atores do processo de cuidado (profissionais, usuários, gestores e demais colaboradores), na perspectiva do trabalho em equipes multiprofissionais.

Em oposição aos relatos anteriores, um recorte nos chamou a atenção por explicitar uma situação completamente contrária à descrita por outros entrevistados:

“Na minha lotação atual, vejo a grande importância dada pelos outros profissionais de Saúde à nossa categoria, por ver a necessidade da promoção da saúde na população” (P6).

Por tratar-se de equipes compostas por profissionais diferentes, encontramos aqueles que reconhecem a importância do trabalho desenvolvido pelos PEF na equipe onde estão inseridos.

Os relatos ainda apontam para a escassez de produção científica na área, gerando uma desvalorização da categoria frente aos outros profissionais da área de Saúde:

Projetos de extensão e iniciação científica na área ajudariam muito a reclamar para a Educação Física o seu lugar de direito na saúde pública (P9).

Creio que para que a Educação Física seja realmente inserida e reconhecida no campo da saúde pública, não basta apenas o esforço dos profissionais que já atuam no SUS. A academia tem papel crucial nesse processo, pois é lá que estão sendo formados os futuros profissionais e de onde partem as ideias e ações que podem mudar a sociedade (P9).

O tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão constitui o eixo fundamental da universidade brasileira. Segundo Rodrigues (2006), na universidade o aluno deve desenvolver conteúdos teórico-práticos necessários à sua formação profissional e intelectual, cabendo-lhe não só reter esses conteúdos, mas também produzir conhecimento.

As dificuldades apontadas pelos entrevistados são muitas e de naturezas diferentes. As principais elencadas neste estudo podem ser agrupadas em três conjuntos: desconhecimento do SUS (falta de entendimento do funcionamento do sistema, termos técnicos desconhecidos empregados pelos demais membros da equipe multidisciplinar); problemas de ordem estrutural (falta de material para desenvolvimento das atividades, ambientes considerados insalubres e estruturas precárias); falta de preparo para o serviço (insegurança por

parte dos PEF quanto ao desenvolvimento das suas atividades, sentimento de incompetência e incapacidade e a desvalorização pelos demais membros da equipe e gestores).

3.2 A autoformação como uma estratégia de superação.

Os entrevistados afirmaram investir em autoformação e, segundo eles, isso possibilitou aproximações com as necessidades de trabalho no SUS. Outro fato constatado é que eles apresentam pós-graduação primária diferente da área de atuação que vivenciam. Isso favorece práticas descontextualizadas (ou reprodução de práticas/técnicas) da realidade do SUS. Todavia essas lacunas foram minimizadas pelas formações complementares, fato constatado como ação desses profissionais, conforme explicitado na seguinte fala:

“Tenho diversos cursos de aperfeiçoamento na área de Saúde Pública, Terapia Comunitária, Álcool e outras drogas, Saúde Mental, Promoção da saúde, e estou cursando mestrado em Saúde da Mulher” (P2).

Nesse sentido, a autoformação configura-se como uma aprendizagem profissional personalizada, resultante de escolhas autossignificativas voltadas à satisfação das reais necessidades e especificidades inerentes aos percursos de vida dos sujeitos em formação. Ao se colocar na posição de sujeito do próprio aprendizado profissional, ele se evidencia como ator-autor de suas estratégias de formação, apropriando-se do próprio poder de se autoconstruir na construção do conhecimento que elabora na sua cotidianidade laboral.

Assim, compreendemos que a autoformação privilegia o processo através do qual a pessoa constrói seus conhecimentos, desenvolvendo habilidades e valores a partir de ex-

periências próprias. Essa busca é evidenciada nas falas dos seguintes profissionais:

[...] Para preencher essa lacuna, eu participava de cursos e outras atividades complementares cujo tema era a atuação do profissional de Educação Física em programas de Saúde Pública (P9).

Grande parte do que utilizo em minhas aulas aprendi na prática profissional ou pesquisando (P8)

[...] no início tive que pesquisar muito sobre os pacientes de CAPS e os tipos de atividades que caberia a cada transtorno (P7).

Tive que “correr atrás”, estudando e aprendendo no dia a dia, com apoio de toda equipe (P11).

Quaisquer conhecimentos teóricos dessa área têm de ser buscados por fora, por conta própria (P13).

Os entrevistados afirmaram preencher as lacunas que a formação apresentou, em relação aos conhecimentos necessários para sua atuação no SUS, buscando-os de acordo com suas necessidades laborais. Através de uma busca documental, realizada na Plataforma Lattes, consultamos os dados (apresentados no Quadro 1), referentes à formação complementar realizada pelos profissionais entrevistados, que buscaram/buscam uma atuação mais qualificada no SUS. Ressaltamos que esses dados são fornecidos pelos entrevistados no Currículo Lattes, através da internet.

Consultando as informações, podemos perceber que temos como exceção apenas os profissionais P7 e P11. Em relação ao P7, este afirma também ser graduado em Química e que a sua formação complementar acontece nessa área e não na área de EF. Quanto ao P11, toda sua experiência profissional, antes do CAPS, foi em academias e sua formação complementar é voltada para essa área.

Quadro 1 – Formação complementar dos entrevistados - Currículo Lattes

- P1 – Especialista em Treinamento Desportivo; Cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: Atenção integral aos usuários de crack e outras drogas (CH: 60h); Prevenção do uso de drogas (CH: 120h), UFSC; Capacitação para profissionais da casa de CATH (CH: 20h); Saúde Pública e da Família – ESF (CH: 16h)
- P2 – Mestranda em Saúde da Mulher; Especialista em Terapia Comunitária; Especialista em Reabilitação Cardíaca e Prescrição de Exercícios para Grupos Especiais; Cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: Atenção à Violência Doméstica para Atenção Básica (CH: 120h); Aperfeiçoamento em Crack e Outras Drogas (CH: 120h); Saúde Mental e Dependência Química (CH: 180h) Capacitação para comunidade terapêutica (CH: 120h); Gestores do SUS em Promoção da Saúde (CH: 150h); Cuidadores e a Atenção Domiciliar (CH: 30h); Saúde da Família (CH: 60h); Abordagem da violência na atenção domiciliar (CH: 45h); Judicialização da Saúde em atenção domiciliar (CH: 30h); Capacitação Núcleo de Apoio à Saúde da Família (CH: 40h); Introdução à Atenção Domiciliar (CH: 30h); Avaliar Programas de Atividade Física na Comunidade; Prevenção do uso de drogas (CH: 120h); Programa de Saúde da Família (CH: 180h); Doenças e Agravos não Transmissíveis (CH: 105h); Educação Física em Saúde Pública (CH: 24h).
- P3 – Especialista em Treinamento Físico Desportivo e possui os seguintes cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: NASF, Futsal e Dança de Salão (CH: 32h); Atenção integral aos usuários de crack e outras drogas (CH: 60h)
- P4 - Especialista em Atividade Física e Saúde e possui os seguintes cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: Atividade Física para Grupos Especiais; Avaliação e prescrição do exercício para autonomia (CH: 16h); Terceira idade: ginástica e recreação (CH: 30h); Envelhecimento e Saúde da Pessoa Idosa (CH: 200h)
- P5 – Especialista em Atividade Física e Saúde e possui os seguintes cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: Aperfeiçoamento em atividade física para pessoas com deficiência; Saúde Mental: psicopatologia e psicofarmacologia (CH: 120h); Saúde do trabalhador: perspectiva interdisciplinar (CH: 40h); Estágio Extracurricular Voluntário no Hospital Psiquiátrico Areolino de Abreu – HAA (CH: 45h); CAPS e a Interdisciplinaridade (CH: 80h); Exercício e Saúde para Grupos Especiais e Bases Nutricionais (CH: 24h); Exercício Resistido e Doenças Crônicas (CH: 10h); Aspectos Fisiológicos da Flexibilidade (CH: 20h)
- P6 – Especialista em Atividade Física e Saúde e possui os seguintes cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: VII Encontro de Atividades Corporais (CH 12h); III ENAEF 2006 (CH: 30h)
- P7 – Não possui especialização, nem cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação.
- P8 – Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial; Especialização em Exercício Físico aplicado à Reabilitação Cardíaca e grupos Especiais.
- P9 – Não possui especialização, mas possui os seguintes cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: Avaliação e prescrição do exercício para autonomia (CH: 16h); Extensão universitária em Promoção da equidade no Sistema Único de Saúde (CH: 120h); Terceira idade: ginástica e recreação (CH: 30h); Técnicas de Primeiros Socorros (CH: 80h); Estratégia Saúde da Família e NASF (CH: 80h); Prescrição de exercícios físicos para cardiopatas (CH: 10h); Nutrição Aplicada à Atividade Física (CH: 10h)
- P10 – Especialista em Fisiologia do Exercício e possui os seguintes cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: Saúde Pública e da Família – ESF – através da Educação Física (CH: 16h); Atenção integral aos usuários de crack e outras drogas (CH: 60h); Aperfeiçoamento em crack e outras Drogas (CH: 120h).
- P11 – Especialista em Fisiologia do Exercício.
- P12 – Especialista em Fisiologia do Exercício e possui os seguintes cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: NASF, Futsal e Dança de Salão (CH: 32h); Atividades Recreativas e Ginástica Laboral (CH: 30h); Ginástica de Academia, Alongamento e Flexibilidade (CH: 20h); Avaliação funcional (CH: 46h); Musculação Para Portadores de Doenças Crônico-Degenerativas (CH: 24h); Atividade Esportiva na Infância e na Adolescência (CH: 30h); Musculação para Crianças, adolescentes, mulheres e idosos (CH: 9h); Musculação para Idosos (CH: 17h)
- P13 – Especialista em Treinamento Físico-Desportivo e possui os seguintes cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação: Atenção integral aos usuários de crack e outras drogas (CH: 60h); Aperfeiçoamento em crack e outras Drogas (CH: 120h).

Fonte: Pesquisa na internet (Currículo Lattes)

Legenda: CH - carga horária

Portanto, os achados evidenciam que PEF deste estudo têm buscado estratégias, principalmente a autoformação, para preencher as lacunas que a graduação apresentou para sua atuação no SUS.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do SUS provocou mudanças nas práticas de Saúde, impondo alterações no processo de formação e desenvolvimento de profissionais da área, dentre eles o profissional de Educação Física. Como entidades fundamentais nesse processo, as universidades devem voltar-se à resolução dos problemas e às necessidades sociais com destacada responsabilidade na produção de novos conhecimentos e formação de profissionais críticos e socialmente comprometidos.

A superação das limitações advindas da formação inicial tem ocorrido, principalmente, por meio do processo de autoformação, desenvolvido pelos profissionais através de cursos, capacitações, aperfeiçoamentos e pesquisas, que subsidiam os profissionais já inseridos no mercado de trabalho. Identificamos que a atuação dos Profissionais de Educação Física no SUS acarreta desafios que se originam na formação e refletem em outros aspectos. Os relatos dos entrevistados apontam as principais dificuldades enfrentadas e que podem ser agrupadas em quatro itens: desconhecimento do sistema (SUS); falta de preparo/conhecimento técnico para o serviço; preconceito e desvalorização por parte dos outros membros da equipe e pelos gestores de Saúde e problemas de estrutura física nos locais de trabalho.

Como a pesquisa é de natureza qualitativa, não se aplica o princípio da generalização, ou seja, os dados evidenciados não serão os mesmos se coletados em outro contexto. Pode-se afirmar que se aplica o princípio da generalidade, que significa que os dados são específicos de cada contexto. Nesse sentido, faz-se necessária a ampliação do conhecimento da realidade, e por tratar-se de ser um estudo local, recomendamos a realização de novas pesquisas qualitativas em outras regiões do país, para analisar a percepção dos profissionais de Educação Física acerca do assunto, na perspectiva de avançarmos sobre os processos formativos e a atuação dos Profissionais de Educação Física no SUS.

A atuação do profissional de Educação Física no SUS deve ser pautada no domínio de saberes, técnicas e vivências no âmbito da saúde, e para isso, a integração das IES com os serviços de saúde é fundamental. Portanto, sugere-se a criação de canais permanentes de retroalimentação e discussão de problemas, avanços e necessidades. Essa iniciativa poderá contribuir para o diálogo entre todos os envolvidos: alunos, IES, profissionais e gestores, visando a reorganização e reestruturação do processo de formação dos profissionais para atuação no SUS de forma contínua e coletiva, estimulando o debate em defesa de uma atuação segura e qualificada, para melhor atender à população.

REFERÊNCIAS

ANJOS, T. C. dos; DUARTE, A. C. G. de O. A Educação Física e a estratégia da Saúde da Família: formação e atuação profissional. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p.1127-1144, 2009.

BRASIL. Leis, Decretos etc. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm >. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional da Educação (CNE), parecer **nº 01 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP). **Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004.** Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria n. 719, de 07 de abril de 2011.** Institui o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília, 2011.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466,** de 12 de dezembro de 2012b. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

CONFED, **Conselho Federal de Educação Física.** Disponível em: < <http://www.confef.org.br/> > Acesso em: 03 nov. 2015.

COUTINHO, S. da S. **Competências do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde.** 2011. 208 p. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

FALCI, D. M.; BELISARIO, S. A. A inserção do Profissional de Educação Física na Atenção Primária à Saúde e os desafios em sua formação. **Interface (Botucatu).** Botucatu, v. 17, n. 47, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais.** São Paulo: Saraiva, 2006.

- GUARDA, F. R. B. da; SILVA, R. N. da; ARAÚJO JÚNIOR, J. L. do A. C. de. et al. Intervenção do Profissional de Educação Física: formação, perfil e competências para atuar no Programa Academia da Saúde. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**. Ananindeua, v.5, n.4, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PASQUIM, H. M. A Saúde Coletiva nos cursos de graduação em Educação Física. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 193-200, 2010.
- PILLON, S. C.; CORRADI-WEBSTER, C. M. Teste de identificação de problemas relacionados ao uso de álcool entre estudantes universitários. **Revista de Enfermagem**. UERJ, v. 14, n. 3, p. 325-32, 2006.
- QUARESMA, V. B. e S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1, ano 3, p. 68-80, 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976> > Acesso em: 4 jan 2015.
- RODRIGUES. A. de J. **Metodologia Científica: completo e essencial para a vida universitária**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, S. C. de; LOCH, M. R. Intervenção do profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família em municípios do norte do Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p. 5-10, 2011.
- TABA, H. **Desenvolvimento curricular: teoria e prática**. Nova York: Harcourt, Brace & World, 1962.

XIII METODOLOGIAS DE ENSINO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Tayna Christine Fontenele Nunes
Meirecele Calíope Leitinho

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida teve como objeto de estudo metodologias de ensino na prática dos professores em cursos de licenciatura em Educação Física, identificando sua adequação às Diretrizes curriculares Nacionais (DCN's) da área e aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) investigados.

Desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob a lei 9.394, e a aprovação da profissão de EF (Educação Física) no Brasil, sob a lei 9.696/98, os currículos dos cursos de graduação em EF são alvos de constantes estudos e debates. A Educação Física (EF) apresenta-se na LDB no art. 26, parágrafo 3º, como base nacional comum do ensino fundamental e médio, "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos".

A EF é profissionalmente reconhecida pela lei 9.696/98 que dispõe sobre a regulamentação da profissão de EF e cria os respectivos conselhos federais e conselhos regionais. A

lei entrou em vigor no dia 01 de setembro do referido ano, comemorando nesta data, desde então, o dia do profissional de EF. Após essa regulamentação o curso se popularizou em todo o Brasil.

Podemos afirmar que são as DCN's para a formação de graduados em Educação Física, que definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 01)

Para uma compreensão mais específica da formação desejada, fez-se necessário considerar as DCN's da área na construção do PPC de cada curso ofertado, ficando a encargo da IES pautá-lo nos seguintes princípios: autonomia institucional, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, graduação como formação inicial, formação continuada, ética pessoal e profissional, ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento, construção e gestão coletiva do projeto pedagógico, abordagem interdisciplinar do conhecimento, indissociabilidade teoria-prática e articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica (BRASIL, 2004).

As metodologias propostas no PPC são de natureza ativa ou tradicional. As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do PPC deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotado pela Instituição de Ensino Superior.

Como pesquisadora, aluna no Mestrado Profissional Ensino na Saúde (CMPES), no exercício da docência em Instituição de Ensino Superior (IES), e como coordenadora do curso de Educação Física do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA), percebi a importância de investigar a problemática das metodologias de ensino desenvolvidas em cursos de licenciatura em EF, face a minha percepção de que ainda existe pouco conhecimento por parte dos professores do curso quanto às diversas possibilidades metodológicas tradicionais ou ativas. Nessa perspectiva propusemos a seguinte questão orientadora desta pesquisa: quais as metodologias de ensino os professores estão utilizando? Outras questões secundárias foram propostas: qual a natureza das metodologias propostas? Quais parâmetros os professores utilizam na escolha de suas metodologias? Existe uma adequação das metodologias utilizadas no curso de EF com as DCN's e o PPC do curso? O processo de formação acadêmica foi fundamental para a aquisição de conhecimentos metodológicos?

Para responder às perguntas formuladas realizamos um estudo analítico-descritivo, de abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada na cidade de Sobral/CE, tendo como participantes os professores do curso de licenciatura em EF de uma instituição pública, UVA, e uma privada, INTA. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, utilizando roteiros previamente elaborados; para a análise de dados utilizamos elementos da análise de conteúdo de Bardin (2011).

A pesquisa contribuirá para que as IES possam reavaliar seus PPC's, no âmbito de metodologias de ensino, verificar se as orientações contidas atingem os objetivos da formação do profissional, observar de que forma seus professores utilizam

as metodologias e desta forma possam reestruturar os projetos com uma maior ênfase para essa temática. Os docentes poderão refletir sobre sua prática docente, no sentido de metodologias, e se qualificar para atender a demanda necessária dos cursos onde atuam.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida por uma abordagem qualitativa, classificada como estudo analítico descritivo. Na pesquisa descritiva realiza-se a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador (BARROS, LEHFELD, 2007).

A metodologia qualitativa foi escolhida por permitir observar questões não mensuráveis como os processos educacionais, sujeitos envolvidos e suas práticas. Questões particulares que envolvem a subjetividade dos sujeitos são mais adequadas ao estudo da percepção dos docentes de Educação Física ante as estratégias de reformulação curricular. A abordagem qualitativa se aplica ao estudo das relações, das representações, das crenças, das opiniões, produtos das interpretações que os seres humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou a produção de modelos teóricos para aplicabilidade prática (MINAYO, 2012).

O estudo foi realizado em 2 instituições que ofertam o curso de EF na modalidade licenciatura, em Sobral, Ceará. Os cenários foram escolhidos no município de Sobral, pois a cidade é considerada um pólo universitário. Nosso 1º cenário é

a UVA (instituição pública). Foi criada em 1968; em 1984, sob forma de Autarquia foi criada a Universidade Estadual Vale do Acaraú. Em 1993 a Universidade foi transformada em Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, e em 1994 a UVA é reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará através do Parecer nº. 318/94 de 08/03/1994. A universidade fica localizada na Av. da Universidade, 850, Betânia.

Nosso 2º cenário é o INTA (instituição particular), localizado na Rua Antônio Rodrigues Magalhães, 359 - Dom Expedito Lopes. O INTA iniciou com o curso de Teologia em 1999, em 2005 submeteu ao MEC os cursos de História, Serviço Social, Medicina Veterinária. Entre 2007 e 2008 submeteu os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Educação Física. Em 2011 o curso de Educação Física foi reconhecido, atualmente conta com 16 professores em seu corpo docente. Recentemente, no ano de 2017, a instituição constitui-se Centro Universitário.

Diante do exposto acredita-se que todas as formas de contribuições para asIES são válidas, enriquecendo ainda mais o polo universitário em que está inserida.

O estudo foi realizado com docentes do curso de Educação Física da UVA e INTA.

A UVA conta com 16 professores em seu corpo docente, foram nossos sujeitos 6 professores. Utilizamos como critério de inclusão os professores efetivos que desejaram participar com formação específica em Educação Física, pois existem professores de outras áreas de formação lecionando no curso.

Já o INTA conta com 17 professores em seu corpo docente, serão sujeitos 6 professores. Utilizamos como critério de inclusão os professores contratados que desejaram participar com formação específica em Educação Física, pois,

assim como na UVA, existem professores de outras áreas de formação lecionando no curso.

A coleta de dados foi realizada por uma pesquisa bibliográfica utilizando-se também a análise documental dos PPC's e DCN's e entrevista semiestruturada aplicada aos professores. A análise dos dados será interpretativa e descritiva, utilizando categorias que serão originadas no discurso dos sujeitos investigados "*a posteriore*".

Na técnica de coleta de dados a ser utilizada o sujeito da pesquisa tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a uma indagação formulada. O pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ao tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (MINAYO, 2012).

As técnicas de coleta serão divididas em duas fases:

1ª Fase: Conferência documental no PPC do curso e nas DCN's, relacionada às metodologias de ensino.

2ª Fase: Entrevista semiestruturada com docentes.

Os dados foram coletados no período de setembro a novembro de 2017.

Este estudo utilizou-se de elementos da técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para a organização dos dados. Essa técnica vai ao encontro dos objetivos propostos por possibilitar uma visão ampliada das publicações acerca da temática abordada. De acordo com Moreira (2003), na etapa de investigação, a Análise de Conteúdo constitui-se como técnica de leitura e organização do conteúdo de toda e qualquer classe de documentos que, se realizada de forma adequada,

proporciona o conhecimento de fenômenos e aspectos da vida social dificilmente alcançado de outro modo.

A análise dos dados e a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), possui diferentes técnicas para atingir os significados manifestos e latentes no material qualitativo, tais como: análises das relações, de expressão, da temática e da enunciação. Este trabalho, por sua vez, adotou a análise da temática por ser a que mais se ajusta à investigação proposta.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Utilizamos classes e categorias que surgiram no curso da investigação, a partir das entrevistas com os docentes.

Nesta perspectiva, a organização e a análise dos dados ocorreram a partir das categorias identificadas no discurso dos entrevistados, de forma coerente aos objetivos e as questões norteadoras já citadas. Os trechos mais significativos dos discursos foram identificados, de forma a se abstrair a essência do que foi relevante ao estudo. Dessa forma, após a organização do material coletado, houve a análise dos dados mediante um confronto com a literatura que nos deram fundamentos, tomando-se como referência os documentos oficiais das DCN's e os PPC's dos cursos.

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foram devidamente assinados por todos os pesquisados de forma espontânea e voluntária. Para a segurança da análise dos PPC dos cursos, utilizamos um Termo de fidelidade depositário.

Para que o pesquisador pudesse realizar a coleta de dados na instituição já citada como cenário de pesquisa, foi solicitada autorização dos responsáveis por meio da assinatura no Termo de Anuência. Ressaltamos que os participantes tiveram a identidade preservada e poderão desistir a qualquer momento do estudo e não sofrerão nenhum risco ou dano físico, mental ou social.

Ocorreu uma transcrição fidedigna do discurso dos sujeitos, os sujeitos foram identificados por letras na ordem alfabética.

A pesquisa está de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo cadastrada, inicialmente, na Plataforma Brasil, e somente foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE) ou de outra IES. Elaborou-se um TCLE, para os participantes, pelo qual sanaremos as dúvidas sobre a pesquisa, definindo o caráter da participação dos pesquisados, os riscos e os benefícios. Será assegurada aos participantes a guarda total do sigilo a respeito da sua identidade e dados avaliados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse momento, serão apresentados os resultados levantados e a discussão do estudo. Os resultados coletados e respectivas discussões são baseados na literatura pesquisada relacionada às temáticas abordadas. O foco se amplia para a interpretação dos dados de forma mais subjetiva e aprofundada. As informações colhidas são organizadas em tópicos obedecendo à ordem da coleta de dados da pesquisa, pré-determinadas no percurso metodológico.

Desta maneira, participaram desse estudo 12 professores de Educação Física, sendo 01 deles o coordenador do curso de uma das IES e mais 1 coordenador adjunto da outra IES.

Dos entrevistados, 05 concluíram o curso de Educação Física em universidade particular, os outros 07 foram em universidades públicas. As universidades em questão são a UVA, UFC (Universidade Federal do Ceará), UFPB (Universidade Federal de Paraíba) e UNIFOR (Universidade de Fortaleza).

Quadro 1 - Dados dos professores entrevistados

PROFESSOR	TITULAÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO	UNIVERSIDADE DE FORMAÇÃO
P1	MESTRE	1990	UNIFOR
P2	MESTRE	1884	UNIFOR
P3	MESTRE	1995	UVA
P4	DOUTOR	1980	UVA
P5	MESTRE	2004	UNIFOR
P6	MESTRE (doutorado em andamento)	2014	UVA
P7	MESTRE (doutorado em andamento)	1977	UFPB
P8	MESTRE (doutorado em andamento)	2011	UVA
P9	DOUTOR	2004	UNIFOR
P10	MESTRE	2005	UNIFOR
P11	MESTRE	2004	UFC
P12	ESPECIALISTA	2006	UVA

Fonte: dados da pesquisa.

Todos os professores entrevistados possuem graduação em Educação Física, sendo licenciatura ou licenciatura plena. Na UVA, a forma de ingresso é através de concurso público, todos os entrevistados são efetivos e no INTA o ingresso é através de seleção, via edital.

Estabeleceu-se três categorias resultantes da conversão dos discursos dos profissionais entrevistados: formação em metodologias de ensino, natureza das metodologias utilizadas e relação PPC, DCN's e metodologias utilizadas.

A seguir, serão apresentados os dados empíricos através das categorias estabelecidas, a partir dos elementos da análise temática proposta por Bardin (2011), conforme mencionado no percurso metodológico.

3.1 Percepção dos sujeitos quanto à formação em metodologias de ensino

Os dados coletados nas entrevistas apontam deficiências na formação dos professores, 100% dos entrevistados demonstraram insatisfação ao número de disciplinas e, qualidade, voltadas para as metodologias de ensino. Os entrevistados relataram de uma forma geral, que se o curso é de licenciatura, o aluno deveria sair preparado para ser professor, o que não acontece.

O objetivo de um curso de licenciatura é formar professor, mas eu não me senti um professor quando terminei meu curso, o curso me proporcionou conteúdo, mas não me deu embasamento metodológico o suficiente para tal (P1).

Todos os entrevistados avaliaram que durante a graduação o número de disciplinas envolvendo didática e/ou metodologias de ensino (a nomenclatura muda de acordo com o ano de formação de cada um) é insuficiente para a formação de um professor no quesito metodológico.

Segundo o professor P2, no tempo de sua graduação nem existia disciplinas voltadas para abordagens metodológicas, a única disciplina que teve foi sobre a história da didática, apenas. Ele ainda completa,

[...] o que reinava era, o que ficou conhecido na década de 80, como paradigma da aptidão física, uma metodologia bem tradicional. A marca do nosso curso, apesar de ter sido historicamente identificado como licenciatura na UNIFOR, sempre teve um formato muito próprio dos bacharelados, era um curso de licenciatura que estimulava os egressos a irem para outros campos, que não a escola.

Um dos professores entrevistados (P6), com formação mais recente (3 anos), mencionaram que tiveram um número de disciplinas até significativo, mas nem todas foram proveitosas,

[...] depende muito do trato pedagógico que há na abordagem do professor. Algumas disciplinas seguem no mesmo padrão didático-metodológico, sempre as mesmas coisas, e eu acho que a educação por se tratar de um processo orgânico sofre mutações principalmente das próprias políticas educacionais, então quando há essa interface com a realidade concreta gera uma grande lacuna na formação do professor. Então apesar de eu ter tido um número significativo de disciplinas que tratasse dos aspectos didáticos do professor, ainda assim deixou a desejar em alguns aspectos na minha formação profissional (P6).

Esta narrativa já demonstra uma preocupação mais recente, uma matriz que já contempla mais as disciplinas metodológicas, mas entende-se que nem todos os professores estão preparados para ministrá-las, para alguns é meramente passagem de conteúdo, sem qualquer interesse na formação mais profunda do aluno em um futuro professor.

Desta forma, percebeu-se que há uma deficiência na formação inicial dos professores. A reestruturação dos PPC's, com um direcionamento mais específico para a formação do professor significa a transformação nas práticas futuras dos

alunos que passarem por ele. Estudos recentes denunciam os problemas enfrentados pelas Licenciaturas, destacando o modelo fragmentado de formação adotado pelas universidades brasileiras como inadequado ao atendimento das necessidades de formação do educador (FERREIRA; FROTA, 2004).

Os modelos de formação do professor e as práticas vigentes nos cursos de Licenciatura estão necessitando de novos rumos a serem delineados a partir de conhecimentos construídos por meio da pesquisa (GOMÉZ, 1992). Em consonância, temos essa narrativa,

[...]em relação as disciplinas acho que foram suficientes, mas tem que ter mais envolvimento com ensino pesquisa e extensão, os estágios foram muito importantes, aqui na UVA também temos os IESC (P9).

Os IESC (Interação Ensino Serviço-Comunidade), são disciplinas que inserem o aluno no campo de atuação desde o 1º semestre do curso, confronta os acadêmicos com a realidade escolar desde cedo para que estes tenham experiência praticas e diretas no decorrer do andamento das disciplinas, não esperando apenas pelo estágio, nos últimos períodos do curso, para por em prática o que aprendeu em sala de aula (PPC, 2011).

A ligação entre as disciplinas, pesquisa e extensão, feita pelo professor, foi bastante pertinente, pois a prática torna a aprendizagem mais significativa para o aluno, se ele pode aplicar na realidade, paralelamente, o que ver em sala de aula, essa aprendizagem torna-se significativa, e não meramente teórica. Podemos confirmar essa afirmação com nossos estudos, já realizados sobre andragogia, no referencial teórico.

Complementando essa linha de pensamento, Ferreira e Frota (2004) contribuem,

“A falta de integração entre conteúdos específicos e os de fundamentos metodológicos e didáticos não vêm contemplando as diferentes dimensões do processo formativo, criando, dessa forma, uma dicotomia entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, o que produz sérias distorções na formação do professorado, comprometendo o processo de elaboração conceptual, principalmente de conceitos básicos para o exercício docente, como é o caso do de ensino e aprendizagem” (p. 02).

Considero que as disciplinas que tive foram o suficiente, pois tinham uma pegada muito pedagógica, o curso todo teve um foco bem pedagógico, mas também éramos muito envolvidos nos projetos de extensão e de pesquisa, sempre fazendo um link com as disciplinas do curso. Nosso foco não era apenas sala de aula, os professores nos envolviam bastante com práticas extracurriculares (P11).

Com as narrativas dos professores entrevistados, e o reforço da literatura citada, percebeu-se a deficiência na formação do professor, e também encontramos possíveis soluções para a transformação dessa realidade na fala deles, através de união de teoria e prática e incentivo à pesquisa e extensão.

Seguindo nas discussões sobre formação, perguntamos aos entrevistados qual a origem das metodologias que eles utilizavam com seus alunos atualmente, onde eles tiveram embasamento, fundamentação para utilizá-las. As respostas vieram de forma à completar às narrativas anteriores.

Com a minha experiência profissional, durante os 20 anos que lecionei na UNIFOR, é o que se trabalha na Universidade (P1).

Aprendi no meu processo permanente de formação, que até hoje estou passando. A formação acadêmi-

ca tem tempo para começar e terminar, mas nosso processo de formação só se encerra no último dia de nossa vida. Nosso processo de formação é permanente. Eu me apropriei dessas metodologias nos eventos, congressos, encontros da EF e educação e no decorrer da minha prática (P2).

Fiz uma especialização a algum tempo atrás e esses processos mais atuais (whatsapp e youtube) ainda não existiam. Foi um processo diferente, aprendi com eles(alunos), eu via que eles utilizavam para outra coisa, e foi um processo inverso, aprendi com eles. Comecei a usar nas aulas com outro objetivo (P3).

Com estas narrativas, percebeu-se que os professores consideram que o processo de formação em metodologias de ensino se deu após a graduação, quando, na verdade, a graduação deveria a base, o ponto de partida. Devemos levar em consideração a formação permanente, mas a graduação deveria ser fundamental para esse processo. Um bom professor tem um papel fundamental na vida do seu aluno. A decisão sobre como devem ser formados os novos profissionais impacta no projeto educacional de qualquer nação. Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores e designers de aprendizagem(LO-PES,2015).

Não é mais possível aceitar as práticas pedagógicas reprodutivistas(tradicionais) em que o professor acaba por pausar sua docência de forma irrefletida em modelos vivenciados de sua vida como aluno. Claro que os bons exemplos devem servir de inspiração, mas um modelo autêntico e historicamente localizado deve ser elaborado para melhor atender o

aluno e para ultrapassar a visão que o ministrar aulas é somente realizar o repasse de informações e conteúdos (PEREIRA; MEDEIROS,2011).

O autor destaca ainda que o professor, em sua prática pedagógica, deve ultrapassar a indispensável aquisição de conhecimentos e capacidades intelectuais, em prol de uma ação formativa, visando o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, vistos como agentes principais do processo ensino-aprendizagem, precisando ser preparados para a participação na vida social. Nishiiye e Palma (2009) corroboram afirmando que o primeiro passo para que haja alguma mudança é a tomada de consciência de que a forma de ensinar necessita ser superada, atualizada, melhorada (NISHIIYE; PALMA,2009).

Proporcionar ao estudante a vivência prática da profissão é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. É nesse momento que o aluno põe em prática a teoria vista em sala de aula. Essas disciplinas devem ser inseridas cada vez mais cedo na graduação, em especial nas disciplinas de metodologias de ensino, para que o aluno possa ao mesmo tempo em que tem a fundamentação teórica, já aplica-la na prática. Aprender fazendo, metodologia característica da andragogia. Esse mesmo autor destaca ainda que a universidade precisa, com urgência, reformar suas bases retornando seu interesse pelo estudante e resolver o que significa, hoje, conceitos como ensinar e aprender (PEREIRA; MEDEIROS,2011).

Portanto, constatamos com a narrativa dos professores entrevistados, que as disciplinas voltadas para metodologias de ensino foram insuficientes, somando-se, ainda, a falta de metodologia utilizada pelos professores das disciplinas. A formação de todos, nesse sentido, se deu pós-formação.

3.2 Natureza das metodologias utilizadas

Quando questionados pela natureza das metodologias que os professores utilizam, obtivemos as mais diversas respostas. Alguns professores nem souberam explicar bem o que utilizavam, alguns até utilizam métodos bem interessantes fortemente marcados pelas metodologias ativas, mas não sabiam exatamente do que se tratava, nem onde foram embasados. Alguns têm uma metodologia bem tradicional e por fim, outros possuem metodologias bem definidas e seguras, as metodologias ativas.

Metodologias ativas. São mais dinâmicas, os alunos participam mais(P1).

Em estudos sobre a andragogia, Canabrava e Vieira (2006) afirma que o aluno, após aprender e entender o que aprendeu, transpõe imediatamente para a prática, aplicando na realidade a teoria. Isso significa aprender fazendo. A Andragogia é uma forma de ação pedagógica, um segmento da pedagogia que se dedica ao adulto. A andragogia trabalha em cima do que tem significado para o aluno, essa é a motivação.

Segundo Carvalho *et al.* (2010), programar o ensino do adulto sob o foco da Andragogia, tanto nas universidades como em outras instituições de ensino, traz grandes benefícios para o aprendiz, fazendo com que se transformem em profissionais mais conscientes e capacitados. Isto motiva, seja qual for a atividade que se faça, e o significado que aquilo tem para quem fazer. Essa situação não é diferente em sala de aula: o que traz um significado para o aluno é o que vai prender sua atenção. É demonstrando como ele aplicará determinado conteúdo na sua prática profissional que ele cons-

truirá a aprendizagem significativa. Essa aprendizagem só é possível através das metodologias ativas.

Sabe-se que a aprendizagem é um processo contínuo e inacabado, que depende de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Entre os fatores intrínsecos estão: história de vida do sujeito, assim como seus anseios, motivações e limitações, que modificam seu olhar perante a realidade, fazendo com que o seu significado seja repensando. No processo de significação da informação, a troca de experiências entre aluno e professor é inerente à construção do conhecimento. Já entre os fatores extrínsecos encontram-se os fatores ambientais e os acontecimentos do cotidiano, que alimentam a formação de saberes (SIGNORELLI et al., 2010).

Nessa perspectiva, as metodologias ativas têm colocado em evidência a necessidade de reconstruir e ressignificar as inter-relações entre docência e discência no processo ensino-aprendizagem. Isto conduz ao entendimento de que o ensino deve integrar teoria e prática com a participação ativa dos alunos, orientados por professores, em atividades contextualizadas e relevantes para a sua futura prática profissional (SILVA, 2014).

Metodologias que exijam a participação dos alunos de forma mais ativa, que ele seja sujeito do processo dele de aprender, tenho um pouco dessa dinâmica de metodologias ativas, trabalhar com problematização, construção de material, produzir experiência, uma coisa que seja marcante (significativa), cada vez mais o aluno tem acesso a informação, e é nosso papel e tornar cada vez mais essa informação significativa, se eu achar que meu papel é apenas passar o conteúdo meu papel fica muito limitado, então eu penso muito que a metodologia tem que servir para empoderar meus alunos (P10).

A narrativa da professora trouxe perfeitamente, a junção da aprendizagem significativa com as metodologias ativas. O maior desafio das metodologias ativas é permitir que o aluno ressignifique seu aprendizado, reconhecendo o potencial dos saberes adquiridos na construção dos novos conceitos e novas práticas. Isto exige do docente superar-se como orientador, provedor e sustentador de um projeto pedagógico democrático (SILVA,2014).

Nesta perspectiva, o docente precisa valorizar todos os envolvidos, assegurar, para si mesmo, espaços de aprendizagem continuada a fim de compreender, exercitar, criticar e avaliar as estratégias mais adequadas a cada novo conceito a ser ministrado; exercitar a interdisciplinaridade nas diversas fases do processo, como planejamento, desenvolvimento e avaliação; eleger temas transversais no currículo que favoreçam larga integração e amplitude, para melhor compreensão da realidade tratada .

No âmbito pedagógico, o professor passa a atuar como um problematizador, colocando o aprendiz em situações nas quais a interação sujeito-objeto possa ocorrer, o que torna este último um sujeito ativo e participativo no seu processo de aprendizagem, trazendo à tona o conceito freiriano da educação problematizadora, ou seja, aquela que representa o conjunto compartilhado entre dois sujeitos pensantes na busca de significados comuns (VASCONCELOS; BRITO; 2006).

[...] não tenho uma metodologia, abordagem pura, minha prática tem influências da psicomotricidade, do construtivismo, passei pelo movimento renovador, tive uma formação na graduação muito tradicional, mas foi na teoria crítico-superadora que me encontrei. E do ponto de vista da didática, condução de uma aula, na universidade, sempre coloco

3 elementos que pautam meu procedimentos de ensino-aprendizagem: respeito à bagagem que o aluno traz, passo minhas experiências de profissional naquele assunto, e tento extrair do aluno um novo entendimento desse conhecimento trabalhado, então são 3 momentos, síntese, análise e síntese (P2).

Construtivista (P7).

Estou calcado mais dentro de uma lógica tradicional, aulas expositivas, dialógicas, eu sigo uma certa tendência do Paulo Freire porque eu não discordo de haver um acordo entre o professor e o aluno, mas a perspectiva principal das minhas disciplinas estão calcadas numa perspectiva crítica, a realidade não foge do debate tratado, tanto que as disciplinas que eu sou lotado correspondem muito a minha área de atuação que é a educação. Então, apesar de ser educação física com caráter pedagógico e escolar, a gente não perde de vista jamais esse debate, então digamos que minha aula esteja pautada numa metodologia de um ponto de vista da educação física crítico-superadora (P6).

pedagogia histórico-crítica (P9).

Embora algumas narrativas não falem diretamente em metodologias ativas, as abordagens e métodos citados nos levam às metodologias ativas. Através da entrevista semiestruturada, pudemos perceber que muitas vezes o professor não tem o conhecimento teórico dessas metodologias, mas as utiliza em suas aulas, por perceber que são através delas que conseguem atingir seus objetivos.

As abordagens crítico-superadora, construtivista, histórico-crítica, todas elas têm um pouco de metodologias ativas. Em determinados momentos elas procuram a autonomia, a criticidade, respeitam o conhecimento prévio do aluno, o co-

locam como sujeito do próprio aprendizado e buscam significado no aprendizado.

A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar. Está mais do que na hora de rever a prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como “copistas”, que cursaram a faculdade reproduzindo o saber existente sem acrescentar nada de novo (BORGES; ALENCAR, 2014).

Segundo Debald (2003), em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o professor tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la, possibilitando a aprendizagem.

3.3 Relação metodologias utilizadas x PPC x DCN'S

Primeiramente analisamos, na categoria anterior, quais metodologias os professores utilizam na sua prática metodológica. Nesse momento faremos um cruzamento com as metodologias usadas por eles, segundo suas narrativas, e se estão condizentes com o que consta nos documentos oficiais DCN's e PPC.

As DCN's são documentos norteadores para a elaboração no PPC de todas as IES, seja ela privada ou particular. As Diretrizes Curriculares são uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso. A presença de conteúdos essenciais garante uma uniformidade básica para os cursos oferecidos (BRASIL, 1997).

No PPC da UVA consta que além de se basear em pareceres e resoluções pertinentes ao curso, ainda se fundamenta via pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista, com um firme eixo metodológico que prioriza a aprendizagem baseada em problemas como metodologia de ensino-aprendizagem central. Contempla:

Currículo fundamentado no construtivismo e no humanismo;

Integração dos conteúdos básicos e profissionalizantes;

Articulação entre teoria e prática;

Diversificação dos cenários de aprendizagem;

Pesquisa integrada ao ensino, com a participação de profissionais em serviços na comunidade;

Educação orientada aos problemas mais relevantes das instituições de ensino;

Seleção de conteúdos relevantes com base na concepção crítico-superadora;

Currículo flexível;

Ensino centrado no aluno;

O professor como coordenador do espaço de aprendizagem;

Avaliação formativa do aluno baseada nas competências cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Depois desse breve cruzamento as entre DCN's e o PPC, sobre o que indicam em termos de metodologias de ensino, analisaremos as narrativas dos professores quando perguntados se ao definirem suas metodologias de ensino levam em consideração o que indicam as DCN's do curso e o PPC.

Sim, mas essas novas metodologias (metodologias ativas) estão sendo inseridas no novo projeto que está sendo construído(P1).

Apesar do PPC não afirmar claramente o uso de metodologias ativas, ele traz métodos e concepções que são estudados nessa metodologia. Apresenta nos tópicos concepções de: formação profissional, de educação, de ensino-aprendizagem, de conteúdos e atividades práticas e acadêmico-culturais, de estágio, de professor, de avaliação; no subtópico Educação Profissional, o PPC nos traz o seguinte:

[...]compreende-se como ensino a ação planejada de mediar conteúdos formativos em áreas específicas, ação essa que, para ter maior eficácia, deve centrar-se na prática reflexiva e crítica; na interação dialógica entre professor e aluno, bem como entre cada um destes e seus respectivos pares; na resolução criativa de problemas emanados do próprio cotidiano dos sujeitos, neutralizando a dicotomia teoria e prática.

As narrativas predominantes mostram que todos levavam em consideração as DCN's e o PPC, e a maioria fez questão de ressaltar a importância dessa atitude. Mas na análise das categorias anteriores percebeu-se que algumas narrativas estavam muito distantes das indicações desses documentos. Todos os entrevistados responderam que tinham acesso ao PPC do curso. Na IES pública, ressaltaram que estavam em reuniões constantes sobre a construção do novo projeto e que as metodologias ativas estavam presentes por todos considerarem que eram essenciais para a formação do profissional de EF.

O grande desafio dos cursos, ao elaborarem suas propostas pedagógicas e curriculares, não está em apenas res-

ponder às exigências legais, mas sim em assumir o compromisso de formar profissionais crítico-reflexivos, com capacidade de compreender que os saberes e fazeres biblioteconômicos somente se materializa se responderem às necessidades da sociedade (PRUDÊNCIO,RODRIGUES,2016).

As IES devem trabalhar para que o PPC seja fruto da construção coletiva de seu órgão colegiado, somente assim ele será a fundamentação da sua prática, em todos os sentidos. A maioria dos professores entrevistados responderem que usam o PPC e DCN's como base, mas ao responderam sobre quais metodologias usam, poucos foram os que trouxeram elementos contidos nesses documentos. A IES deve fundamentar todas suas ações nesses documentos, pois eles não são meramente uma exigência legal para funcionamento do curso, são a base para a formação do profissional que ali se encontra.

O foco central dessas mudanças curriculares é a maior valorização dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sejam eles, docentes, estudantes ou profissionais dos serviços de saúde, onde ocorrem as atividades práticas de ensino e o estágio curricular supervisionado. Cada um pode contribuir de maneira individualizada, muitas vezes explicitando diferenças, mas sempre na busca pedagógica de trabalhar com os estudantes e profissionais suas potencialidades no processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2014).

Através do alinhamento de metodologias presentes no PPC, os professores poderão trabalhar de forma igualitária e oferecer ao corpo discente uma formação pautada em fundamentações coerentes com todo o corpo docente, todos trabalhando juntos em prol do mesmo objetivo.

Para finalizar, nossos resultados e discussões, evidenciamos a narrativa do professor sobre a importância desse tipo de estudo para a formação acadêmica e profissional dos alunos destas IES e de outras que possam ter acesso a essa pesquisa:

[...] a preocupação com a metodologia, com os aspectos didáticos são cruciais, principalmente no âmbito da Educação Física. Eu constato um grande problema e isso não se limita apenas a instituição aqui presente, mas eu vim da UVA e também constava esse problema. O professor de Educação Física escolar sai da graduação sem saber, muitas vezes, elaborar um planejamento coerente, desenvolver uma avaliação educacional, não sabe diferenciar o que é uma avaliação somativa ou diagnóstica, e por aí vai, sem compreender quais são os tipos de metodologia, e as vezes não lembra, se quer, das abordagens pedagógicas que guiam sua prática pedagógica. Então esse tipo de pesquisa é crucial para a gente identificar o problema na formação (P6).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se de suma importância pesquisas com foco de investigação nas mais variadas áreas da educação, para viabilizar e embasar futuras reformas curriculares. As políticas curriculares devem acompanhar a evolução que o mercado exige para que os futuros profissionais atendam às necessidades atuais. É impossível pensar uma mudança de perfil profissional sem pensar no currículo, pois este é a base para que ocorra mudanças. Nesse sentido, o estudo das metodologias

de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física das IES investigadas permitiu constatar que existem diretrizes curriculares para formação do profissional de Educação Física (DCN's) e que são elas que norteiam a construção do PPC, em todos os sentidos, mas ressaltamos que a IES tem autonomia para definir o uso de metodologias e critérios.

As DCN's e o PPC norteiam a prática do professor evidenciando o perfil do profissional que se deseja formar, mas não atribui as metodologias a serem utilizadas para fins do ensino-aprendizagem. O PPC é construído primeiramente com base nas DCN's do curso pela IES, e deve ser uma construção coletiva, para que todos possam contribuir e sentirem-se contemplados no projeto, e desta forma considerarem o PPC como centro de sua fundamentação em suas práticas pedagógicas.

Com as pesquisas realizadas para a fundamentação deste estudo, percebeu-se que as metodologias ativas são as mais adequadas para formar o profissional evidenciado nos documentos oficiais citados. As metodologias ativas têm como foco a formação do um aluno autônomo, crítico-reflexivo, colocam o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizam a práxis pedagógica e o conhecimento prévio do aluno para que assim ele tenha uma aprendizagem significativa. Portanto, é através delas que se pode formar o profissional evidenciado nas DCN's do curso.

Constatou-se, com a coleta de dados, a dificuldade de alguns professores para definirem as metodologias de ensino que utilizam, indicando a deficiência na formação inicial, e conseqüentemente, na permanente também. Ressaltamos que o professor deve sim buscar sua autoformação, mas é durante a graduação que este deve ter uma base bem sólida.

da para que esta possa lhe direcionar de forma mais efetiva, e essa responsabilidade é da IES. Ela deve construir um PPC que forme um professor bem fundamentado no sentido de metodologias de ensino. As IES têm autonomia, concedida pelas DCN's, para definirem as metodologias a serem utilizadas, desde que atendam os direcionamentos das mesmas.

Desta forma espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão de professores e coordenadores de curso, sobre sua prática metodológica e a influência que uma base bem fundamentada, na graduação, tem para formação integral do futuro professor a ser formado. Espera-se ainda que esta pesquisa seja o passo inicial para se pensar sobre futuras reformas curriculares, no âmbito de metodologias de ensino, visando uma matriz mais atual, que valorize a formação em metodologias de ensino, que possibilite, ainda, reflexões para implantações de formações continuadas para os professores (viabilizada pela IES), especializações, entre outras estratégias, não apenas para as IES que fizeram parte deste estudo, mas todas que se sentirem contempladas por ele. E, por fim, espera-se que este estudo seja base para futuras pesquisas, dissertações e teses que enriqueçam ainda mais essa área de estudo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.S. Educação Física e formação humana: uma reflexão a partir da prática de ensino e da vivência com a metodologia crítico superadora. **Motrivivência**. Ano XVIII, n.26, p. 127-138, 2006.
- AMORIM, E.G. MEDERIOS NETA, O.M. GUIMARÃES, J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **Revista Holos**, ano 32, v. 2, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, Neide A.S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: < www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf >. Acesso em 20 fev. 2017.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologia ativa na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 07, 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: 03 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2013. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 05 nov.2017.

BRASIL. LDB. Lei n° 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: Acesso em: 27 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Edital n° 4/1997**. Brasília: MEC/SESu, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

CANABRAVA, T.; VIEIRA, O. F. A. **Treinamento e desenvolvimento para empresas que aprendem**. Brasília: SENAC, 2006.

CARVALHO, J. A. de; CARVALHO, M. P. de; BARRETO, M. A. M.; ALVES, F. A. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, v.3 n 1 p. 78-90, 2010.

FERREIRA, L. H. B, FROTA, P. R. de O. **Contribuição das disciplinas pedagógicas para a formação conceitual dos licenciandos em Química da UFPI**. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12730244/contribuicao-das-disciplinas-pedagogicas-para-a-formacao-ufpi>> Acesso em: 16 out. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2012.

PEREIRA, E. F; MEDEIROS, C. C. C. de. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 165-183, out/dez. 2011.

PRUDENCIO, D.S. RODRIGUES, M.E.F. **Diretrizes curriculares nacionais e a construção de propostas curriculares inovadoras**. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB) ISSN 2177-3688 Disponível em:<<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/view-File/3155/1070>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

SIGNORELLI, M. C.; ISRAEL, V. L.; CORRÊA, C. L.; MOTTER, A. A.; TAKE-DA, S. Y. M.: GOMES, R. S. Um projeto político-pedagógico de graduação em Fisioterapia pautado em três eixos curriculares. **Fisioterapia e Movimento**, Curitiba, v. 23, n. 2, p. 331-340, abr./jun. 2010.

SILVA, A. N. **Metodologias ativas no processo de ensino em saúde no ambiente hospitalar: o estado da questão**. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

VASCONCELOS, M. L. M. C., BRITO, R. H. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa; 2006.

XIV PERCEÇÃO DE DOCENTES DE ANATOMIA HUMANA QUANTO AO USO DE UM JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA FACILITADORA DE APRENDIZAGEM DA ANATOMIA DO APARELHO LOCOMOTOR HUMANO

Vanêssa Xavier Silva Sousa
Alice Maria Correia Pequeno

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Anatomia Humana é bastante amplo e constituído pelo estudo dos aparelhos e sistemas do corpo humano. A Anatomia do Aparelho Locomotor Humano, objeto de estudo desta pesquisa, é constituída pelos sistemas esquelético, muscular, articular, bem como planos e eixos do corpo humano.

Estudos relacionados à Anatomia Humana sugerem o conhecimento aprofundado de peculiaridades, tais como: estruturas e acidentes anatômicos com terminologias bastante complexas.

Desta forma, refletiu-se sobre as fragilidades educacionais dos discentes para aprendizagem da Anatomia Humana e como a utilização de estratégias educacionais inovadoras poderia facilitar a aprendizagem deste conteúdo.

A utilização de estratégias inovadoras de ensino torna-se essencial para um docente, uma vez que as mesmas trans-

formam o ambiente educacional, tornando-o mais agradável e prazeroso, facilitando, assim, a aprendizagem significativa do discente.

Estratégias educacionais com formato digital têm permitido aos discentes desenvolverem suas competências e habilidades de forma mais proativa, fazendo com que os mesmos saiam da zona de ouvintes passivos para a zona de construtores do conhecimento.

Pesquisar sobre a utilização de jogo digital e sua contribuição para aprendizagem torna-se relevante, pois estudos com jogos educativos podem aperfeiçoar as práticas docentes e as habilidades de aprendizagem dos discentes por meio da ludicidade, de maneira efetiva e significativa.

O presente estudo objetivou detectar as impressões dos docentes de Anatomia Humana da UFPI sobre a adequação dos elementos do jogo digital para aprendizagem significativa da Anatomia do Aparelho Locomotor Humano.

2 METODOLOGIA

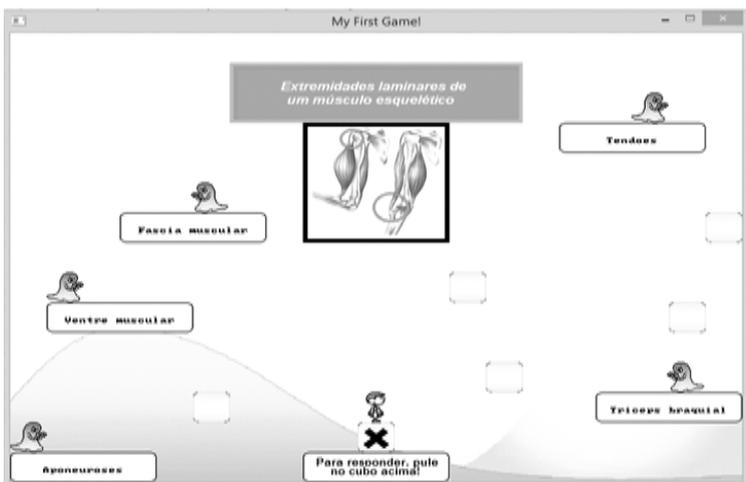
Trata-se de um estudo descritivo, do tipo Pesquisa-Ação, com abordagem qualitativa, cujo cenário de realização foi o Departamento de Morfologia da Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela.

Os sujeitos deste estudo foram três docentes de Anatomia Humana da UFPI. Foram excluídos os sujeitos que não aceitaram participar livremente da pesquisa, que estivessem de licença maternidade, ou outro tipo de licença e que estavam fora da sala de aula por qualquer outro motivo.

O jogo digital utilizado para este estudo é no formato de plataforma, com perguntas e respostas. É composto por dez fases, em cada fase, cinco perguntas sobre anatomia do aparelho locomotor humano são feitas para o jogador, aparecendo estampadas na parte superior da tela, junto a uma imagem ilustrativa. O jogador deve selecionar a resposta, saltando sobre uma das plataformas que contenham uma alternativa.

Após selecionar a resposta, o personagem deve se dirigir até o centro do cenário, na parte inferior do mesmo, e saltar sobre um bloco que serve como confirmador da resposta dada. Uma vez que ele execute essa ação, a resposta marcada na plataforma por ele escolhida, será confirmada e se estiver correta, outra pergunta com novas alternativas espalhadas pelas plataformas será carregada e o jogador deverá, mais uma vez, responder à nova pergunta, usando o método anterior (Figura 1).

Figura 1 – Aparência da primeira questão do jogo digital



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Esse processo se repete cinco vezes em cada uma das dez fases e ao final da quinta pergunta de uma mesma fase, o jogador poderá passar para a próxima fase, caso acerte todas as cinco perguntas da rodada ou voltar para o início de toda a fase, caso erre alguma das perguntas.

Por todo o cenário há inimigos (obstáculos) espalhados sobre algumas plataformas, em que os mesmos se movimentam de um lado para o outro. O jogador não pode em hipótese alguma tocar um desses inimigos ou sofrerá dano, sendo obrigado a reiniciar a fase.

Assim, a falha do personagem consiste em três hipóteses: errar qualquer das cinco perguntas de uma das dez fases, colidir contra um inimigo, ou sair de uma das plataformas do cenário.

A aplicação do jogo aconteceu em três momentos diferentes de acordo com a disponibilidade dos participantes. Esta etapa foi realizada no dia 22 de fevereiro de 2016, em três turnos (de 9h00min às 11h30min; de 14h00min às 18h30min; e de 19h00min às 21h00min), no Departamento de Morfologia da UFPI. Em seguida, foi aplicado questionário que visava detectar as impressões dos docentes quanto às adequações do jogo digital como ferramenta educacional.

Neste estudo, os dados foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo qualitativa que constitui em analisar textos de maneira sistemática, por meio de um sistema de categorias, desenvolvido a partir do material e guiado por teoria. A categorização dos resultados foi feita por meio da técnica da sumarização que permite ao pesquisador criar de modo indutivo as categorias (MAYRING, 2014).

Este estudo seguiu os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata das normas em

pesquisas que envolvem seres humanos. Foram seguidos os quatro princípios éticos da pesquisa com seres humanos (autonomia, beneficência, não maleficência e justiça).

A pesquisa foi submetida aos Comitês de Ética na Pesquisa, tanto da instituição proponente da pesquisa (Universidade Estadual do Ceará), quanto da instituição coparticipante (Universidade Federal do Piauí), onde foi aprovada com os respectivos números dos pareceres consubstanciados: 1.293.810 e 1.380.119.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados com a aplicação do jogo digital foram categorizados em: 1) Como o jogo digital contribui para uma aprendizagem significativa da Anatomia do Aparelho Locomotor Humano; 2) Potencialidades do jogo digital; 3) Fragilidades do jogo digital; e 4) Utilização do jogo digital como recurso didático em aulas de Anatomia Humana.

3.1 Como o jogo digital contribui para uma aprendizagem significativa da Anatomia do Aparelho Locomotor Humano

Quando perguntados como o jogo digital apresentado contribuiu para uma aprendizagem significativa do conteúdo abordado, foram detectadas as seguintes impressões dos docentes: alia teoria e prática, promove a aprendizagem de forma lúdica, proporciona a fixação e a memorização dos conteúdos.

Aliar teoria e prática no ensino da Anatomia Humana é de suma importância, afinal, considera-se que quando se aliam estes dois elementos de modo dinâmico, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais efetivo, conforme avaliação dos docentes participantes desta pesquisa. Os mesmos afirmaram também que a aprendizagem aconteceu por meio de associações, tanto nos erros quanto nos acertos e que a utilização de recursos tecnológicos influencia bastante no processo de ensino-aprendizagem.

O jogo contribui para uma aprendizagem significativa, visto que condiciona aliar a teoria aplicada em uma prática dinâmica que o jogo oferece (Doc.02).

Os relatos dos participantes trazem informações que tentam promover uma reflexão sobre como superar a dicotomia teoria e prática, já que o jogo digital possibilitou a construção do conhecimento por meio da associação dos significados (teoria) com mecanismos práticos de identificação (memorização de imagens) que no jogo acontecem de modo concomitante.

Para Salbego et al. (2015), teoria e prática poderiam ser abordadas não como momentos separados, mas como parte do mesmo processo, de forma a completar e superar esta dicotomia.

Para os docentes participantes deste estudo, o jogo digital contribui para uma aprendizagem significativa, à medida que facilita a aprendizagem por meio da associação do conteúdo teórico com uma prática lúdica. Atestaram que a ludicidade tem o poder de envolver os sujeitos na estratégia utilizada, de modo interativo e dinâmico com o conteúdo que se pretende ensinar.

A associação do que foi visto na teoria durante a execução do jogo, assim como a jogabilidade da estratégia utilizada, propicia alto poder de fixação e memorização do conteúdo estudado, o que permitiu facilitar a aprendizagem de maneira significativa. A opinião dos docentes evidencia este achado:

O jogo digital apresentado proporciona uma aprendizagem significativa do conteúdo de Anatomia do Aparelho Locomotor humano, já que oportuniza uma aprendizagem dinâmica de modo que o discente associe o que foi visto na teoria de maneira lúdica, utilizando recursos de memorização que permitem a fixação do conteúdo (Doc.03).

Guimarães (2003) afirma que além da atenção, as atividades propostas em um jogo educacional despertam para ação, para memorização e a fixação de conteúdos, associações, envolvimento, motivando o aluno a intensificar a participação no jogo e facilitando em contrapartida a aprendizagem.

3.2 Potencialidades do jogo digital

Os docentes que vivenciaram a aplicação do jogo digital revelaram que a estratégia induz a fixação do conteúdo, pois enquanto o jogador não acertar as cinco questões da fase que se encontra, não passa para a fase seguinte. E, ao errar, o jogador é levado para a primeira pergunta da fase, fazendo com que seja induzido a fixar/memorizar as respostas corretas por meio das repetições.

O jogo apresenta grande poder de fixação do conteúdo, devido às repetições; proporciona a concentração dos alunos, bem como agilidade dos mesmos (Doc.01).

Este jogo induz o aluno a fixar o conteúdo por conta das repetições é altamente motivador e adequado para facilitar a aprendizagem, pois permite que o aluno fique concentrado (Doc.03).

Para Sorgetz et al. (2013), jogos educativos com diferentes ações ou atividades promovem maior atenção ou concentração do jogador, pois este precisará criar estratégias de ação para melhorar a sua atuação e também obrigá-lo a criar hipóteses e desenvolver o pensamento sistêmico com múltiplas alternativas de solucionar um determinado problema.

Outra potencialidade apontada neste estudo diz respeito à promoção do conhecimento prático induzido pelo jogo digital, uma vez que a jogabilidade da ferramenta educacional construída permite ao jogador associar o conhecimento prévio, o que é visto na teoria, aliando-o com a prática, por meio da motivação e das dinâmicas de resolução das questões, que promovem a aprendizagem acerca da Anatomia do Aparelho Locomotor Humano até mesmo por pessoas leigas, conforme evidencia a fala:

O jogo promove uma excelente dinâmica de raciocínio, proporciona conhecimento prático e condiciona até mesmo o público leigo a compreender aspectos relacionados à anatomia humana (Doc.02).

Para Zanon et al. (2008), a busca de respostas para cumprir os objetivos do jogo favorece ao aluno aquisição de uma nova aprendizagem, reforçando o conhecimento prévio e buscando novos aprendizados, por meio da possível resolução de problemas.

3.3 Fragilidades do jogo digital

Os participantes deste estudo foram perguntados sobre o que deveria ser modificado no mecanismo do jogo digital, para que se tornasse estratégia educacional potente, e referiram ser necessário realizar ajustes quanto à velocidade e complexidade do jogo, bem como pensar em outras possibilidades que auxiliasse pessoas com pouca habilidade motora em executar o jogo com mais facilidade.

O jogo precisa ser melhorado quanto à velocidade de execução [...] (Doc.01).

O jogo apresentado necessita melhorar sua complexidade [...] de forma que as fases se tornem mais dinâmicas, bem como melhorar a velocidade de execução [...] (Doc.02).

Gros (2003) afirma que para que os jogos sejam utilizados para fins educacionais, os mesmos precisam ter objetivos de aprendizagem delimitados e ensinar conteúdos das disciplinas aos jogadores ou, então, proporcionar aos usuários, o desenvolvimento de habilidades ou estratégias necessárias para ampliar a capacidade cognitiva/intelectual dos discentes e não ter caráter meramente de diversão.

3.4 Utilização do jogo digital como recurso didático em aulas de anatomia humana

O jogo digital utilizado foi considerado pelos docentes um elemento motivador para ser utilizado nas aulas de Anatomia do Aparelho Locomotor Humano, o que torna relevante este achado, uma vez que alia a aquisição de conhecimentos com atividades motivadoras de caráter lúdico, confere maior

interatividade do discente com a disciplina e, principalmente, com o conteúdo trabalhado, possibilitando a aprendizagem significativa, conforme expresso na fala:

A dinâmica do jogo, torna as aulas mais interessantes e motivadoras, fazendo com que os alunos tenham mais atenção no conteúdo ministrado (Doc.01).

Os efeitos dos jogos digitais, para Hsiao (2007), apresentam alta capacidade para divertir e entreter os jogadores, ao passo que incentivam o aprendizado por meio de ambientes dinâmicos e interativos. Apresentar características lúdicas inseridas no processo de estudo é de suma importância para o discente, pois provoca efeito de relaxamento, o que acarreta maior recepção e disposição para o aprendizado (PRENSKY, 2001; HSIAO, 2007).

Outro aspecto evidenciado nesta pesquisa-ação diz respeito à facilitação da aprendizagem que ocorre com a utilização do jogo digital. A construção do conhecimento é fundamental para se alcançar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem e a utilização de um jogo educacional, na visão dos docentes, auxilia na aprendizagem, pois o discente consegue interagir com o conhecimento e o saber, por meio dos desafios, dos elementos gráficos, de modo que compreenda o significado do conteúdo apreendido.

O jogo digital utilizado neste estudo auxilia na construção do conhecimento, uma vez que pode ser utilizado como um recurso a mais para a fixação do conteúdo de maneira prática; o jogo reforça a teoria trabalhada de forma divertida (imagens, desafios) e permite que o aluno associe o conhecimento visto na teoria com a prática (Doc.03).

Os jogos educacionais colocam o discente no papel de tomador de decisão e o expõe a níveis crescentes de desafios para possibilitar aprendizagem por meio da tentativa e do erro (MITCHELL; SAVILL-SMITH, 2004). Os jogos inserem os jogadores em um ambiente de aprendizagem que aumenta a capacidade do jogador de resolver problemas, fazendo com que as tomadas de decisões sejam mais rápidas e precisas (KIRRIEMUIR; MCFARLANE, 2004).

Os docentes deste estudo relataram ainda que o jogo digital permite o desenvolvimento de habilidades cognitivas, aspecto considerado de grande importância para o ensino da Anatomia do Aparelho Locomotor, pois permite a fixação de termos e estruturas fundamentais para a aprendizagem do conteúdo. Os jogos educacionais facilitam a compreensão de conceitos abstratos e complicados, isso favorece a motivação, o raciocínio e a argumentação do discente, características essenciais para facilitar a aprendizagem de modo significativo.

Para Gros (2003), os jogos promovem o desenvolvimento intelectual, já que para concluir uma etapa/fase, o jogador elabora estratégias que possibilitam a compreensão de como os diferentes elementos do jogo se relacionam.

Balashubramanian e Wilson (2006) afirmam que os jogos educacionais desenvolvem habilidades cognitivas, como a tomada de decisão e a resolução de problemas, reconhecimento de padrões, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as potencialidades encontradas pelos docentes, destaca-se que o jogo digital apresentou características que promovem a facilitação da aprendizagem significativa de forma lúdica, aliando teoria e prática, por meio da memorização/fixação do conteúdo de anatomia do aparelho locomotor humano.

O emprego de ferramentas didáticas metodológicas, especificamente no caso deste estudo, jogo educativo no modelo digital, promove ensino de forma prazerosa e incentiva o aprendizado, transformando os discentes em protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

Diante disto, propõe-se com este estudo que jogos educativos sejam utilizados com mais frequência nos ambientes educacionais, principalmente no ensino superior, incentivando assim a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem como proposta pedagógica.

A utilização de estratégias educacionais motivadoras por parte dos docentes é imprescindível para provocar nos discentes a busca pelo conhecimento e alcançar a excelência no desempenho da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BALASUBRAMANIAN, N. WILSON, B. G. Games and Simulations. In: SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY AND TEACHER EDUCATION INTERNATIONAL CONFERENCE, 2006. **Proceedings**. v.1. 2006. Disponível em:<<http://site.ace.org/pubs/foresite/GamesAndSimulations1.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FIORENTINI, D. MIORIN, M. A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática [Internet]**. 2004. Disponível em: http://www.matematicahoje.com.br/telas/sala/didaticos/recursos_didaticos.as?aux=C Acesso em: 02 mar. 2015.

FLEMMING, D.M.; MELLO, A.C. **Criatividade Jogos Didáticos**. São José: Saint-Germain, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GROS, B. The impact of digital games in education. **First Monday [Internet]**, v.8, n.7, 2003. Disponível em: http://firstmonday.org/issue8_7/xyzgros/index.html. Acesso em: 23 fev. 2016.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HSIAO, H.C. **A Brief Review of Digital Games and Learning**. DIGITEL 2007, The First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning. Los Alamitos, CA, USA: IEEE Computer Society, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: EDUSP, 2000.

KIRRIEMUIR, J.; MCFARLANE, A. **Literature Review in Games and Learning [Internet]**. Bristol: Futurelab, 2004. Disponível em: http://www.futurelab.org.uk/resources/publications_reports_articles/literature_revies/Literature_Review378>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

MAYRING, P. **Qualitative Content Analysis**. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution Klagenfurt, Austria, 2014.

MITCHELL, A.; SAVILL-SMITH, C. **The use of computer and video games for learning**: A review of the literature. Londres: Learning and Skills Development Agency (LSDA), 2004.

MORALES, P. **A relação professor-aluno**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SORGETZ, C.D. et al. A inclusão de jogos pedagógicos no ensino de Ciências. **EQUED- Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**, n. 23, p. 1-10, 2013.

TAVARES, R. H. **Didática Geral**. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2011.

ZANON, D.A.V.; GUERREIRO, M.A.S; OLIVEIRA, R.C. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. **Ciências e Cognição**, v. 13, n. 1, p. 72-81, 2008.

ORGANIZADORES/ AUTORES

Maria Petrília Rocha Fernandes

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior (UVA) e Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS), Graduada em Educação Física (UVA).

Docente Efetiva da Rede Estadual de Ensino do Ceará (SEDUC).

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar(GEPEFE).

E-mail: petrilia@hotmail.com

Luiz Torres Raposo Neto

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Graduado em Educação Física (UESPI).

Docente da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO).

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar(GEPEFE).

E-mail: luiz.neto@professor.fametro.com.br

Heraldo Simões Ferreira

Pós Doutor em Desenvolvimento Humano (UNESP), Doutor em Saúde Coletiva (UECE), Mestre em Educação em Saúde (UNIFOR), Especialista em Psicomotricidade (UECE), Graduado em Educação Física (UNIFOR).

Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Vice Coordenador do Curso Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (CMEPES/UECE).

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE).

E-mail: heraldo.simoese@uece.br

Alice Maria Correia Pequeno

Doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP), Especialista em Docência em Vigilância da Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/FIOCRUZ), Mestre em Geologia (UFC), Graduada em Geologia (UNIFOR).

Docente Permanente do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (UECE), dos Cursos de Enfermagem e Educação Física da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) e do Curso de Biomedicina do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS).

Pesquisadora do Centro de Investigação Científica da Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE).

E-mail: alicepequeno@gmail.com

Cleide Carneiro

Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestre em Serviço Social (UNESP), Graduada em Serviço Social (UNESP).

Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Coordenadora do Laboratório de Humanização e Atenção em Saúde (LHUAS/UECE) e do Curso Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (CMEPES/UECE).

E-mail: cleide.carneiro@uece.br

AUTORES

Alexandre de Bayma Rebouças

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Especialista em Administração de Empresas e Liderança de Grupos (UNIFOR), Graduado em Educação Física (UNIFOR). Diretor Administrativo e Responsável Técnico da empresa Sportif Centro de Treinamento Físico LTDA. Membro da Comissão de Ética do Conselho Regional de Educação Física da 5ª Região - CREF5.

E-mail: alexandre.bayma@hotmail.com

Antonio Germano Magalhães Junior

Pós Doutor em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Doutor em Educação (UFC), Mestre em Educação (UFC), Especialista em pesquisa educacional(UFC) e Educação a Distância pela Universidade de Brasília(UnB), Graduado em Pedagogia (UFC) e História pela (UFC). Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: germano.junior@uece.br

Bruna Oliveira Alves

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Especialista em Educação Física Escolar (UECE), Graduada em Educação Física (UECE). Docente da Rede Privada de Ensino - Educação básica e da Faculdade Ateneu.

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE).

E-mail: bruna_alves_87@hotmail.com

Bruno Feitosa Policarpo

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Especialista em Educação Física Escolar (UECE), Graduado em Educação Física (UECE). Docente da Rede Municipal de ensino de Fortaleza e da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO).

E-mail: brunopolicarpo83@icloud.com

Claudia Mendes Napoleão

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Especialista em Psicomotricidade Clínica e Institucional (UECE), Graduada em Educação Física pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC). Docente do Centro Universitário Estácio do Ceará (ESTÁCIO FIC).

E-mail: claudianapoleao12@gmail.com

Danilo Magalhães Lucino

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Graduado em Educação Física (UFC). Docente da Faculdade Terra Nordeste (FATENE). Integrante do grupo de estudos em Atividade Física e Saúde.

E-mail: danilo.lucino@fatene.edu.br

Diogo Queiroz Allen Palacio

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Graduado em Educação Física (UECE). Docente efetivo da rede estadual de ensino do Ceará (SE-DUC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE).

E-mail: diogoallenpalacio@gmail.com

Jurandir Fernandes Cavalcante

Mestre em Ensino na Saúde (UECE) e em Educação e Gestão Desportiva (SEK-Chile), Especialista em Treinamento Desportivo (Veiga de Almeida - RJ) e Futebol (UNIGRANRIO - RJ), Graduado em Educação Física (UNIFOR). Coordenador e Docente do Curso de Educação Física da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO).

E-mail: coordenacaoedfisica@fametro.com.br

Ronnisson Luis Carvalho Barbosa

Mestre em Ensino na Saúde (UECE) e em Educação Universidade Internacional do Chile (SEK), Graduado em Educação Física (Faculdade Farias Brito). Docente adjunto da Faculdade Metropolitana da grande Fortaleza (FAMETRO), e da rede pública estadual do Ceará (SEDUC).

E-mail: ronnisson.barbosa@professor.fametro.com.br

Maria do Socorro de Sousa

Doutora em Saúde Coletiva (UFC), Mestre em Psicologia (UNIFOR), Especialista em Administração e Organização de Eventos (UECE) e em Dinâmicas Grupais na Empresa e Escola (UNIFOR), Graduada em Pedagogia (UECE). Coordenadora pedagógica da OfinArtes - Centro de vivências, ensino e pesquisa educativas. Coordena o GEPAP - Grupo de estudo Pesquisa e Ação Pedagógica. Docente Colaboradora do mestrado profissional em Ensino na Saúde (UECE).

E-mail: sousams3@gmail.com

Meirecele Caliope Leitinho

Pós Doutora em Formação de Professores (UnB), Doutora em Supervisão e Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação Brasileira (UFC), Especialista em Psicologia e Pesquisa (UFC), Graduada em Pedagogia pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (FCF). Docente Colaboradora do mestrado profissional em Ensino na Saúde (UECE) e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (UFC).

E-mail: meirecele@terra.com.br

Vanêssa Xavier Silva Sousa

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Graduada em Educação Física (UESPI). Docente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA/Campus Caxias).

E-mail: vanessa.xavier@ifma.edu.br

Talita Soares de Oliveira

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Especialista Treinamento Físico-Desportivo (UFPI), Graduada em Educação Física (UESPI). Docente Do instituto Federal do Maranhão (IFMA/ Campus Timon).

E-mail: talita.oliveira@ifma.edu.br

Tayna Christine Fontenele Nunes

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Especialista Docência no Ensino Superior (UGF), Graduada em Educação Física (UVA). Coordenadora dos cursos de Educação Física e Ciências Biológicas (IVA), e Docente dos cursos de Educação Física (IVA).

E-mail: taynafontenele@gmail.com

Stela Lopes Soares

Mestre em Ensino na Saúde (UECE), Especialista Saúde da Família (UVA), Docência no Ensino na Saúde(UFRGS), Gerontologia (INTA – UNINTA) e Fisiologia do Esforço e Biomecânica do Movimento (INTA – UNINTA), Graduada em Educação Física (UVA) e em Fisioterapia (INTA – UNINTA). Docente do curso de Educação Física no Centro Universitário (INTA – UNINTA) Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Física Escolar (GEPEFE).

E-mail: stelalopesoares@hotmail.com