UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

RAFFAELLE ANDRESSA DOS SANTOS ARAUJO

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS, O ESTÁGIO E AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

FORTALEZA - CEARÁ

2018

RAFFAELLE ANDRESSA DOS SANTOS ARAUJO

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS, O ESTÁGIO E AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho.

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Araujo, Raffaelle Andressa dos Santos.
Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares [recurso eletrônico] / Raffaelle Andressa dos Santos Araujo. - 2018.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 393 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Área de concentração: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.
Orientação: Prof.ª Ph.D. Meirecele Calíope Leitinho.

1. Currículo. 2. Licenciatura em Educação Física. 3. Prática como Componente Curricular. 4. Estágio Curricular Supervisionado. 5. Atividades Complementares. I. Título.

RAFFAELLE ANDRESSA DOS SANTOS ARAUJO

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS, O ESTÁGIO E AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 23 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Marta Genú Soares
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite
Universidade Federal do Ceará – UFC

A Deus, autor e consumador das minhas conquistas, pelo seu amor incondicional, por iluminar meu caminho e por sua infinita bondade.

À minha família que acompanhou mais uma trajetória formativa na minha vida e, mesmo com a ausência, ora física, ora mental, souberam compreender meu momento e ter paciência na espera do nascimento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Tudo tem o seu tempo determinado. Este trabalho só foi possível graças à colaboração (in)direta de muitas pessoas que afagaram o meu caminhar, às quais manifesto minha profunda gratidão.

A Deus por todas as bênçãos concedidas, segurando minha mão e guiando meus passos. Por ter me dado ânimo, motivação e sabedoria, assegurando o êxito em mais esta etapa formativa. Eu sei que a graça de Deus se faz presente em todos os momentos da minha vida.

À minha família, sustentáculo do meu ser e bem mais precioso que existe. Em especial, a minha 'pãe' Lindalva, ao meu marido Jadson, e às minhas filhas Anna Sofia e Lara Andressa, pelo incentivo constante, pelo apoio imensurável, pelo amor dedicado, pelas lutas diárias e pelas vitórias conquistadas. Às minhas filhas, digo com muita alegria: "Mamãe terminou a Tese!".

À minha irmã Rosa, pelo amor, atenção e cumplicidade com minhas filhas, por me proporcionar a segurança e tranquilidade de que tudo estava em perfeita harmonia.

Ao meu sobrinho Mateus pela disponibilidade em transcrever as entrevistas da pesquisa com atenção, dedicação e zelo.

Ao meu irmão Bruno, pela criatividade e competência na criação da arte apresentada na capa deste trabalho e, por mais uma vez, atender prontamente ao meu pedido.

À Sra. Benícia e aos amigos Armando e Íris que, gentilmente, me hospedaram em suas casas, todas as vezes que precisei estar em Fortaleza-CE.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE juntamente com todos os funcionários e professores pelo compromisso social em pensar e fazer uma educação primada pela qualidade. Em especial, as queridas Jonelma e Rosângela pela atenção e disponibilidade em atender minhas solicitações acadêmicas.

À minha orientadora Meirecele Calíope Leitinho, minha 'mãe científica', pela dedicação do seu tempo e sabedoria em conduzir cada orientação na (re)construção e (re)significação do conhecimento sobre o meu objeto de estudo.

Aos professores Heraldo Simões Ferreira, Marta Genú Soares, Suraya Cristina Darido, Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro, Ana Maria Iório Dias e Raquel Crosara Maia Leite que compuseram a banca examinadora (qualificação/defesa) deste trabalho e partilharam observações, questionamentos e conhecimentos para o aprimoramento desta tese.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE-UECE), coordenado pelo professor Heraldo Simões Ferreira, pelo acolhimento e produção do saber científico em nossa área. Em especial, aos amigos Aline Torres, Mabelle Mota, Márcia Almeida, Adriana

Borges, Niágara Cunha, Raphaell Martins, Samara Moura e Thaidys do Monte, com quem tanto aprendi.

Aos colegas da segunda turma do Doutorado em Educação da UECE, em especial às amigas Roberlândia e Isabel e aos amigos Adriano, Mirtiel e Claudio, pelas risadas, pelos desesperos e por todo aprendizado coletivo ao longo desse curso.

À amiga Vânia, irmã de coração, aqui representando a turma das doze incríveis mulheres, pela presença constante e diálogos revigorantes com sabor de 'café de verdade'. Confesso que sempre me senti a décima terceira mulher dessa turma!

À amiga Jeanne Medeiros, uma das doze mulheres, que tem o poder de nos colocar em alto astral com suas conversas e risadas espontâneas.

À Francione Alves pela socialização de experiências sobre o método do DSC adotado na elaboração de nossas teses.

Ao Januário Máximo pela companhia nas reuniões de orientação e por possibilitar o tom cômico das nossas conversas, despertando o riso mesmo nos momentos de angústia.

À Andréa Silva pela convivência, parceria nos estudos de algumas disciplinas e por ter sempre se colocado à disposição para me ajudar.

À Cristina Araujo pela companhia, apoio e conversas sempre agradáveis.

Ao Reginaldo Nascimento pela amizade, atenção e apoio na tradução linguística.

Ao amigo Jonathas pela gentileza em nos conceder um monitor auxiliar, para duplicação de tela, que facilitou o processo de escrita desta tese.

À Vera Giusti pela dedicação e competente revisão da redação final, conferindo clareza, concisão e harmonia, qualidades necessárias à escrita textual.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF-UFMA) pelo convívio, sempre produtivo, nas discussões e embates sobre a produção científica da nossa área.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (DEF/UFMA), participantes da pesquisa, pela confiança, disponibilidade e socialização da experiência em formar professores nessa área do conhecimento. Saibam que esta pesquisa não seria possível sem a colaboração de vocês.

Aos funcionários do DEF/UFMA Bruno e Rogéria, pela atenção e acesso aos documentos institucionais solicitados.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA – Campus Buriticupu), pela concessão do afastamento para cursar o Doutorado em Educação na UECE.

“[...] o saber deve ser visto como mais do que uma questão de aprender determinado corpo de conhecimento; deve ser visto como um engajamento crítico que visa distinguir essência e aparência, entre verdade e falsidade [...] ele deve também ser definido através das mediações e papéis sociais que fornecem o contexto para seu significado e distribuição”.

(Henry Giroux)

RESUMO

Estudo sobre o currículo de formação docente em Educação Física a partir da análise das práticas, do estágio e das atividades complementares. O objetivo principal consistiu em analisar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir de sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de 2007 a 2016. Utilizamos a abordagem qualiquantitativa, desenvolvida através do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), fundamentado na Teoria das Representações Sociais em que qualificamos e quantificamos as ideias compartilhadas no campo social. Realizamos uma pesquisa de campo combinada a uma revisão de literatura sobre a temática estudada e uma análise documental. A análise documental teve como principais fontes: os ordenamentos legais sobre o currículo de formação na área, a partir da elaboração de um 'quadro de análise histórico-organizacional' e o Projeto Pedagógico (PP) do curso investigado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007). A pesquisa de campo compreendeu na aplicação do roteiro de entrevista individual a 12 (doze) docentes. Os discursos foram analisados com base nas figuras metodológicas específicas do método, a partir da elaboração do Instrumento Analítico de Discurso (IAD) que sistematizou o discurso coletivo para sua análise e interpretação. Apresentamos os dados de contexto da formação docente em Educação Física e os dados científicos por meio da elaboração do Estado da Questão (EQ). O aporte teórico abordou as teorias e fundamentos do currículo na produção do conhecimento e as perspectivas curriculares de formação em Educação Física no Brasil. As análises demonstraram que, de acordo com as normativas legais, as práticas, o estágio e as atividades complementares são asseguradas no currículo prescrito e possibilitam, mesmo que de forma limitada (prescritiva/normativa), o intercâmbio das dimensões teóricas e práticas. Observamos o reconhecimento dos atores sociais em relação à contribuição desses componentes na formação, ainda que alguns discursos tenham denunciado a ausência de acompanhamento, de avaliação e de seminários. Entretanto, concluímos que a apropriação e a materialização do conhecimento formativo curricular, por parte dos docentes do referido curso, são deficientes de uma ação pedagógica coletiva que articula teoria e prática numa perspectiva transformadora, dada a centralidade em aspectos técnico-pedagógico e na segregação das práticas, do estágio e das atividades complementares.

Palavras-chave: Currículo. Licenciatura em Educação Física. Prática como Componente Curricular. Estágio Curricular Supervisionado. Atividades complementares.

ABSTRACT

A Study on the teacher's formation curriculum in the Physical Education course, starting from the analysis of practices, internship and complementary activities. Its main goal was to analyze how the curricular components of the practices, the stage and the complementary activities have been interpreted by the teachers, based on their interface with the curriculum of the Licentiate Course in Physical Education of Universidade Federal do Maranhão (UFMA), within the period from 2007 to 2016. We have employed the qualitative-quantitative approach, developed through the Collective Subject Discourse (CSD) method, based on the Social Representations Theory, in which, we qualify and quantify the ideas shared in the social field. We conducted a field research combined with a literature review on the subject studied, and a documentary analysis. The documentary analysis had as main sources: the legal orders on the curriculum training area, the elaboration of a 'framework of historical-organizational analysis' and the Pedagogical Project (PP) of the investigated course (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007). The field research comprised the application of the individual interview script to 12 (twelve) teachers. The discourses were analyzed based on the methodological figures specific of the method, and, on the elaboration of the Discourse Analytical Instrument (DAI), which systematized the collective discourse for its analysis and interpretation. We present the context data of the teacher training in Physical Education and the scientific data through the elaboration of the State of the Question (SQ). The theoretical approach portrayed the theories and foundations of the curriculum in the production of knowledge and the curricular perspectives of training in Physical Education in Brazil. The analyzes have shown that, according to the legal regulations, the practices, the internship and the complementary activities have been ensured in the prescribed curriculum and allow, even in a limited way (prescriptive / normative), the exchange of theoretical dimensions and practices. We observed the recognition of the social actors in relation to the contribution of these components in the formation, although some discourses have denounced the absence of monitoring, evaluation and seminars. Howevwe, we conclude that the appropriation and materialization of the curricular formative knowledge, by the referred course's teachers, are deficient in a pedagogical action that articulates theory and practice in a transforming perspective, given the centrality in technical-pedagogical aspects [and in segregation of practices, stage and complementary activities].

Keywords: Curriculum. Licentiate in Physical Education. Practice as Curricular Component. Supervised internship. Additional activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questões norteadoras da pesquisa 31
Figura 2 – Desenho metodológico utilizado na pesquisa 32
Figura 3 – Matriz de pesquisa com abordagem mista 40
Figura 4 – Atores sociais e suas posições sociais no currículo 45
Figura 5 – Operadores ou Figuras Metodológicas do DSC 55
Figura 6 – Instrumentos elaborados para o desenvolvimento da pesquisa 65
Figura 7 – Temáticas utilizadas na elaboração do Estado da Questão 86
Figura 8 – Variáveis investigadas no Estado da Questão 87
Figura 9 – Percurso de investigação para a elaboração do nosso Estado da Questão 110
Figura 10 – Dimensões curriculares 117
Figura 11 – Estrutura das Temáticas e Eixos Discursivos 196
Figura 12 – Tratamento dado nas análises dos discursos 199

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Formação em nível de Pós-Graduação dos atores sociais 47
Gráfico 2 – Ingresso no quadro docente do DEF/UFMA 48
Gráfico 3 – Concepção de Currículo (IAD 1) 203
Gráfico 4 – Reformulação Curricular (IAD 2) 209
Gráfico 5 – Dificuldades na Implantação do Currículo (IAD 3) 215
Gráfico 6 – Contribuição do Currículo para a Formação Docente (IAD 4) 218
Gráfico 7 – Planejamento Docente (IAD 5) 222
Gráfico 8 – Conhecimento não contemplado no Currículo (IAD 6) 226
Gráfico 9 – Dimensões Teóricas e Práticas (IAD 7) 230
Gráfico 10 – Componentes PCC, ECS e AC (IAD 8) 236
Gráfico 11 – Currículo Vigente (IAD 9) 245
Gráfico 12 – Participação Docente (IAD 10) 253

Tabela 1 – Etapas para a elaboração do roteiro de Entrevista 52
Tabela 2 – Temáticas, Eixos Discursivos e Ancoragens analisadas 200
Tabela 3 – Proposições para as PCC, o ECS e as AC no Curso de Licenciatura em Educação Física 262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Técnicas do DSC utilizadas na investigação 56
Quadro 2 – Revistas selecionadas para o Estado da Questão 84
Quadro 3 – Mapeamento bibliográfico geral por temáticas pesquisadas 88
Quadro 4 – Quantidade de produções que compõem o Estado da Questão 89
Quadro 5 – Síntese do mapeamento realizado sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares na Educação Física 90
Quadro 6 – Documentos que orientam a formação profissional em Educação Física 94
Quadro 7 – Teorias Curriculares e suas categorias 119
Quadro 8 – Currículo de formação em Educação Física de 1939 130
Quadro 9 – Currículo de formação em Educação Física de 1945 132
Quadro 10 – Currículo de formação em Educação Física de 1969 138
Quadro 11 – Currículo de formação em Educação Física de 1987 145
Quadro 12 – Cursos de graduação da área da saúde 151
Quadro 13 – Currículo atual de formação em Educação Física 159
Quadro 14 – Saberes do currículo atual em Educação Física 161
Quadro 15 – Quadro de análise histórico-organizacional dos ordenamentos legais para a elaboração do currículo em Educação Física 165
Quadro 16 – Organização curricular: Formação Ampliada 179
Quadro 17 – Organização curricular: Formação Específica e Conhecimentos Identificadores da Educação Física 180
Quadro 18 – Organização curricular: Formação Específica e Disciplinas Eletivas 181
Quadro 19 – Organização curricular: Núcleo Temático de Aprofundamento 182
Quadro 20 – Organização das práticas no currículo prescrito 184
Quadro 21 – Sistematização dos componentes curriculares e carga horária 185
Quadro 22 – Organização do ECS no currículo prescrito 191
Quadro 23 – Estrutura da carga horária das Atividades Complementares no DEF/UFMA 194
Quadro 24 – Modelo de Instrumento Analítico de Discurso (IAD) 198
Quadro 25 – Sistematização da PCC no currículo prescrito 242

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ancoragem
AC/AACC	Atividades Complementares
ALCA	Acordo de Livre Comércio das Américas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Virtual de Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEP	Comitê de Ética da Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CMEF	Centro Militar de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CONSUN	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CR.P	Créditos Práticos
CR.T	Créditos Teóricos
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física

DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DED	Departamento de Educação Física e Desporto
DEF	Departamento de Educação Física
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECH	Expressões-chave
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ED	Eixo Discursivo
EQ	Estado da Questão
ESEF	Escola de Educação Física
f	Frequência
FEF	Faculdade de Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IAD	Instrumento Analítico de Discurso
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IC	Ideias Centrais
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEB's	Jogos Escolares Brasileiro
JEMs	Jogos Escolares Maranhenses
LaboMídia	Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OMC	Organização Mundial do Comércio
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Prática como Componente Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Projeto Pedagógico
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Representações Sociais
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TD	Temática Discursiva
TRS	Teoria das Representações Sociais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 21

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: CENÁRIO E ETAPAS 30

2.1 O MÉTODO DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 33

2.2 A ABORDAGEM DA PESQUISA 38

2.3 DELIMITAÇÃO DO CAMPO SOCIAL INVESTIGADO 41

2.4 ATORES SOCIAIS DA PESQUISA 43

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL E COLETA DE DISCURSOS 50

2.6 FIGURAS METODOLÓGICAS DO DSC E O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO-SÍNTESE 53

2.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA 57

2.8 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM OS ATORES SOCIAIS NA PESQUISA EXPLORATÓRIA 58

2.9 PESQUISA DE CAMPO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA 64

3 DADOS DE CONTEXTO 68

3.1 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL 69

3.2 O ESTADO DA QUESTÃO NAS PRODUÇÕES MAPEADAS: O CONTEXTO CIENTÍFICO 82

3.2.1 Pesquisas mapeadas sobre a Prática como Componente Curricular 91

3.2.2 Pesquisas mapeadas sobre o Estágio Curricular Supervisionado 95

3.2.3 Pesquisas mapeadas sobre as Atividades Complementares 104

3.2.4 Inferência sobre o mapeamento realizado e a nossa investigação..... 106

4 REFERENCIAL TEÓRICO 112

4.1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO PENSAMENTO CURRICULAR E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: TEORIAS E FUNDAMENTOS 112

4.2 PERSPECTIVAS CURRICULARES NA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL 122
4.2.1 Indícios da formação em Educação Física: um pouco de história 123
4.2.2 Primeiro desenho curricular de formação profissional em Educação Física no Estado Novo - ordem e nacionalismo 127
4.2.3 Segundo desenho curricular de formação profissional em Educação Física na abertura política e redemocratização do país – Populismo 131
4.2.4 Terceiro desenho curricular de formação profissional em Educação Física na reabertura política – currículo mínimo 135
4.2.5 Quarto desenho curricular de formação profissional em Educação Física e os desafios da área 141
4.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS PROPOSIÇÕES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA 148
5 DA PRESCRIÇÃO À VIVÊNCIA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DISCURSOS 171
5.1 O DISCURSO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA 171
5.1.1 Organização do Projeto Pedagógico 172
5.1.2 Objetivo do Curso e perfil do egresso 174
5.1.3 Matriz curricular 178
5.1.4 As Práticas, o Estágio e as Atividades Complementares 183
5.2 REPRESENTAÇÕES DOS ATORES SOCIAIS SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA 196
5.2.1 Resgate do pensamento coletivo sobre o Currículo Prescrito 202
5.2.1.1 Concepção de Currículo 203
5.2.1.2 Reformulação Curricular 209
5.2.1.3 Dificuldades na Implantação do Currículo 214
5.2.1.4 Contribuição do Currículo para a Formação Docente 218
5.2.2 Resgate do pensamento coletivo sobre o Currículo como Realidade Interativa 222
5.2.2.1 Planejamento Docente 222

5.2.2.2 Conhecimento não contemplado no Currículo 225
5.2.2.3 Dimensões Teóricas e Práticas 229
5.2.2.4 Componentes PCC, ECS e AC 235
5.2.3 Resgate do pensamento coletivo sobre o Currículo em Construção 245
5.2.3.1 Currículo Vigente 245
5.2.3.2 Participação Docente 253
6 O SOCIAL VIVIDO INDIVIDUALMENTE: DISCURSO-SÍNTESE DO "EU AMPLIADO" 258
7 CONCLUSÃO..... 266
REFERÊNCIAS 272
APÊNDICES 285
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 286
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL 289
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL..... 291
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA 293
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ESCALONADO DO TIPO *LIKERT*.... 294
APÊNDICE F – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 1) – EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO..... 296
APÊNDICE G – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 2) – EIXO DISCURSIVO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR..... 305
APÊNDICE H – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 3) – EIXO DISCURSIVO: DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO 316
APÊNDICE I – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 4) – EIXO DISCURSIVO: CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 324
APÊNDICE J – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 5) – EIXO DISCURSIVO: PLANEJAMENTO DOCENTE 336
APÊNDICE L – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 6) – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO 345

APÊNDICE M – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 7) – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÃO TEÓRICA E PRÁTICA 352
APÊNDICE N – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 8) – EIXO DISCURSIVO: COMPONENTES PCC, ECS E AC 360
APÊNDICE O – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 9) – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE 371
APÊNDICE P – INSTRUMENTO ANALÍTICO DE DISCURSO (IAD 10) – EIXO DISCURSIVO: PARTICIPAÇÃO DOCENTE..... 383
ANEXOS 390
ANEXO A – ATA DA ASSEMBLEIA DEPARTAMENTAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA 391

1 INTRODUÇÃO

A dinâmica do estudo acadêmico se traduz pelo contínuo processo de pesquisa. Pesquisar é o verbo mais "bitransitivo" do pesquisador pois, no nosso caso, quem pesquisa, pesquisa alguma coisa... para alguém. Logo, ao situar o nicho que o atrai, este, mais uma vez se junta a outros numa postura que visa alcançar um alvo. Espero, que com esta investigação, que se insere na linha de pesquisa "Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação" como parte integrante do núcleo "Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e tem por objeto de estudo as dimensões teóricas e práticas[1] no contexto das Práticas como Componente Curricular (PCC), do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e das Atividades Complementares (AC) para a formação docente em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), possamos elucidar o que pretendemos[2].

Assim é que nesta introdução situamos alguns elementos que auxiliarão a compreensão preliminar da pesquisa, tais como: nossa trajetória acadêmico-profissional; interesse pela temática de pesquisa; aproximação com o Doutorado em Educação; definição do objeto de investigação; metodologia utilizada; considerações teóricas e percepções da situação-problema; questões norteadoras da pesquisa; objetivos geral e específicos da pesquisa; a tese proposta e a estrutura do trabalho.

Iniciamos o primeiro ponto que trata da trajetória acadêmico-profissional afirmando que a construção deste objeto não surgiu com o ingresso no Doutorado em 2014, mas decorreu de nossa percepção do contexto social, econômico e político no final dos anos de 1990, que culminou com transformações ocorridas no mundo do trabalho, como o avanço na produção científica e o surgimento de novos paradigmas e de determinações legais, propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNEB (Parecer CNE/CP nº 09/2001, Resolução CNE/CP nº 01/2002, Parecer CNE/CP nº

---

[1] De acordo com a Resolução CNE/CES nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) as dimensões teóricas e práticas compreendem um dos eixos articuladores que fazem parte dos critérios de organização da matriz curricular. Na mesma linha de raciocínio, na Resolução CNE/CES nº 02/2015 (BRASIL, 2015), esta articulação entre a teoria e a prática deve permear todo o processo de formação docente alicerçado no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos.

[2] Utilizaremos a 1ª pessoa do plural como linguagem escrita desta pesquisa, por consideramos nossa opção teórico-metodológica embasada pela Teoria das Representações Sociais e pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Compreendemos que toda construção se dá na relação do sujeito (individual) com o mundo (social) e dessa interação novos significados são assomados. Nessa relação, eu me encontro, também, nesse processo de construção e representação como sujeito coletivo porque faço parte da tessitura social desta investigação.

28/2001, Resolução CNE/CP nº 02/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2015) e Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física - DCNEF (Parecer CNE/CES nº 58/2004 e Resolução CNE/CES nº 07/2004), suscitando em alguns conflitos teórico-metodológicos nos currículos dos cursos desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) que tiveram dificuldades em compreender tais proposições e ter êxito em seus espaços formativos.

Ressaltamos que esses currículos acima mencionados se referem aos prescritos e como realidade interativa. O currículo prescrito compreende a seleção de conteúdos sistematizados que sugere um documento escrito, de natureza técnico-pedagógica, presente nas orientações oficiais de educação, de forma a viabilizar na prática a organização curricular prescrita. Enquanto que o currículo como realidade interativa revela ação, formação, uma construção sociocultural que ocorre nos atos de ensinar e aprender, mediatizado pelo diálogo e experiências de aprendizagem.

No início de 2003, como acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, ingressamos no Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF)[3]. Esse grupo despertou em mim a necessidade de discussões mais ampliadas sobre as práticas desenvolvidas no âmbito escolar, caracterizando-se como um campo de aperfeiçoamento/qualificação para o exercício profissional, espaço permanente de atualização sobre questões da nossa área, além de favorecer o contato com profissionais que compartilhavam interesses comuns, possibilitando uma referência consistente de discussão no campo da Educação Física.

Esse caminhar ganhou ênfase no período de 2007 a 2009, quando assumimos o cargo de professora substituta da disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica, no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Tal disciplina compunha a matriz curricular juntamente com mais 13 (treze) disciplinas que apresentavam carga horária de 30 horas direcionada ao desenvolvimento de atividades de Prática como Componente Curricular ou Prática Pedagógica[4].

---

[3] O Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF) surgiu em 13 de março de 1998, a partir de uma reunião de alguns professores de Educação Física interessados em realizar estudos na área escolar. O GEPPEF está cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq e possui vínculo com o Departamento de Educação Física da UFMA. Tem como propósito contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Superior e da educação básica na área da Educação Física no estado do Maranhão, através de estudos, pesquisas e atividades de extensão, colaborando com o processo de formação de educadores. Atualmente, o GEPPEF possui 26 integrantes que desenvolvem estudos e pesquisas nas linhas: Corpo e Cultura; Educação Física Escolar; Epistemologia da Educação Física e Políticas Públicas de Esporte e Lazer.

[4] O Projeto Pedagógico do referido curso caracteriza e nomeia a Prática como Componente Curricular como prática pedagógica. Em nossa pesquisa, utilizaremos as denominações PCC, prática pedagógica e práticas como sinônimo.

O começo dessa experiência profissional veio acompanhada do desafio da implementação do novo projeto curricular de Educação Física, que atenderia às orientações dos documentos legais e aos docentes da instituição. Coube, então, desenvolver uma prática pedagógica com base nos novos parâmetros exigidos.

A experiência em buscar conhecimento sobre o Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA se iniciou no momento em que começamos a ministrar diferentes disciplinas[5] que contemplassem a PCC vivenciando, assim, o cotidiano da formação de professores como docente. Eis que surgem, neste caso, as primeiras inquietações sobre a temática.

A gênese da escolha desta temática se materializou em 2009, quando iniciamos o Mestrado em Educação na UFMA, apresentando um projeto de pesquisa, fruto da nossa inserção no campo da pesquisa e da experiência que tivemos enquanto professora do Departamento de Educação Física, estudando de forma mais aprofundada as implicações da PCC no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Na ocasião, esse objeto ganhava novos contornos e se delineava no ato de compreender a importância do processo de formação inicial do professor frente às mudanças, preocupações e questões da política curricular, fatores que entendemos interferir na práxis e que necessitam ser estudados e registrados para futuras intervenções.

A pesquisa desenvolvida no Mestrado[6] (ARAUJO, 2011) revelou a existência de conflitos e divergências entre o que estava escrito no projeto curricular e o que era realmente vivenciado. Outra constatação evidenciada foi a necessidade de uma melhor organização das informações sobre a PCC, descritas no projeto do curso investigado e a centralidade em discutir a não apropriação por parte dos docentes do conhecimento de que tratava as práticas. Observamos, também, a ausência de planejamento das práticas pedagógicas de todos os docentes entrevistados e a não articulação de outros elementos curriculares, resultando em uma dissociação entre o que está escrito, oficializado, e o que é percebido e vivenciado pelos docentes e discentes no interior das disciplinas que contemplavam a PCC.

O resultado dessa pesquisa permitiu a reflexão de como superar as lacunas sobre a organização e o desenvolvimento da PCC, e a compreensão de que esses componentes

---

[5] No período de 2007 a 2009, ministramos as disciplinas: Ritmo e Expressão; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica; Estágio Supervisionado II; Folclore e Educação Física na Educação Básica II.

[6] A dissertação foi concluída e defendida em 2011 e, posteriormente foi publicada em forma de livro, intitulado "A Educação Física na formação inicial: prática pedagógica e currículo" (ARAUJO, 2014).

curriculares (PCC, ECS e AC) são espaços de conhecimento e produção de saberes que necessitam ser melhor estudado.

É nessa perspectiva que se situa nosso interesse pela temática a ser pesquisada associada à necessidade de aprofundamento de estudos e investigações sobre o currículo de formação docente em Educação Física da UFMA, resultando a nossa inserção no Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Diante desse contexto de grandes mudanças empreendidas pelos cursos de licenciatura, reforçada pelas DCNEB (BRASIL, 2002a, 2002b, 2015[7]), é notório que a Educação Física tem encontrado dificuldades em dialogar com o que está previsto pela legislação vigente e a formação desenvolvida nas instituições de educação superior[8]. Apesar de as discussões acadêmico-científicas sobre a formação profissional em Educação Física terem crescido e despertado para a produção de novos conhecimentos, o debate teórico tem denunciado que as contradições presentes nos currículos de formação, sobretudo nas dimensões teóricas e práticas em que se efetiva a tensão das finalidades formativas, deveriam ser investigadas.

Assim, destacamos que o objeto de estudo da nossa investigação são os componentes curriculares que contemplam o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, a saber: as práticas, o estágio e as atividades complementares em interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016.

A identidade paradigmática adotada no processo dessa pesquisa incide sobre a teoria pós-crítica, por compreendermos que o currículo revela, por meio de processo de significação e discurso, diferentes organizações de experiências educativas, em que prepondera as transformações da prática social, que não pode ser entendida de forma isolada do contexto real.

Evidenciamos, também, que a realidade deve ser compreendida como processo histórico construído por múltiplas dimensões, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si próprias. Nenhum fenômeno pode ser considerado um todo autônomo, isolado ou separado de uma totalidade maior que é a própria realidade, logo, por ser histórica não se esgota na percepção presente. Nesse sentido, o desenvolvimento histórico é sempre um processo

---

[7] Nosso objeto de estudo não está ancorado na Resolução CNE/CP nº 02/2015, pois trata-se de um currículo prescrito sistematizado em 2007 e que perdurou até 2016. Nesse entendimento, mesmo sabendo da atualidade dessa resolução e que a mesma revoga as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002 e suas alterações, nossa análise incide nas DCNEB (BRASIL, 2001a, 2002a, 2002b).

[8] Ver o mapeamento dos dados científicos realizados por meio do Estado da Questão no tópico 3.2.

complexo e "[...] um atributo essencial da realidade que se transforma permanentemente" (GAMBOA, 2007, p. 157).

A abordagem de pesquisa é qualiquantitativa, tendo como método o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, 2005, 2010), que combina técnicas de coleta de discursos e técnicas de análise específicas (operadores ou figuras metodológicas) fundamentadas na Teoria das Representações Sociais (RS) compartilhadas, com aporte teórico predominante em Moscovici (2003) e Jodelet (1993, 2001, 2009). Nesse entendimento, de acordo com a afirmação de Gamboa (2007), as técnicas utilizadas na investigação (de coleta por meio de entrevistas e de análise através dos operadores ou figuras metodológicas) são a expressão prático-instrumental do método do DSC que, por sua vez, manifesta uma teoria científica em ação (Teoria das Representações Sociais).

Realizamos uma pesquisa de campo combinada a revisão de literatura sobre a temática estudada e análise documental. Elegemos como campo social de investigação o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. A coleta de discursos foi desenvolvida a partir da aplicação do roteiro de entrevista, do tipo semiestruturada, realizada com 12 (doze) atores sociais[9] do referido curso.

Em nossa compreensão o currículo delineia um caminho de formação produzindo implicações no contexto social e, quando visto como uma realidade interativa, é traduzido por uma prática que se apropria da proposta prescrita de um curso de formação e se materializa na ação cotidiana do professor, sujeito de intervenção pedagógica. Infelizmente, sabemos que nem sempre o que está previsto no currículo prescrito o discente experimentará em seu processo de formação (ARAUJO, 2011). Entretanto, acreditamos que nossa pesquisa suscitará novas discussões com o propósito de superar as possíveis contradições no currículo de formação em Educação Física.

Afirmamos, também, que a situação-problema da nossa pesquisa incide em diferentes interpretações sobre a organização e o desenvolvimento das dimensões teóricas e práticas (PCC, ECS e AC) no currículo prescrito e como realidade interativa, (re)produzindo, muitas vezes, atividades descontextualizadas, dissociando teoria e prática no currículo. Sabemos que essas dificuldades não são apenas de caráter interpretativo, são situações que envolvem processos formativos específicos para professores e coordenadores de cursos, tendo

[9] O agente de Bourdieu age a partir da vivência, do *habitus* adquirido em um campo onde a ação do indivíduo ocorre, mas permanece presa à estrutura. Utilizaremos o termo ator social por compreender que tais ações revelam práticas sociais que articulam estrutura e ação, ou seja, o ator social desenvolve aquilo que está prescrito pelos ordenamentos legais e o currículo oculto, a partir de suas diferentes experiências no campo social.

em vista que estes são os sujeitos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento dos componentes curriculares para a formação do professor de Educação Física.

Conforme descrevemos, a relevância[10] desta pesquisa está consubstanciada em diferentes motivos que justificam seu desenvolvimento, dentre eles, destacamos: o de ordem pessoal com ênfase na nossa trajetória acadêmico-profissional em que o objeto de investigação foi delimitado e aprofundado; o de ordem acadêmica ou teórica em que almejamos a ampliação da visão política, cultural, social, educativa e científica sobre o currículo de formação docente em Educação Física; o de ordem prática, propondo uma melhor organização das dimensões teóricas e práticas de formação docente no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, considerando-se que essas dimensões se configuram como práxis, institucionalizando-se como possibilidade de avanços no processo formativo; e o de ordem científica que ratificou a natureza inovadora do currículo ao utilizarmos como método o DSC e ao analisarmos o conjunto desses componentes curriculares (PCC, ECS e AC) que integram o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Destacamos a problematização indicando as questões norteadoras da pesquisa. Como questão central, temos: Como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016? As questões específicas compreenderam indagações quanto: a) sistematização (currículo prescrito): Como os currículos de formação profissional em Educação Física no Brasil têm se configurado historicamente, com base nas orientações e normativas legais? Como as práticas, o estágio e as atividades complementares, como componentes curriculares, foram sistematizadas no projeto pedagógico (2007-2016) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA? b) quanto ao desenvolvimento (currículo como realidade interativa): Como os docentes compreendem o projeto pedagógico (2007-2016) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA? O que revela o discurso do sujeito coletivo sobre os componentes curriculares, das práticas, do estágio e das atividades complementares a partir da sua interface com o currículo da UFMA?

Como resposta provisória a esse conjunto de questões, nos propusemos a analisar a seguinte tese que foi aprofundada e redefinida ao longo da pesquisa: o desenvolvimento dos componentes curriculares das dimensões teóricas e práticas (PCC, ECS e AC) no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA está situado em um campo de tensões e

[10] Com fundamentação em Deslandes (2008), buscamos responder a indagação do porquê tal pesquisa deve ser realizada e aduzimos os diferentes motivos que justificaram o seu desenvolvimento.

divergências, o que requer a compreensão não só do contexto, mas, também, das múltiplas variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais, exigindo, assim, a postura de não uniformizar o currículo, tendo em vista que este que se apresenta em diferentes formas de organização de experiências educativas condutoras de uma formação ética, política, social, estética e cultural.

A referida pesquisa objetivou analisar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016. Para atender ao objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: discutir a trajetória dos currículos de formação profissional em Educação Física no Brasil, com base nas orientações e normativas legais; explicitar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares foram sistematizadas no projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA; avaliar os discursos dos docentes quanto à compreensão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA; sistematizar e analisar a expressão do Discurso do Sujeito Coletivo sobre os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Neste sentido, inferimos que as mudanças empreendidas nas DCNEB e DCNEF enfatizam a atividade educacional e auxiliam a relação entre a teoria e a prática, contribuindo para a elaboração de um projeto curricular com perspectivas de reflexão, integração e flexibilização das práticas, do estágio e das atividades complementares, como componentes curriculares. Mas, ainda assim, a apropriação e materialização do conhecimento formativo curricular por parte dos docentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA são desconexas e inconstantes de uma ação pedagógica que articula teoria e prática numa perspectiva transformadora, dada a centralidade em aspectos técnico-pedagógico.

Considerando os pressupostos referidos, afirmamos que o desenvolvimento do currículo exige o conhecimento da proposta pedagógica do curso e das estratégias de ação que são utilizadas na formação do docente.

Além dessa introdução, a tese está estruturada em sete seções. Na seção 2, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa ancorado nas questões norteadoras e nos objetivos propostos. Prosseguimos com a caracterização do método do DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, 2010) apresentando seu aporte conceitual e, posteriormente, explicitamos o cenário e as etapas da coleta de dados no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA,

compreendendo: a abordagem da pesquisa; a delimitação do campo social investigado; os atores sociais participantes da pesquisa; as técnicas e instrumentos para análise documental e coleta de discursos dos atores sociais; as figuras metodológicas do DSC e o processo de organização do discurso-síntese; os aspectos éticos; as primeiras aproximações com os atores sociais na pesquisa exploratória e a pesquisa de campo propriamente dita.

Na seção 3 desenvolvemos os dados de contexto. Inicialmente abordamos os aspectos sócio-histórico da formação docente em Educação Física no Brasil, em que constatamos que a prescrição curricular sempre esteve articulada com a legislação em vigor e com a trajetória histórica do conhecimento a partir da dimensão técnico-biológica oriundas do meio militar, da medicina e da pedagogia. Destacamos, também, o surgimento e a evolução do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Logo após, apresentamos os dados científicos, a partir da elaboração do Estado da Questão (EQ) sobre o currículo de formação docente em Educação Física, com o objetivo de mapear e discutir a produção acadêmica das práticas, do estágio e das atividades complementares, no âmbito da área, no período de 2004 a 2017.

Na seção 4 analisamos o embasamento teórico concebido pelas teorias e fundamentos do pensamento curricular, que explicita diferentes conceitos situados no campo epistemológico social, atribuindo ao currículo um significado de território contestado, cuja compreensão do conhecimento que deveria ser ou do que ele deveria se tornar, evidencia diferentes teorias: tradicional, críticas e pós-críticas. Asseguramos, também, a discussão sobre as perspectivas curriculares na trajetória da formação profissional em Educação Física no Brasil, identificando desde os primeiros indícios da formação da área, perpassando por quatro currículos (BRASIL, 1939, 1945, 1969, 1987a), até o atual proposto pelas DCNEB (BRASIL, 2001a, 2002a, 2002b, 2015) e DCNEF (BRASIL, 2004b).

Descrevemos na seção 5, os dados obtidos na análise documental e nas entrevistas realizadas. Analisamos os ordenamentos legais relacionados à formação de professores em Educação Física e o PP do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) referente aos aspectos sobre a organização do projeto de curso, aos objetivos e perfil do egresso, a matriz curricular, bem como das práticas, do estágio e das atividades complementares. Do mesmo modo, analisamos os discursos que revelaram a representação social dos atores investigados, sobre as temáticas e eixos discursivos, correspondendo ao: currículo prescrito (concepção de currículo, reformulação curricular, dificuldades na implantação do curso e contribuição do currículo para a formação docente); currículo como realidade interativa (planejamento docente, conhecimento não contemplado no currículo, dimensões teóricas e

práticas, componentes PCC, ECS e AC); e currículo em construção (currículo vigente e participação docente). A partir desses elementos, sistematizamos e analisamos o Discurso do Sujeito Coletivo de cada temática e eixo apresentados.

Narramos, na seção 6, o social vivido individualmente a partir da elaboração do discurso-síntese do “eu ampliado”, em que nos posicionamos como parte integrante dessa coletividade que, também, fala sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares em interface com o currículo de formação docente em Educação Física da UFMA. Com base na revisão de literatura, na análise documental e na análise e interpretação dos discursos, sintetizamos algumas proposições para o desenvolvimento das práticas, do estágio e das atividades complementares.

A última seção refere-se à conclusão, em que fizemos algumas reflexões sobre o objeto de estudo, a partir das questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. Discutimos a tese proposta, em constante diálogo com o aporte teórico da revisão de literatura e resultados evidenciados pela análise documental e entrevistas. Finalizamos com apontamentos que podem favorecer reflexões sobre o currículo de formação docente em Educação Física e, ao mesmo tempo, possibilitar a compreensão crítica imprescindível das práticas, do estágio e das atividades complementares, como componentes curriculares para a indissociabilidade das dimensões teóricas e práticas, no processo de preparação do professor de Educação Física.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: CENÁRIO E ETAPAS

Nesta seção, explanaremos o cenário de investigação e as etapas da pesquisa desenvolvida sobre o currículo de formação docente em Educação Física, em especial, as dimensões teóricas e práticas no contexto das práticas, estágios e atividades complementares no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Narrar a trajetória percorrida para desenvolver esta pesquisa revelou nossa compreensão e construção do conhecimento, que é dinâmico, inacabado e mutável; produto da construção social.

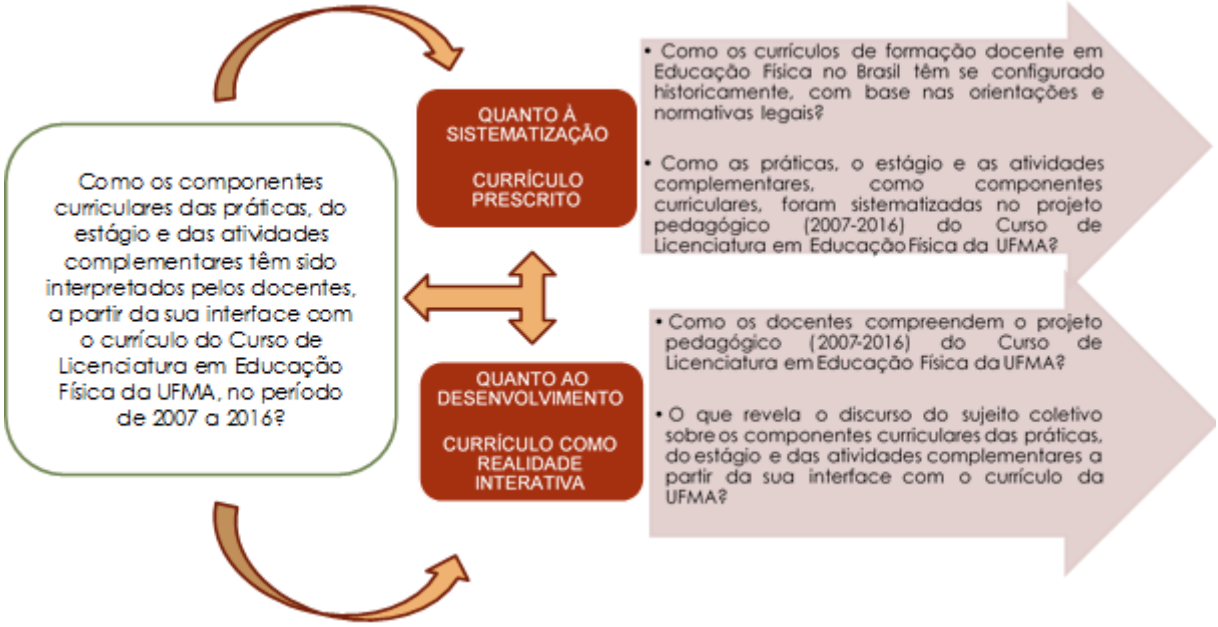
É nesta perspectiva, que a metodologia e as diferentes etapas de pesquisa nos ajudou a compreender o processo de investigação sobre nosso objeto de estudo, que foi aprimorado a partir de vários pressupostos (ontológico, epistemológico e metodológico). Como pressuposto ontológico, destacamos a concepção de homem, educação, sociedade e realidade com base na Teoria das Representações Sociais vinculadas à prática social, no tocante ao diálogo entre a produção das ideias, das representações e da consciência com a atividade material. Nesse sentido, compreendemos que as representações estão no campo da consciência que é determinada pela base material. A relação a ser postulada no pressuposto epistemológico é mediada pela compreensão dos determinantes históricos, econômicos, culturais e ideopolíticos presentes no currículo de formação docente em Educação Física da UFMA. O pressuposto metodológico determina as formas de aproximação do objeto em que delimitamos como método o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) advindo da Teoria das Representações Sociais, por acreditar na existência de concepções individuais que afloram no coletivo e que determinam numa relação de interesses contraditórios a materialização dos comportamentos sociais.

O percurso metodológico utilizado consubstanciou uma concepção dialógica das diferentes etapas da pesquisa, a partir do método do DSC, procurando responder o objetivo geral de analisar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016.

Com base nas questões norteadoras e no desígnio de responder aos objetivos propostos nessa investigação, a pesquisa sistematizou a construção do conhecimento a partir de uma postura crítica sobre a realidade empírica, com o intuito de estabelecer um movimento dialético entre a intencionalidade desse estudo e nossa ação enquanto pesquisadora com o espaço social investigado.

Conforme sugere a Figura 1, a pesquisa envolveu aspectos do currículo prescrito obtido mediante análise dos principais ordenamentos, do projeto pedagógico do curso investigado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) e sua articulação com o "currículo como realidade interativa" (RASCO, 1994) que compreendeu o desenvolvimento dos componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares, no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Figura 1 – Questões norteadoras da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nessa prerrogativa, concebemos o homem como ser social e histórico, autor e ator da realidade social, determinado por seus contextos, transformador e criador de suas condições; fruto das relações sociais e das forças contraditórias estabelecidas em determinados períodos históricos que veio a responder certas necessidades humanas.

Para expressar esse pensamento coletivo visível pelo social, utilizamos o DSC para reaver e iluminar as RS que aparecem sob a forma verbal de textos escritos e falados, que consistem em "o social vivido individualmente" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 24), o qual utiliza a primeira pessoa do singular como proposta concreta de fazer o pensamento coletivo falar diretamente, que não reflete o discurso individual puro, nem o sujeito impessoal do conhecimento. Revela o discurso direto a partir das dimensões subjetivas das representações sociais.

Desta forma, (re)elaboramos o desenho metodológico considerando as etapas descritas por Lefèvre e Lefèvre (2010), conforme anuncia a Figura 2: 1) Descrição da abordagem da pesquisa; 2) Delimitação do Campo Social; 3) Atores Sociais da Pesquisa; 4) Técnicas do DSC para Coleta de Dados; 5) Operadores ou Figuras Metodológicas; 6) Aspectos Éticos da pesquisa; 7) Pesquisa exploratória; 8) Pesquisa de Campo que culmina com o DSC gerando a reunião do discurso-síntese dos conteúdos e argumentos pesquisados.

Figura 2 – Desenho metodológico utilizado na pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nessa ilustração, apresentaremos o método do DSC, utilizado em nossa investigação a partir de uma abordagem qualiquantitativa, tendo como base teórico-conceitual a Teoria das Representações Sociais (RS) compartilhadas. Em seguida, detalharemos cada etapa desenvolvida nesse estudo.

2.1 O MÉTODO DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

O método tem por objetivo nos ajudar a compreender todo o percurso da investigação científica que surge a partir de ideias, resultado do primeiro contato que se tem com a realidade que será pesquisada. Para Sampierre, Callado e Lucio (2013) as ideias podem traduzir uma realidade objetiva (do ponto de vista quantitativo), uma realidade subjetiva (do ponto de vista qualitativo) ou uma realidade intersubjetiva (a partir de uma visão mista). Em Minayo (2008) vamos encontrar que o desenho metodológico de uma pesquisa se faz, simultaneamente, a partir da teoria da abordagem (método) e dos instrumentos de operacionalização do conhecimento (técnicas).

O DSC foi desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre na USP e desde o final dos anos de 1990 com a consolidação da técnica, esse método vem crescendo nas produções científicas em diversas áreas do conhecimento entre projetos de pesquisa, dissertações de mestrado, teses de doutorado, avaliações de: serviços, cursos, processos, dentre outros. Além destas produções, vários artigos foram escritos e publicados em revistas especializadas, bem como apresentados em conferências e congressos nacionais e internacionais. Da mesma forma, inúmeros cursos sobre o método foram desenvolvidos pelos seus criadores (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

Para compreender esse método, convém explicar o seu conceito e sua fundamentação teórica a partir das Representações Sociais (RS) que concebem o DSC como um "[...] conjunto de instrumentos destinados a recuperar e dar luz às RS" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 23).

Com base na Teoria da Representação Social, Lefèvre e Lefèvre (2010) afirmam que a sociedade é constituída por um plano simbólico que pode ser configurado como RS compartilhadas que permitem a comunicação de dois tipos de códigos: o linguístico (língua) e o ideológico (ideias). Para os autores, as pessoas que correspondem a uma determinada formação social costumam falar uma mesma língua, entretanto não necessariamente partilham as mesmas ideias, mas comungam um "[...] determinado nível de compartilhamento que permite que ideias, mesmo divergentes, possam ser trocadas" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 21).

Assim, a língua de ideias ou de representações remete a múltiplas fontes, pois considera-se que as RS,

> [...] são reelaborações, metabolizações e conhecimentos e informações geradas em um certo número de espaços sociais onde, modernamente, tais conhecimentos são produzidos e/ou difundidos: meios de comunicação de massa, internet, escola/academia, centros culturais [...]

> .....
> [...] são também reelaborações de conhecimentos e informações *de certo tipo*: literárias, narrativas, artísticas, científicas, religiosas, jornalísticas, escolares, da experiência comum. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 23, grifo do autor).

Esses dois processos que envolvem sujeito e objeto numa relação de construção (expressão) e interpretação (simbolização), mediadas pelas representações sociais, fundamentam o método do DSC ao desenvolver os operadores ou figuras metodológicas como técnica de análise de discursos na produção do discurso-síntese que representa o "social vivido individualmente". (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 24).

As representações sociais fazem parte do nosso cotidiano à medida em que continuamente, procura-se um relacionamento com os outros e o mundo que nos cerca, compartilhando experiências, percepções, emoções e sentimentos. As representações circulam nos discursos que são carregados de palavras, imagens e alicerçados nos comportamentos. Constroem-se representações e adotam-se diferentes maneiras de nomear e definir, em conjunto, os aspectos da realidade, cuja interpretação permite uma posição de convergência ou divergência sobre determinada situação social.

Desse modo, as representações formam um conjunto de referenciais espontâneos que carregam consigo significações e, quando partilhadas por um mesmo grupo de pessoas, constroem uma visão consensual da realidade. Neste sentido, as RS estudam fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social, como, "[...] elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. [...] sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade" (JODELET, 1993, p. 4).

Assim, por meio dos estudos da RS temos uma fonte de acesso importante para a vida social, pelos esclarecimentos dos processos cognitivos e interações sociais. Como fenômeno cognitivo, as RS são abordadas simultaneamente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento em que podemos destacar a interiorização das experiências, do comportamento e do pensamento que são socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social.

Como interação social, reconhece-se que as RS são sistemas de interpretação que conduzem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais.

Representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto, ou seja, não existe representação sem objeto. Esta pesquisa buscou analisar

como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016. Nesse sentido, por meio do DSC pretendemos descrever, analisar, explicar as formas, processos e funcionamento do eixo articulador presente no currículo prescrito e também como realidade interativa através das experiências e condutas dos professores face às ações desenvolvidas no contexto das PCC, no ECS e na AC.

As RS se estabelecem a partir da dinâmica entre a atividade psíquica do indivíduo e o objeto do conhecimento. Para Moscovici (2003), sujeito e objeto têm funções diferentes e complementares, o que leva a concluir que o objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana.

Por meio do DSC temos um caminho para a apropriação das representações socialmente partilhadas. A noção de RS foi elaborada ao longo do tempo, tanto pelo precursor, Durkheim em 1985, quanto pelo nascimento da Teoria das Representações Sociais marcado pelo trabalho desenvolvido por Serge Moscovici, em 1961. Neste estudo, desenvolvido em seu doutoramento, Moscovici discutiu as formas como a teoria psicanalítica se difundiu no pensamento popular na França. Segundo Sousa e Villas Bôas (2011), essa obra foi traduzida para o português e chegou ao Brasil em 1978 narrando a necessidade de analisar o conhecimento do senso comum por meio de um olhar psicossocial, com o social e com o individual, em uma época em que a concepção vigente era a tradição da psicologia social.

É importante, também, perceber as raízes do processo de formação dessa teoria investigando o contexto histórico em que foram manifestadas as primeiras ideias sobre a RS. Para Moscovici (2003), as primeiras ideias da representação social surgiram na Sociologia e na Antropologia, através de Durkheim e de Lévi-Bruhl, além das teorias de Saussure, Piaget e Vigotsky. Logo, Moscovici (2003) abandona a ideia dicotômica de que a Psicologia estudaria apenas conceitos relacionados ao individual, enquanto a Sociologia propõe-se a estudar o coletivo. Essa separação bastante difundida pelos estudiosos antes da Segunda Guerra Mundial enquadrando os estudos da Psicologia Social nessas duas linhas foi abolida por ele. Tal distinção era explicada pela crença na existência de leis diferentes que regiam e explicavam os fenômenos individuais e os coletivos.

Ao definir a Psicologia Social como a ciência do conflito entre o indivíduo e a sociedade esta entende o indivíduo como parte fundamental para a existência de uma sociedade, logo, este só existe dentro de uma rede social que, por sua vez, é resultado da interação dos que a ela pertencem. Assim, o indivíduo tem papel fundamental no processo de construção da

sociedade da mesma forma que é criado por ela, diferente do que propunha Durkheim, por não se reduzir à soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade. Na realidade um novo conhecimento é formado ao superar a soma dessas representações e favorecer a recriação do coletivo.

O indivíduo não apenas sofre as ações vindas da sociedade, mas também participa da construção dessa mesma sociedade, tornando-se agente modificador dela. As ideias, histórias e circunstâncias não são heranças passadas de geração para geração de forma determinista e estática; pelo contrário, o indivíduo é capaz de recriar essa realidade e moldá-la diante de seus anseios e expectativas. Nesse sentido, as RS possuem caráter dinâmico que evidenciam formas de conhecimento de vida cotidiana, que servem tanto para os indivíduos compreenderem quanto para se comunicarem.

De acordo com Jodelet (2009), diferentes produções científicas têm utilizado o conceito de representação social ao realizar pesquisas que envolvem as mais variadas áreas de estudos, tornando-a um campo teórico pluridisciplinar. Muitos desses estudos são realizados a partir das produções científicas de Moscovici de onde emergiram novas correntes.

Para Moscovici (2003, p. 82) a noção de representação social é uma espécie de *Carrefour* em que se cruzam muitas ideias e conceitos oriundos de vários campos do saber, sobretudo da sociologia e da psicologia em que se mostram "[...] particularmente denso, as vias que aí se cruzam são múltiplas e não há nenhum mapa que ofereça coordenadas comuns [...]". As RS são um conjunto de conhecimentos, originados na vida cotidiana que tem por finalidade comunicar, estabelecer relações entre grupos sociais, embutir sentido ao comportamento, a fim de tornar essas relações estáveis e eficazes. Nesse sentido, as representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana, tornando possível atribuir a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura.

As RS não são somente a simples reprodução mental da realidade exterior ao indivíduo (cognição social), mas são guias que orientam os comportamentos e as percepções destes a partir de uma concepção ontológica presente na realidade social. São sociais porque emergem em um contexto social e são elaboradas a partir de discursos que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos sociais.

A expressão "representação social" remete ao conceito de "representação coletiva" estabelecido por Émile Durkheim, retomado por Serge Moscovici. A concepção durkheimiana não possuía uma estabilidade, constituindo um grande guarda-chuva que abrigava crenças, mitos, imagens, e também o idioma, o direito, a religião, as tradições, tornando, porém, o conceito pouco operacional.

Com o intuito de atualizar o conceito estabelecido por Durkheim, Moscovici agrega a ele um caráter atual, fazendo referências a uma sociedade submersa numa intensa divisão de trabalho, em que a especialização e informação tornaram-se elementos importantes na vida do homem contemporâneo, ao mesmo tempo em que o torna operacional para ser aplicada nos mais diversos grupos.

Na definição de Moscovici (2003), as RS referem-se ao posicionamento e localização da consciência subjetiva nos espaços sociais, com o objetivo de formular percepções por parte dos integrantes desses grupos e conceitua de forma mais completa representações sociais como um conjunto de conceitos, enunciados e explicações originados na vida cotidiana. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e aos sistemas de crença das sociedades tradicionais; poder-se-ia mesmo considerá-las como a versão contemporânea do senso comum. Ainda para esse autor, as representações são resultados da interação homem-sociedade e vice-versa, num constante reinventar de situações, em que se encontram presentes os signos e os símbolos, a acomodação e os conflitos.

A respeito da teoria das representações sociais, Denise Jodelet, uma das principais estudiosas brasileiras, considera-a uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. A autora aponta alguns elementos de base da teoria:

> As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET, 2001, p. 26).

Para uma análise investigativa, retomamos novamente a Jodelet (2001) quando a mesma fornece alguns questionamentos que servem de parâmetros para as pesquisas sobre as representações sociais. São três questões que propiciam a coleta de dados para construção de representações sociais, em que se pode identificar sujeito e objeto das representações. Segundo a referida autora, são estas as perguntas: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?

Destas perguntas, pode-se elencar algumas características gerais das pesquisas científicas que se apoiam nas representações sociais, em que há riqueza do fenômeno observado: consideração à particularidade dos objetos; dupla centralidade nos conteúdos e nos processos; atenção à dimensão social suscetível de flexionar a atividade representativa e seu produto (JODELET, 1993).

Contudo, se faz necessário um aprofundamento das questões relativas às representações sociais apontando os dois principais processos cognitivos responsáveis pela formulação desse tipo de pensamento: a objetivação e ancoragem. Para Moscovici (2003) objetivar é descobrir a qualidade de uma ideia, reproduzir um conceito em uma imagem, ou seja, a objetivação permite que uma nova informação ou novo conceito que antes estavam abstratos, passem a ser uma realidade adquirida dentro do grupo social. Segundo Jodelet (1993), a ancoragem consiste em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma ou figura específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, materializando a palavra.

A ancoragem é o processo que incide na integração cognitiva do objeto representado, sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações, etc., a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas que pode preceder ou seguir o processo de objetivação. Esta integra novas informações dentro das representações que estão definidas, criando novos conceitos. Assim, intervém de duas maneiras na formação das representações:

> De um lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto em uma rede de significações que permite situá-las face aos valores sociais e dar-lhes coerência [...]. De outro lado, a ancoragem serve à instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para interpretação e gestão do ambiente, e então se situa em continuidade com a objetivação. (JODELET, 1993, p. 18).

Assim, temos sujeitos sociais que ancoram o desconhecido em uma realidade que é familiar e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquele aglomerado de significados anteriormente estabelecidos e lutam para mantê-la. Nessa relação, as representações sociais emergem como processo que desafia e reproduz, repete e supera, que se forma, mas que também forma a vida social.

Após discussão sobre os conceitos iniciais da teoria que alicerça a compreensão do método do DSC, apresentaremos cada etapa que foi desenvolvida para o desenvolvimento dessa investigação.

2.2 A ABORDAGEM DA PESQUISA

A partir da compreensão de pesquisa como a atividade básica da ciência na indagação e construção da realidade constituída de “um conjunto de processos sistemáticos e empíricos no estudo de um fenômeno” (SAMPIERRE, CALLADO; LUCIO, 2013, p. 30)

evidenciamos que esta pesquisa é de abordagem mista (BRANNEN, 2005), que combina técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa.

Houve uma difusão no campo da ciência até então reinada pelo positivismo (mais tarde transformado em pós-positivismo) de que somente pesquisas com dados estatísticos possuíam um grau superior de qualidade. Essa discussão sobre as abordagens desvirtuou a produção do conhecimento, "incorporando mais aspectos ideológicos do que análises metodológicas e de fundamentos teóricos" (GATTI, 2006, p. 28). Consoante com essa afirmação, Alves-Mazzotti (1996) também se posiciona ao relatar os rótulos quantidade/qualidade, descritivo/interpretativo, objetivo/subjetivo como características simplificadoras e reducionistas de uma concepção de paradigma que excede a questão das abordagens de pesquisa.

Em ambas as abordagens existem problemas que trazem consequências negativas, quando não utilizadas de maneira correta, para a pesquisa em educação. Gatti (2006) afirma que a dificuldade com os dados numéricos na educação se reflete na dificuldade de leitura consciente e crítica dos trabalhos que os utilizam levando a dois comportamentos extremos na área educacional: ou se acredita veementemente em qualquer dado citado (argumento de autoridade) ou, se rejeita qualquer dado traduzido em números por razões ideológicas. Esta última denominada por Alves-Mazzotti (1996) de "vulgata qualitativa" é caracterizada pelo repúdio ao número.

Segundo Alvesson e Skoldberg (2009) todos os paradigmas atravessam uma linha divisória entre as abordagens quantitativas e qualitativas. A reflexão dessas abordagens se torna importante para compreendermos os embates dos diferentes paradigmas pela estabilidade e busca de hegemonia no campo científico. De acordo com Johnson e Onwuegbuzie (2004), a abordagem mista surge numa tentativa de legitimar o uso de abordagens ou etapas múltiplas e incorporar os pontos fortes de ambas metodologias com vistas a alcançar a responsabilidade pela qualidade educacional.

Neste sentido, cada abordagem tem seu valor e sua contribuição notável para a produção e avanço do conhecimento, sejam elas utilizadas de forma separada ou convergentes. O que vai determinar o tipo de abordagem utilizada são os processos fundamentais (etapas) da pesquisa: formulação do problema, revisão de literatura, metodologia, análise dos dados e o relatório de resultados.

Consoante ao método do DSC de Lefreve e Lefreve (2010) a abordagem mista é denominada como qualiquantitativa. É qualitativo porque os atores sociais, através de seus discursos, denotam sentidos que necessitam ser qualificados no campo social e essas opiniões

são socialmente compartilhadas entre os indivíduos pesquisados, gerando uma quantificação que indicará o grau de propagação nas formações sociais. A Figura 3 aponta uma matriz que caracteriza a abordagem mista a partir da ênfase no paradigma e da decisão da ordem do tempo.

Figura 3 – Matriz[11] de pesquisa com abordagem mista

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">Decisão da ordem do tempo</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Simultânea</td><td>Sequencial</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Decisão da ênfase no Paradigma</td><td rowspan="2">Status Iguais</td><td rowspan="2">QUAL + QUANT</td><td>QUAL → QUANT</td></tr>
<tr><td>QUANT → QUAL</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Status Dominante</td><td>QUAL + quant</td><td>QUAL → quant
quant → QUAL</td></tr>
<tr><td>QUANT + qual</td><td>QUAN → qual
qual → QUANT</td></tr>
</table>

Fonte: Johnson e Onwuegbuzie (2004, tradução nossa).

Situando a abordagem qualiquantitativa do método do DSC de acordo com a matriz da Figura 3, o que se tem é a presença de status dominante em relação à ênfase do paradigma da proposta de investigação aqui apresentada e quanto à decisão de ordem do tempo apresenta-se a abordagem qualitativa como sendo predominante em relação à abordagem quantitativa, muito embora, no discurso do DSC " [...] o qualitativo e o quantitativo não são coisas distintas, mas partes, dimensões, aspectos da mesma coisa [...] por expressar dimensões distintas de um mesmo fenômeno estudado" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 26).

Nesse sentido, a opinião que emerge do DSC apresenta uma abordagem qualitativa, pois cada discurso suscitará uma opinião, uma ideia, um aspecto sobre os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares para a formação docente em Educação Física, a partir do discurso-síntese dos conteúdos e argumentos emitidos, descritos por meio de um sujeito artificial redigido na primeira pessoa do singular. E uma abordagem quantitativa por conceber que cada discurso coletado, também compartilha ideias e opiniões na sociedade, portanto, também apresenta uma expressão numérica que é revelada pela frequência do discurso.

[11] Em nota, Johnson e Onwuegbuzie (2004) indica: "qual" significa qualitativa, "quan" quantitativo, "+" significa simultâneo, "→" representa o sequencial, letras maiúsculas denotam alta prioridade ou peso e letras minúsculas baixa prioridade ou peso".

Para além da análise do discurso propriamente enunciado, consideraremos a frequência das repetições dessas ideias e opiniões face ao objetivo apresentado. Assim, a pesquisa tem abordagem qualiquantitativa em que a abordagem qualitativa apresenta status dominante em relação a quantitativa, isto é, são dimensões que se complementam para viabilizar uma visão multidimensional da realidade investigada.

Assim, optamos pela pesquisa de natureza qualiquantitativa ao considerarmos que estes dois aspectos são dimensões de um mesmo fenômeno estudado. Após a explanação da abordagem da pesquisa, explicitaremos a delimitação do campo social investigado.

2.3 DELIMITAÇÃO DO CAMPO SOCIAL INVESTIGADO

Para compreender a definição de lugar do campo social e situar o contexto da nossa investigação, recorremos aos aspectos epistemológicos do método do DSC que apresenta suas raízes em Bourdieu ao utilizar algumas nomenclaturas, como: campo social e *habitus*.

O campo social demonstra a história acumulada em determinado espaço em que enquadra ou condiciona a ação dos atores sociais. Neste entendimento, todos os atributos ou variáveis dos atores podem estar associados e contribuindo para o surgimento do problema de pesquisa a ser investigado.

Para Lefèvre e Lefèvre (2010, p. 41), entender o campo como espaço social exige que o pesquisador construa e descreva detalhadamente o lugar da pesquisa e que responda algumas questões: “Quais são os atores/agentes envolvidos com o problema de estudo? Que posições ocupam nesse espaço? De que e de quanto capital (no sentido colocado) os atores/agentes dispõem?”, ou seja, o campo social serve como instrumento que permite localizar os atores e suas posições relativas em um espaço social.

O *habitus* é indissociável do campo, porque sua compreensão pressupõe a ação do ator determinada no campo. É ele que define o repertório de decisões para a ação. Numa leitura mais atual, um indivíduo/agente é ‘formatado’ para atuar num ‘sistema compatível’ (campo), e o conteúdo dessa formatação seria o *habitus*.

Assim, de acordo com o DSC, o pesquisador deverá escolher o campo social e, dentro dele, delimitar o campo de estudo, ou seja, o espaço geográfico e institucional para a realização da pesquisa, com base na pertinência em relação ao tema e aos problemas pesquisados, nos atores selecionados, bem como na acessibilidade. De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2010) é preciso analisar as possibilidades reais, pois a melhor pesquisa é aquela que é possível ser realizada. É preciso analisar as possibilidades reais.

Elegemos como campo social a UFMA e como espaço de investigação o Curso de Licenciatura em Educação Física desta instituição, devido nossa trajetória acadêmica-profissional imbricada de relações construídas com esse campo.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA foi criado em 1977 (1º versão de currículo), por meio da Resolução nº 57/77-CONSUN, denominado, na época de Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas. Ao mesmo tempo em que foi elaborado o projeto de implantação, também foi estruturado o primeiro currículo do Curso, que tinha como amparo legal o Parecer nº 894, de 2 de dezembro de 1969, do qual emanou a Resolução CFE nº 69/1969, que fixava os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Educação Física (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007).

Somente em 1988, ocorreu o processo de reformulação curricular do curso (2º versão de currículo), com o estudo do movimento biopsicossocial do indivíduo, uma concepção mais histórico-crítica em contraposição à concepção biológica e tecnicista, anteriormente defendida. Dessa forma, o currículo passou a desenvolver uma concepção mais humanista e crítica em sua matriz curricular.

Em 2006 o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA passou por um novo processo de reformulação devido às exigências das DCNEB (BRASIL, 2002a), culminando com sua 3ª versão de currículo que transitou por uma nova revisão conceitual e atualização de toda a estrutura curricular.

O percurso de elaboração da 3ª versão de currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007), caracterizou-se por intensos estudos, discussões da literatura sobre política educacional, currículo, formação dos profissionais da educação e da Educação Física, legislação referente às diretrizes e análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Educação Física de cinco universidades públicas, que serviram de referência para o da UFMA.

Ressaltamos que nossa investigação incide nessa 3ª versão de currículo, justificada pelo início da sistematização e desenvolvimento do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas das PCC, dos ECS e das AC no referido curso.

Depois de apresentado e aprovado nas instâncias da universidade, o PP da Educação Física com 3. 675 horas entrou em vigor no segundo semestre de 2007 e perdurou até o ano de 2016, como transição para um novo processo de reformulação curricular iniciado em 2015 para atender às novas DCNEB (BRASIL, 2015).

Devido exigências implementadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 que definem "[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como nos processos de

avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam" (BRASIL, 2015, p. 2-3), um novo currículo está em vigência, após novas reformulações que foram realizadas para a implementação da sua 4ª versão.

Evidenciamos que juntamente com esse cenário de mudanças curriculares, o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, desde 2012 passou por profundas modificações, a saber: maior infraestrutura física e aquisição de equipamentos, de laboratórios e de material didático diversificado; ingresso de 15 (quinze) novos docentes advindos de outros estados para compor o quadro do Departamento de Educação Física; surgimento do curso na modalidade bacharelado, cuja primeira turma iniciou no ano letivo de 2015; a instituição do Curso de Licenciatura no Campus Pinheiro-MA da UFMA e a implantação do primeiro mestrado acadêmico em Educação Física com área de concentração em Biodinâmica do Movimento Humano.

Atualmente, o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA apresenta dois coordenadores, sendo um para a licenciatura e outro para o bacharelado, um chefe de Departamento e 29 (vinte e nove) docentes que fazem parte do Departamento de Educação Física (DEF) e atendem a ambos os cursos.

No próximo tópico, apresentaremos quem são os atores sociais da nossa investigação e quais as posições que eles ocupam no currículo de formação docente em Educação Física da UFMA.

2.4 ATORES SOCIAIS DA PESQUISA

Para Lefèvre e Lefèvre (2010) uma pesquisa que utiliza o método do DSC pretende obter todos os discursos possíveis sobre os problemas de investigação.

A natureza do DSC almeja descrever todas as ideias presentes no espaço social pesquisado para compor um conjunto de ideias qualificadas, descritas e classificadas, e, posteriormente, estudar o grau de compartilhamento dessas ideias entre os atores sociais. O resultado é o discurso-síntese a partir do resgate do que é semelhante e do que é diferente nas falas individuais. Por isso, "[...] para o DSC não há número máximo e que o número mínimo se dá quando uma dada população é, ela mesma, mínima [...]" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 48).

Registramos com base nessa reflexão, que o DSC não considera o critério de saturação das respostas, pois elas representam apenas o começo do pensamento coletivo. Além

de conhecer e revelar os discursos, pretendemos saber também qual a frequência em que eles se repetem e quais as ideias que não se repetem.

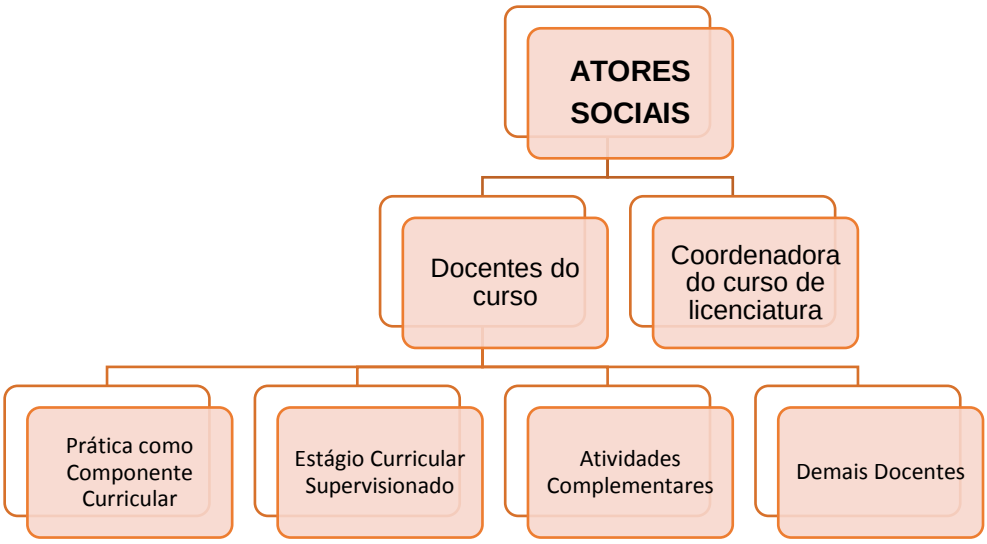
Nesse entendimento, o DSC sugere que haja escolha dos atores sociais que participarão da pesquisa, considerando os diferentes lugares, posições que ocupam e atributos sociais ou institucionais, ou seja, exige que se avalie qual a posição que estes se encontram no cenário investigado, para que sejam despontados confronto de ideias e perspectivas sobre o problema pesquisado.

Assim, *a priori*, não foi definido uma amostra considerada para este estudo, porque não havia preocupação do DSC com o grau de saturação, ou seja, qualquer que fosse a amostra ela sempre seria uma amostra mínima, cuja representação indicaria apenas o início de um pensamento coletivo. Entretanto, no decorrer da investigação nós elencamos a amostragem por tipicidade ou intencional, que segundo Gil (2016) consiste na seleção de um subgrupo da população que, a partir de informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população em questão.

Logo, a definição dos atores sociais que participaram da pesquisa foi estabelecida com base: a) na pesquisa preliminar do currículo *lattes* em que foram observados o tempo de exercício da docência no curso além das trajetórias formativas considerando tempos históricos diferentes e as principais informações acerca do perfil profissiográfico; b) na convivência com alguns destes atores no campo social investigado; c) na aceitação ao convite em participar da investigação.

Os atores da nossa pesquisa foram constituídos pelo grupo de docentes e pela coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, conforme sugere a Figura 4.

Figura 4 – Atores e suas posições sociais no currículo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na Figura 4, identificamos os atores sociais consoante à sua posição no campo social a ser investigado. Assim, houve a participação: da coordenadora do curso de licenciatura; do grupo de docentes que ministravam as atividades que contemplavam a PCC[12] distribuídas em quatorze disciplinas do currículo (3ª versão); dos docentes que coordenavam e ministravam as atividades de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (135h), no Ensino Fundamental II (135h) e no Ensino Médio (135h); dos responsáveis pelas atividades complementares do curso e demais docentes do curso para falar sobre a organização e desenvolvimento do currículo.

O universo de docentes neste campo social no segundo semestre de 2017 era de 26 (vinte e seis) efetivos em sala de aula, 01 (um) professor efetivo afastado para cursar programa de pós-graduação e 02 (dois) professores substitutos. Assim, participaram dessa pesquisa 12 (doze) docentes, dentre eles a coordenadora do referido curso, que aceitaram contribuir com esse estudo mediante convite realizado em reunião de Assembleia Departamental no mês de junho de 2016 no Núcleo de Esporte da UFMA.

[12] As disciplinas que contemplavam a PCC na 3ª versão do currículo possuíam carga horária acrescida de 30h, totalizando 420h, são elas: Ritmo e Expressão; Fundamentos e Metodologia do Ensino do Atletismo; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Natação; Fundamentos e Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras; Fundamentos e Metodologia do Ensino do Futebol; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica; Fundamentos e Metodologia do Ensino do Futsal; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Dança; Fundamentos e Metodologia do Ensino das Lutas; Fundamentos e Metodologia do Ensino do Handebol; Educação Física Adaptada; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica Esportiva; Fundamentos e Metodologia do Ensino do Basquetebol; Fundamentos e Metodologia do Ensino do Voleibol.

Mas quem são os atores/agentes envolvidos com o problema de estudo? Foi pensando em responder esse questionamento, que iniciamos a elaboração do roteiro de entrevista com informações sobre o perfil profissiográfico dos atores sociais. Inicialmente, essas informações foram consultadas na plataforma *lattes* e, durante a entrevista, tais informações eram lidas para que os docentes pudessem confirmar, modificar ou acrescentar dados. Essa estratégia serviu como período de aquecimento para uma apresentação pessoal e estabelecimento de um clima mais propício para o diálogo sobre o tema investigado.

Sabemos que as representações são construções simbólicas que carregam as características dos sujeitos que as constroem, isto revela que os significados atribuídos ao objeto localizado no meio social e material fazem parte da vida das pessoas. Não temos como falar de representação de algo sem especificar quem são os sujeitos sociais que mantêm tal representação. Entretanto, de forma a atender o anonimato dos atores sociais participantes da pesquisa, assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), optamos em identificar cada ator social pelos códigos P (Professor) seguido de uma numeração sequenciada de 1 a 12.

O perfil profissiográfico revelou as seguintes informações sobre os atores sociais da pesquisa: curso de graduação, instituição formadora, titulação, tempo de docência no DEF/UFMA, vínculo de trabalho, participação em projetos institucionais, participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e no Colegiado do Curso, disciplinas ministradas, atuação nas disciplinas de práticas e de estágio no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

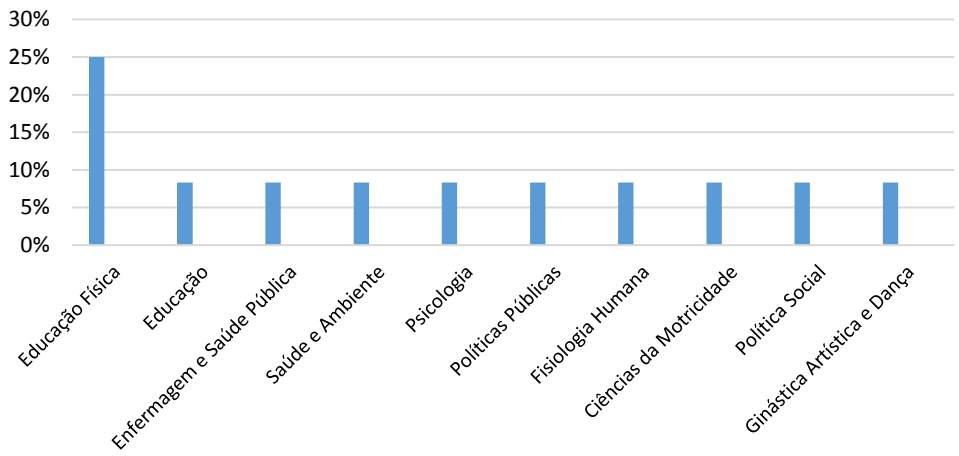
Os dados revelaram que todos os 12 (doze) docentes investigados são licenciados em Educação Física, sendo que um dos docentes tem duas graduações, além da Educação Física também apresenta formação na área de Psicologia. Em relação à instituição formadora, 83,33% tiveram sua formação inicial na UFMA, 8,33% na Universidade de Brasília (UnB) e 8,33% na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No que se refere à titulação, temos um quadro que contempla do docente especialista ao pós-doutor. O maior índice abrange 66,66% de professores doutores, seguido de 16,66% de professores mestres, 8,33% de professor especialista e 8,33% de professor com pós-doutorado.

Encontramos áreas diversificadas nas formações continuadas dos docentes participantes da pesquisa. Esse fato denota o diálogo que a Educação Física apresenta com outras áreas de conhecimento, pois esta área apresenta um caráter multiprofissional e interdisciplinar que inclui conhecimentos oriundos das áreas biológicas, médicas, pedagógicas,

sociais e humanas. Vejamos no Gráfico 1 as áreas de conhecimento correspondentes à formação continuada dos atores sociais participantes da investigação.

Gráfico 1 – Formação em nível de Pós-Graduação dos atores sociais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como caracterizado no gráfico acima, percebemos um repertório amplo na busca por melhoria do conhecimento profissional, muito embora os dados revelados não coadunam, em sua totalidade, com a especificidade da docência voltada para a educação básica com uma formação pedagógica. Essa é uma realidade da área da Educação Física e de outras áreas como a Fisioterapia, a Fonoaudiologia e a Terapia Ocupacional que congregam a área 21, segundo a classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

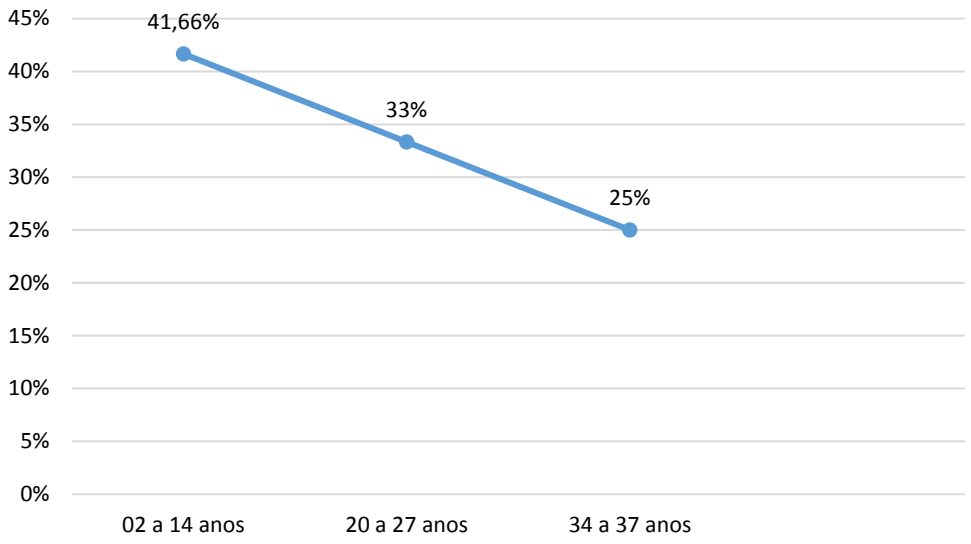
Assim, temos a atuação dos docentes em um curso de formação inicial, em licenciatura, que requer a compreensão dos diferentes fatores que envolvem esse conhecimento no contexto escolar, mas que necessita, também, dos conhecimentos específicos da Educação Física e advindos de outras áreas. Nesse processo, os docentes concebem sua formação continuada como espaço para construir uma prática pedagógica significativa às suas experiências pessoais e profissionais.

A formação continuada, como descrito por Ferreira (2016), implica em escolhas que excedem a mera aquisição de conhecimentos, mas revelam experiências de cunho profissional, cultural e social em atenção às exigências de um contexto profissional tão heterogêneo presentes em nossa sociedade.

Outra informação contida no roteiro de entrevista, nos permitiu verificar o tempo de docência no Curso de Educação Física da UFMA. Os dados demonstraram um fato diligente

que nos favoreceu a categorização do exercício da docência, dos participantes da pesquisa, em três grupos: primeiro, o grupo de docentes que iniciaram suas atividades nos anos de 1980; o grupo seguinte com início nos anos de 1990 e o terceiro grupo referente aos anos 2000 (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Ingresso no quadro docente do DEF/UFMA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além de termos considerado na seleção dos docentes, o aceite ao convite para participação voluntária na pesquisa e as diferentes posições que estes ocupam no espaço social investigado, tivemos o êxito de desenvolver a referida pesquisa com atores sociais que vivenciaram diferentes currículos, contemplando todas as versões implantadas e desenvolvidas do PP do curso em Educação Física, desde sua criação.

Assinalamos, no primeiro grupo, que 25% dos atores sociais da pesquisa acompanharam as quatro versões de reformulação curricular do curso de Educação Física da UFMA, iniciando suas atividades no ensino superior nos anos de 1980, consagrando, assim, uma experiência na docência no DEF/UFMA de 34 a 37 anos. O segundo grupo correspondente aos anos de 1990 e compreendeu 33% dos participantes da pesquisa, convivendo com o currículo desde 1987 (2ª versão) com experiência na docência que varia entre 20 e 27 anos. O terceiro abrangeu 41,66%, apresentando de 2 a 14 anos de tempo de docência no curso. Este grupo acompanhou a transição de currículos, seguindo os PP do curso de 2007 (3ª versão) e 2016 (4ª versão - atual).

Observamos que esse contexto baliza a compreensão das diferentes concepções conceituais e ideológicas que os docentes atribuem ao currículo, além de evidenciar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados à luz do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA no PP de 2007 (3ª versão).

Dos 12 (doze) docentes que participaram da pesquisa, apenas um é professor substituto pela segunda vez, o primeiro contrato temporário desse professor coincidiu com o início da terceira versão de currículo do curso em 2007, objeto de investigação desta pesquisa. Os demais docentes investigados são efetivos do quadro do DEF/UFMA.

Em geral, são docentes atuantes no ensino, pesquisa e extensão, participantes de projetos, grupos de pesquisa e programas relacionados à formação pedagógica, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Temos 33,33% docentes que participam das reuniões no NDE, 50% atuantes no colegiado do curso, 33,33% colaboram ou colaboraram como coordenador(a) de curso, sendo 25% correspondente à gestão do currículo investigado.

Outro dado relevante expressa que 50% dos docentes entrevistados ministram aulas nos cursos de licenciatura e bacharelado, enquanto que os demais se dedicam às atividades exclusivas da licenciatura. Esse aspecto nos faz refletir sobre qual a intencionalidade da Educação Física na formação inicial no que diz respeito à preparação profissional no campo da licenciatura e no campo do bacharelado. Um docente formador que atua nas duas modalidades garante a coerência no preparo para o exercício profissional, considerando as especificidades de cada formação? Existe orientação no desenvolvimento da prática do futuro profissional? Ou a prática desenvolvida no decorrer da formação atende aos preceitos de uma prática pedagógica repetitiva em que o docente formador não reconhece o sentido social de suas ações? Apesar de estas interrogações não serem efetivamente nossas questões norteadoras da pesquisa, nós nos rendemos, às perguntas, com o objetivo de reflexão sobre a trajetória profissional da nossa área, reconhecendo que estas e outras questões são conflitantes no currículo como realidade interativa.

Por fim, identificamos que 50% dos atores sociais da pesquisa ministram ou ministraram disciplinas que contemplaram as práticas, enquanto que 33,33% conduzem ou conduziram o componente curricular ECS.

As informações permitiram conhecer quem foram os atores sociais participantes da nossa pesquisa. Esse levantamento do perfil profissiográfico se tornou relevante para

avaliarmos os discursos dos docentes quanto à compreensão do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, além de permitir a análise dos componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares no processo investigativo.

No próximo tópico, discutiremos as técnicas e instrumentos utilizados para a análise documental e coleta de discursos dos atores sociais.

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL E COLETA DE DISCURSOS

Uma vez delineado o percurso metodológico do DSC, definido o contexto institucional do campo social investigado, bem como os atores participantes da pesquisa, descrevemos as técnicas e os instrumentos utilizados pelo método para a análise documental e coleta dos discursos que nos forneceram o conjunto de "matérias-primas"[13].

Utilizamos como técnicas a entrevista individual aplicada aos atores sociais e a análise documental, por meio da elaboração de roteiros previamente sistematizados. Além destes instrumentos, construímos um questionário escalonado do tipo *likert* que foi excluído, após análise de sua aplicação, durante a realização do projeto piloto na pesquisa exploratória[14].

Para atender ao objetivo de discutir a trajetória dos currículos de formação docente em Educação Física no Brasil com base nos ordenamentos legais, sistematizamos o processo em duas etapas, a fim de alcançar os objetivos propostos. A primeira etapa foi examinada e discutida no referencial teórico que versou sobre a trajetória dos currículos de formação docente em Educação Física no Brasil, de acordo com as seguintes fontes:

a) Decreto-Lei nº 1.212 de 1939 (BRASIL, 1939) – Tratou da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade Brasil;

b) Decreto-Lei nº 8.270 de 1945 (BRASIL, 1945) – Alterou disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 abril de 1939;

c) Resolução CFE nº 69 de 1969 (BRASIL, 1969) – Estabeleceu currículo mínimo obrigatório, a carga horária e o tempo de duração do curso;

---

[13] Segundo Lefèvre e Lefèvre (2010), a "matéria-prima" é bastante utilizada pelos trabalhos do DSC e resulta, em sua maioria, dos discursos oriundos de entrevistas com questões abertas para que o participante exponha de maneira livre o seu pensamento sobre o tema pesquisado.

[14] Maiores detalhes no item 5.5 desta pesquisa.

d) Resolução CFE nº 03 de 1987 (BRASIL, 1987a) – Fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena);

e) Parecer CNE/CES nº 58 de 2004 (BRASIL, 2004a) – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física;

f) Resolução CNE/CES nº 07 de 2004 (BRASIL, 2004b) – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Além destes documentos específicos da área de Educação Física, também foram analisados as DCNEB (Parecer CNE/CP nº 09/2001, Resolução CNE/CP nº 01/2002, Parecer CNE/CP nº 28/2001, Resolução CNE/CP nº 02/2002 e Resolução CNE/CP nº 02/2015). Consideramos esses documentos selecionados como fonte primária de dados, caracterizados nas palavras de Gil (2016) como "registros institucionais escritos", fornecidos por instituições governamentais ou como "arquivos públicos" (CELLARD, 2014).

Organizamos um instrumento denominado de 'Quadro de análise histórico-organizacional' para analisar estes documentos legais, em que avaliamos os seguintes aspectos: dispositivo legal, órgão responsável, vigência, normas legais relacionadas, propósito, curso, exigência documental, habilitação, carga horária/tempo de integralização, saberes curriculares, características curriculares, contribuição para a formação docente e principais críticas.

A segunda etapa da análise documental consistiu na interlocução desses ordenamentos legais com as informações contidas no PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, correspondente à 3ª versão (2007-2016). Ressaltamos que essa análise foi realizada com base nos ordenamentos legais pertinentes às DCNEB e DCNEF.

Para conduzir a segunda etapa, com o objetivo de explicitar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares foram sistematizadas no projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, consultamos o documento oficial do Ministério da Educação (MEC) denominado de "Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância" (BRASIL, 2016). A partir da leitura desse documento identificamos alguns critérios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que facilitou a delimitação e a organização dos indicadores a serem observados no roteiro de análise documental (APÊNDICE B), como: organização do PP do curso; objetivo do curso e perfil do egresso; matriz curricular; as práticas, o estágio e as atividades complementares.

Prosseguimos com a elaboração do roteiro de entrevista (APÊNDICE C) de modo a avaliar os discursos dos docentes quanto à compreensão do PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Seguimos as orientações prescritas por Lefèvre e Lefèvre (2010, p. 52) quando sugere que esta seja aplicada individualmente e contenha perguntas abertas sobre a temática investigada. Essa maneira é a mais adequada para se obter discursos "[...] autênticos, espontâneos, verdadeiros, fugindo-se das respostas 'programadas' ou 'politicamente corretas' [...]" que possam, posteriormente, ser reunidos e sintetizados em um discurso de uma coletividade (Tabela 1).

Tabela 1 – Etapas para elaboração do roteiro de Entrevista

ETAPAS	FINALIDADES
Construção da pergunta de pesquisa	- Elaborar a questão de pesquisa de acordo com o objetivo traçado se atentando ao problema de investigação; - Buscar perguntas que gerem produção de discursos explicativos sobre o problema investigado; - Formular perguntas que tenham sentido do ponto de vista interno à pesquisa e do ponto de vista de vista externo, da perspectiva do respondente; - Evitar perguntas cujas respostas sejam sim ou não.
Relação da pergunta com o objetivo	- Verificar se a pergunta formulada é compatível com a natureza do objetivo que numa pesquisa empírica de discurso podem ser cognitivos, atitudinais e comportamentais; - Formular perguntas para cada objetivo a ser pesquisado.
Retorno a pergunta	- Verificar se a mesma questão não está conduzindo a objetivos diferentes; - Evitar induções, ou seja, perguntas que contenham parte da resposta ou afirmações que conduzam necessariamente a uma conclusão óbvia.
Aplicação do formulário de entrevista	- Aplicar as questões seguindo o objetivo previamente declarado para a pergunta; - Utilizar a mesma pergunta para os diferentes atores pesquisados, isto é, a pergunta formulada deve ser compreendida por todos da mesma forma; - Aplicar somente o roteiro pré-estabelecido de perguntas e objetivos e não utilizar roteiros flexíveis que modificam a pergunta e, na maioria das vezes, modificam também os objetivos.
Pré-teste	- Verificar o êxito dos objetivos propostos e analisar se todos estão sendo atingidos; - Verificar se todos os atores sociais compreendem perfeitamente a pergunta formulada.

Fonte: adaptado de Lefèvre e Lefèvre (2010).

Neste entendimento, utilizamos a entrevista com questões abertas, aplicadas individualmente a cada ator social, no período de outubro de 2016 a julho de 2017, para obter

os discursos sobre como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Dessa forma, seguimos as etapas escritas na Tabela 1 e sistematizamos o roteiro de entrevista com 14 (quatorze) perguntas, divididas em quatro blocos: I) Perfil profissiográfico do docente; II) Currículo prescrito; III) Currículo como realidade interativa e IV) Currículo em construção.

A seguir explanaremos as figuras metodológicas como técnica utilizada na análise dos discursos e o processo de organização do discurso-síntese do DSC.

2.6 FIGURAS METODOLÓGICAS DO DSC E O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO-SÍNTESE

Após planejar as etapas da pesquisa, aplicar os roteiros de entrevista e receber a devolutiva do processo de reflexão dos atores sociais, ficamos de posse de vários discursos individuais com ideias comuns e/ou divergentes e que necessitavam ser analisados para obtenção de um pensamento coletivo, redigido na primeira pessoa do singular por meio de um sujeito artificial que integrasse as diferentes narrativas em um único discurso-síntese.

Elaboramos um Instrumento Analítico de Discurso (IAD) para organizar, distribuir e facilitar a análise dos discursos individuais a partir das Temáticas Discursivas (TD) - (currículo prescrito, currículo como realidade interativa e currículo em construção) e Eixos Discursivos (ED) extraídas dos títulos dos blocos e das perguntas do roteiro de entrevista, respectivamente, para facilitar a análise dos discursos. Essa decisão foi pensada e desempenhada por termos constatado, nos diferentes discursos, semelhanças nas informações emitidas e/ou a necessidade de o ator social investigado continuar explicando uma questão anterior. Nesse entendimento, utilizamos o método do DSC e incorporamos a ele uma nova perspectiva de análise baseada na construção do IAD.

A análise dos discursos coletados consistiu na organização e descrição das seguintes fases: 1) Codificação dos Atores Sociais; 2) Leitura e limpeza dos Discursos; 3) Pré-análise dos Discursos; 4) Elaboração das Temáticas e Eixos Discursivos; 5) Elaboração do Instrumento Analítico de Discurso (IAD); 6) Destaque das Expressões-chave (ECH); 7) Organização das ECH nas IADs; 8) Identificação das Ideias Centrais (IC); 9) Identificação das Ancoragens (AC); 10) Cálculo das Frequências (*f*) e Porcentagens (%); 11) Construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e 12) Análise e interpretação do DSC.

Nesta perspectiva, os discursos verbais coletados por meio da entrevista foram analisados com base na técnica apresentada pelo DSC em que utilizamos operadores ou figuras metodológicas com o objetivo de extrair de cada discurso as Expressões-chave (ECH), as Ideias Centrais (IC), as Ancoragens (AC) e o discurso-síntese que representou a coletividade investigada (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, 2005, 2010).

As ECH são selecionadas pelo próprio pesquisador e são caracterizadas por trechos ou segmentos, contínuos ou descontínuos do discurso que traduzem a essência do conteúdo do discurso, discurso ou da teoria subjacente, ou seja, significa "[...] depurar o discurso de tudo o que é irrelevante, não essencial, secundário [...]" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 74). As ECH revelam a essência do discurso, do conteúdo discursivo que, em geral, correspondem às questões de pesquisa. Pode acontecer de o entrevistado ter uma ou mais ideias sobre o tema pesquisado, nesse caso, utilizam-se todas as expressões-chave. Estas são consideradas uma prova discurso-empírica da verdade das ideias centrais e das ancoragens e vice-versa.

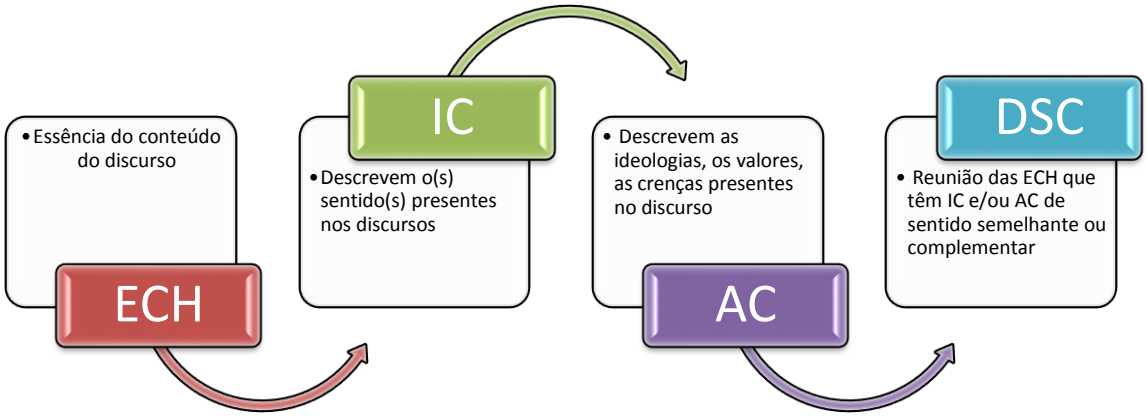
As IC é o próximo passo que é uma expressão linguística com o objetivo de revelar e descrever de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível o(s) sentido(s) de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH. Ela não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um discurso ou de um conjunto de discursos.

As IC são o que o entrevistado quis dizer, enquanto as ECH revelam como isso foi dito. Por isso, Lefèvre e Lefèvre (2010, p. 78) afirmam que "as ECH são basicamente concretas, expressivas, descritivas, abundantes, afetivas, literárias; em contraste, as IC são abstratas, conceituais, sintéticas, frias e poucas".

Nesta sequência, algumas ECH podem referir-se também a uma afirmação denominada de AC que, de acordo com Lefèvre e Lefèvre (2010, p. 79) é "[...] a expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa e que está embutida no seu discurso como se fosse uma afirmação qualquer". Convém assinalar que nem sempre a AC está presente nos discursos analisados.

A finalidade de cada uma dessa figuras metodológicas na produção do discurso-síntese que representa a coletividade pesquisada está expressa na Figura 5.

Figura 5 – Operadores ou Figuras Metodológicas do DSC



Fonte: Lefèvre e Lefèvre (2010).

O DSC é uma reunião que traduz em um só discurso-síntese homogêneo a coletividade, redigido na primeira pessoa do singular de ECH que tem a mesma IC ou AC; da mesma forma que não havendo a AC, a construção pode ser feita para o conjunto de IC semelhantes que devem ser reunidas em uma única Ideia Central ou Categoria e, dessa forma, o DSC

> [...] deve ser construído para cada uma das Categorias identificadas pelo pesquisador [...] para cada pergunta deverá surgir um painel de DSC que representam as opiniões coletivas existentes sobre o tema da pergunta na população pesquisada [...] para cada categoria das Ideias Centrais, também deverá ser construído o DSC para cada uma das Ancoragens identificadas. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 81-82).

No que se refere ao processamento do pensamento individual ao pensamento coletivo, ou seja, como foi construído esse DSC, recorremos à tabulação dos dados por meio da elaboração dos IAD para facilitar a identificação e análise de cada figura metodológica dos discursos emitidos. Em cada IAD foi possível sistematizar as Temáticas e Eixos Discursivos presentes em cada discurso.

Dessa forma, processamos o discurso-síntese dos atores sociais investigados na primeira pessoa, a partir das Temáticas e Eixos Discursivos com interpretação inferencial e produção do "eu ampliado", de modo a dar visibilidade ao social vivido individualmente, como representação coletiva sobre os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares, no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016.

Considerando a análise documental explicitada e o discurso verbal coletado a partir do roteiro de entrevista, obtivemos o discurso-síntese presente nas narrativas que expressaram a coletividade dos atores sociais sobre os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares.

Para melhor compreensão das técnicas empregadas para análise documental e coleta de discursos, apresentamos o Quadro 1 que sintetiza cada fase desenvolvida, objetivo proposto, instrumento utilizado, documentos e atores sociais envolvidos no processo investigativo.

Quadro 1 –Técnicas do DSC utilizadas na investigação

TÉCNICAS	OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTO	DOCUMENTOS
Análise documental	- Discutir a trajetória dos currículos de formação docente em Educação Física no Brasil, com base nas orientações e normativas legais.	Quadro de análise histórico-organizacional	- Decreto-Lei nº 1.212/1939; - Decreto-Lei nº 8.270/1945; - Resolução CFE nº 69/1969; - Resolução CFE nº 03 de 1987; - Parecer CNE/CP nº 09/2001; - Parecer CNE/CP nº 28/2001; - Resolução CNE/CP nº 01/2002; - Resolução CNE/CP nº 02/2002; - Parecer CNE/CES nº 58/2004; - Resolução CNE/CES nº 07/2004; - Resolução CNE/CP nº 02/2015.
	- Explicitar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares foram sistematizadas no projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.	Roteiro de análise documental	- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA (2007-2016).
Entrevista	- Avaliar os discursos dos docentes quanto à compreensão do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. - Sistematizar e analisar a expressão do Discurso do Sujeito Coletivo sobre os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares a partir da sua interface com o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA.	Roteiro de entrevista semiestruturada	**ATORES SOCIAIS** - Docentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após apresentar as técnicas utilizadas na pesquisa para análise documental e coleta de dados, abordaremos os aspectos éticos que delinearam nossa investigação.

2.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

As pesquisas que envolvem seres humanos estão sujeitas a aspectos éticos gerais presente em toda produção científica. No Brasil, a eticidade da pesquisa ainda é regida pela Resolução CNS nº 466 do Conselho Nacional de Saude (BRASIL, 2012b)[15] que exige o cumprimento de quatro referenciais básicos da bioética descrito pela autonomia (expresso pelo consentimento livre e esclarecido dos participantes), beneficência (ponderação entre riscos e benefícios), não maleficência (garantia de que danos previsíveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa). Estes referenciais visam assegurar os direitos e deveres dos sujeitos participantes da investigação, do Estado e de toda a comunidade científica.

A discussão sobre a ética tem sido pauta no panorama educacional brasileiro e envolve uma pluralidade de questões relacionadas, por exemplo, aos: princípios, valores, moralidade, pluralidade e vulnerabilidade. Perguntas como: O que é ética? Como definir um padrão ético? Existe a possibilidade de adequar modelos e processos para a pesquisa educacional? Quais riscos podem gerar uma pesquisa social? Tais questões nos levaram a refletir que na própria literatura existem discordâncias, como o conflito filosófico em termos de danos e benefícios, a ética da virtude e a ênfase nas responsabilidades éticas decorrentes de papéis e relacionamentos referentes a diferentes vínculos (HAMMERSLEY, 2009).

Como professora e pesquisadora da área da educação, mesmo tendo formação em um curso que faz parte, também, da área de saúde, entendemos a ética como uma prática que rege respeito e reconhecimento do outro, como um ser socioeconômico, mas também político-cultural. Assim, diante da necessidade de firmar o compromisso desse processo investigativo com o ator social participante desta pesquisa e com o cenário de produções científicas no Brasil, submetemos a pesquisa aos processos legais instituídos pela Resolução CNS nº 466/2012 (BRASIL, 2012b) protocolado na Plataforma Brasil. Após quatro meses aguardando o resultado

---

[15] A Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012b) substituiu a Resolução CNS nº 196/1996 e criou a Plataforma Brasil, sistema oficial de lançamentos de pesquisas para análise e monitoramento pelo Sistema Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Atualmente, as ações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) têm debatido a questão da ética no cenário nacional com o objetivo de contemplar a diversidade epistemológica e metodológica na luta pela criação de um sistema próprio, fora da área da Saúde, que atenda às especificidades das áreas Humanas e Sociais.

dessa submissão, foi recebido com êxito o parecer favorável de nº 1.430.318 em fevereiro de 2016, autorizando a realização da pesquisa.

De posse desse parecer, iniciamos a pesquisa exploratória que será melhor detalhada no tópico a seguir.

2.8 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM OS ATORES SOCIAIS NA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Uma vez apresentada as etapas construídas e descritas no desenho metodológico da pesquisa, conforme sugerimos na Figura 2, desenvolvemos a pesquisa exploratória com três atores sociais. Consideramos uma das etapas mais significativas desse processo de investigação, por se tratar de um estudo piloto que esclareceu e modificou conceitos e ideias a partir do contato com o campo de investigação, bem como com os atores sociais.

Os procedimentos adotados nos levaram à verificação da pertinência dos objetivos que foram propostos, a contemplação destes nos instrumentos elaborados, o entendimento com maior precisão dos atores sociais acerca das perguntas formuladas e a clareza do vocábulo utilizado nas perguntas, de modo a avaliar se todos os atores sociais compreenderam a essência da pergunta formulada.

Neste percurso, constatamos algumas imprecisões nos instrumentos que foram elaborados, visto que na prática não atenderam à intencionalidade da nossa pesquisa. Essa situação possibilitou nossa reflexão sobre a possibilidade de adequação do instrumento ou mesmo de sua exclusão. Nesse sentido, daremos continuidade à explicação de como foi desenvolvida a pesquisa exploratória e, posteriormente, retomaremos com essas dificuldades vivenciadas e as decisões assumidas por nós.

Iniciamos essa etapa com a solicitação de pauta na reunião da Assembleia Departamental de Educação Física. No dia 15 de junho de 2016 (ANEXO A) apresentamos oficialmente a intencionalidade da pesquisa doutoral para a comunidade docente e discente que estavam presentes à reunião. Na ocasião, entregamos a carta de apresentação (APÊNDICE D) contendo as principais informações da pesquisa e realizamos o convite aos(as) docentes para participarem da pesquisa.

No decorrer da pesquisa exploratória, foram selecionados três atores sociais para a realização do piloto. Como critérios de escolha dos atores sociais para participação da pesquisa exploratória, convidamos os docentes doutores que, anteriormente, haviam participado da nossa pesquisa para a dissertação de mestrado e os quais demonstraram interesse em colaborar com a

investigação. Outro critério definido foi a atuação na licenciatura e que dispusessem, no mínimo, de uma disciplina do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Antes de participarem da aplicação do questionário-piloto, os três atores sociais receberam uma pasta contendo a carta de apresentação da pesquisa, o TCLE, o questionário escalonado do tipo *likert* (APÊNDICE E), com cabeçalho descrevendo os objetivos da pesquisa e as orientações para preenchimento, contemplando, inicialmente, apenas três blocos de perguntas (perfil profissiográfico, currículo prescrito e currículo como realidade interativa) e o roteiro de entrevista individual com questões abertas.

Solicitamos a cada um deles que fizesse a apreciação desses instrumentos, a fim de verificar a compreensão das perguntas elaboradas e que os mesmos poderiam anotar as devidas observações no próprio instrumento avaliado. Na oportunidade, também, solicitamos que eles respondessem apenas o questionário escalonado e fizessem a apreciação das perguntas do roteiro de entrevista, tendo em vista que, posteriormente, esta seria aplicada com outros procedimentos.

Importante ressaltar que o retorno desse material, por parte dos sujeitos investigados, favoreceu um diálogo aberto em que foram consideradas várias observações descritas por cada um deles. Os docentes não fizeram nenhuma observação sobre a carta de apresentação da pesquisa e TCLE. Os mesmos afirmaram que as informações registradas permitiram a compreensão do universo da pesquisa.

O questionário escalonado do tipo *likert* contemplou três blocos de perguntas em que não havia respostas certa ou errada, pois se pretendia saber a percepção dos atores sociais acerca das questões expostas com base no grau de concordância. O Bloco I contemplou 9 (nove) perguntas e consistiu em conhecer o perfil profissiográfico, os Blocos II e III apresentaram 10 (dez) questões cada, tratando da percepção do PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA e do currículo como realidade interativa (vivência desse currículo), respectivamente.

Desse modo, para preservar o sigilo quanto à identificação dos sujeitos investigados, cada docente foi nomeado como professor seguido de um número. O Professor 1 tem 14 anos de docência no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, o Professor 2 tem 21 anos e o Professor 3 tem 36 anos de experiência docente no referido curso. Entretanto, a análise de dados, pôs em evidência algumas lacunas no questionário-piloto, como a inconsistência e o entendimento dúbio em algumas questões do instrumento.

Constatamos que não houve dificuldade nas perguntas sobre as questões acerca do perfil profissiográfico por parte dos sujeitos investigados, apenas os Professores 1 e 3 fizeram ressalvas sobre a questão que tratava das atividades de coordenação. A pergunta original

evidenciou: “Você exerce ou exerceu atividade de coordenação no Curso de Licenciatura em Educação Física?”. O Professor 1 estava em uma condição em que se via participante em três coordenações simultâneas (coordenador de curso, de PIBID e do ECS), enquanto que o Professor 3 alertou para a redação da pergunta sugerindo a substituição da expressão “atividades de coordenação” para “função ou cargo de coordenação”. Assim, identificamos a necessidade de sistematizar duas questões para atender a essa demanda: uma referente às funções ou cargos que o docente exerceu e outra com base nas funções ou cargos que o docente exerce atualmente na UFMA. Com esse raciocínio, o Bloco I passaria a contemplar 10 questões, assim como os Blocos II e III.

Em relação ao Bloco II que tratou da percepção do PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, apresentaremos apenas as afirmações em que foram relatadas algumas observações. Estas foram descritas e discutidas juntamente com os professores:

a) Item 2.1 - O processo de (re)formulação do atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA aconteceu de forma coletiva e colaborativa: o Professor 1 afirmou que todos os professores do curso estão representados pelo NDE e, que, embora as decisões do NDE foram adotadas a partir da sugestões dos professores especialistas de cada área, nem todos foram solícitos em ajudar e otimizar os trabalhos. Com esse mesmo entendimento o Professor 3 concordou apenas que aconteceu de forma coletiva, mas não colaborativa. A questão precisou ser repensada, pois ambos atores sociais revelaram que a coletividade esteve presente, mas a colaboração não;
b) Item 2.3 - O currículo prescrito no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, favorece a relação entre educação, universidade e sociedade: o Professor 3 relatou que teve que concordar com a afirmação, mas enfatizou que o currículo prescrito favorece essa relação no texto, mas não em seu cotidiano, na prática. Percebemos que esse bloco obteve afirmações que tinham a intencionalidade de analisar o que realmente está descrito no PP do Curso de Licenciatura em Educação Física e esta prerrogativa deveria ser explícita em cada questão;
c) Item 2.5 - O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena: para o Professor 3 esta afirmação tornou-se

desnecessária tendo em vista que todos os cursos de formação de professores da educação básica são obrigados a cumprir o prazo estabelecido pelos ordenamentos legais para garantir as devidas adequações e que o mesmo após (re)formulação é direcionado à Reitoria. Apesar dessa importante observação, verificamos respostas diferentes para esta afirmação.

d) Item 2.7 - A Prática como Componente Curricular (PCC), da maneira como está prescrita no atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura, possibilita a vivência dos conteúdos específicos de Educação Física para a docência na Educação Básica: esta afirmação gerou três respostas diferentes. O Professor 1 afirmou categoricamente que a PCC possibilita a vivência dos conteúdos específicos para a docência, entretanto, este se remete ao novo processo de reformulação iniciado em 2015 a partir das Resolução CNE/CP nº 02/2015. O mesmo fez confusão do período avaliado e afirmou que embora o currículo esteja sanando lacunas existentes no currículo anterior (2007-2015) o sistema acadêmico da UFMA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA) ainda não conseguiu operacionalizar o controle da carga horária das PCC. Dessa forma, consideramos que houve outra interpretação para a afirmação, em que o sujeito investigado respondeu com base no atual momento de reformulação curricular e não conforme as orientações descritas no início do instrumento que indicava a 3º versão de currículo do curso, compreendendo o período de 2007 a 2016.

e) Item 2.9 - As Atividades Complementares (AC) possibilitam o desenvolvimento da autonomia do estudante quanto à escolha de atividades diversificadas, e, portanto, contribuem para a formação do professor em Educação Física: o Professor 3 destacou o termo “autonomia” e perguntou qual a compreensão dessa palavra. Afirmou que se esta palavra estivesse relacionada à liberdade de escolha, de ação, de decisão, etc., ele concordaria com a afirmação, mas, se esta autonomia significasse ter consciência do que precisa ser feito para melhorar a formação do futuro professor, ele discordaria da afirmação. Este relato revelou uma imprecisão da afirmação ao apontar perspectivas diferentes para o termo “autonomia”, necessitando uma melhor elaboração da pergunta ou mesmo uma explicação da nossa compreensão sobre autonomia.

O Bloco III também apresentou algumas observações no que tange ao currículo como realidade interativa (vivência do PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA):

a) Item 3.7 - O desenvolvimento do currículo de Licenciatura em Educação Física da UFMA apresenta desafios em sua materialização para a formação de professores críticos e reflexivos: o Professor 1 evidenciou que esta afirmação depende dos objetivos individuais dos discentes no processo de formação e que o currículo busca esclarecer a todos(as) os reais objetivos para a atuação na escola.
b) Item 3.9 - É possível observar nas práticas pedagógicas dos professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, experiências significativas relacionadas ao desenvolvimento do currículo de Licenciatura: o Professor 3 disse que não teve condição de responder essa pergunta, pois o mesmo não observava as aulas dos outros docentes. Essa afirmação revelou uma nítida preocupação com a possível ausência de interação/integração entre as atividades curriculares e os docentes, levando a compreensão de um currículo compartimentalizado em disciplinas com fim em si próprias, destituídas de um projeto maior de sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais.

O roteiro de entrevista individual também foi analisado pelos sujeitos investigados. Na ocasião, foi solicitado apenas que os mesmos fizessem a apreciação das perguntas e dos objetivos de cada pergunta e se estas estavam redigidas de maneira clara e precisa para serem respondidas. Os atores sociais afirmaram que as perguntas estavam coerentes e atendiam aos objetivos descritos, sem necessidade de ajustes.

Diante desse resultado, notamos uma série de questões delicadas no campo social investigado que possibilitou meditar sobre algumas atitudes no processo de investigação e nessa reflexão veio à nossa memória um poema de Carlos Drummond de Andrade. Logo, para falar dos obstáculos, impasses e desafios do percurso da pesquisa exploratória, reportamos ao poema que diz que ‘no meio do caminho tinha uma pedra’. Fazendo analogia com tal proposição, afirmamos que ‘várias pedras’ estavam no caminho. E para explicar esse enredo, falaremos de forma breve sobre algumas ‘pedras’ que foram identificadas nessa pesquisa exploratória.

A primeira ‘pedra’ decorreu da existência de conflitos acirrados de origem ideológica entre os docentes e entre docentes e discentes que defendem a licenciatura e os que

são favoráveis ao bacharelado. Tal discussão não compete a esta pesquisa, entretanto, disputas e confrontos interferem e fragmentam o trabalho coletivo e interdisciplinar, que é primordial na preparação e no desenvolvimento de todo o processo formativo. Esta compartimentalização também foi observada no trabalho de campo realizado na dissertação de mestrado em 2010 (ARAUJO, 2011), em que a fragmentação entre professores de diferentes disciplinas e os problemas de relacionamento interpessoal foram registrados em alguns discursos.

Retornar ao curso após seis anos e se deparar com esta mesma realidade, talvez com maior severidade, não foi nada instigante. As discussões acentuadas e a falta de respeito para com o colega profissional também foram presenciadas durante algumas reuniões de Assembleia Departamental, em que estivemos presentes no segundo semestre de 2016.

A segunda ‘pedra’ foi conferida durante a pesquisa exploratória e confirmada no Departamento de Educação Física da UFMA acerca dos estágios. Desde 2007, ano de ingresso como professora substituta, o estágio tem sido uma atividade curricular supervisionada de responsabilidade de professores substitutos perdurando até os dias atuais. São dez anos de uma possível não continuidade de ações formativas que apontam, de imediato, um trabalho individualizado, com término previsto ao final de dois anos de exercício.

Houve uma terceira ‘pedra’ quando tivemos a necessidade de reformular a temporalidade do objeto da pesquisa, tendo em vista que desde o final do segundo semestre de 2015, o PP do curso tem passado por ajustes para atender as orientações da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015). Neste sentido, o currículo que foi avaliado correspondeu a terceira versão, implantada em 2007 e que esteve em transição durante o ano de 2016 para a nova versão com a formação das turmas do 7º e 8º período. Em 2017, o currículo vigente do Curso de Licenciatura em Educação Física conferiu a quarta versão que teve sua reformulação iniciada no final de 2015.

A última ‘pedra’ retratou o cenário de algumas ponderações relatadas no retorno dos instrumentos. Com essa devolutiva achamos pertinente excluir o questionário do tipo *likert* e utilizar de forma ampliada o roteiro de entrevista individual, com questões abertas para dar maior liberdade nos discursos dos docentes. Compreendemos que a entrevista é o instrumento mais apropriado para a coleta de discursos, por possibilitar uma maior garantia das respostas e oferecer a flexibilidade necessária ao esclarecimento das questões.

Destacamos que as observações realizadas pelos atores sociais no questionário-piloto foram de grande valia para a avaliação dessa decisão. Todos os docentes que participaram da pesquisa exploratória consideraram a entrevista um instrumento bem mais apropriado para a coleta de discursos.

Observamos que devido à necessidade dos docentes em falar sobre a reformulação do currículo vigente (4º versão) e consequentemente, fazer a comparação deste com a 3ª versão (objeto de nosso estudo), decidimos elaborar mais um bloco de perguntas denominado de currículo em construção, contemplando 2 (duas) perguntas com o objetivo de atender tal demanda.

O nosso desafio nessa etapa, conforme nos inspirou o poema de Drummond, foi o de não enxergar 'as pedras' apenas como um obstáculo ou empecilho que dificultaram ou mesmo inviabilizaram alguma etapa da realização desta pesquisa. Acreditamos que estas 'pedras' podem cogitar um caminho tortuoso com muitas dificuldades, entretanto, cada uma delas poderá, também, servir de instrumento para belíssimas construções. Assim, desejamos elaborar uma pesquisa científica que traduza a realidade investigada.

Na sequência abordaremos a coleta de discursos dos atores sociais na pesquisa realizada no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

2.9 PESQUISA DE CAMPO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA

Discutimos, anteriormente, cada etapa do desenho metodológico para situar o leitor no processo investigativo, com o objetivo de avaliar os discursos dos atores sociais face à compreensão do PP do curso, bem como dos componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares para a formação docente.

Após a experiência com a pesquisa exploratória prosseguimos com a pesquisa de campo, compreendendo esta etapa como o lugar social e " [...] espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação" (MINAYO, 2008, p. 62).

Conforme descrito anteriormente, o contato inicial aconteceu na reunião de Assembleia do Departamento de Educação Física, ocasião em que solicitamos o PP do curso correspondente à 3ª versão para análise. Na semana seguinte à reunião, iniciamos o agendamento das entrevistas com os atores sociais, previamente selecionados considerando os critérios apresentados no item 2.4 sobre os pesquisados.

Assim, com os instrumentos (re)elaborados e organizados para a coleta de discursos, conforme indica a Figura 6, realizamos a pesquisa de campo entrevistando 12 (doze) atores sociais, no período de outubro de 2016 a julho de 2017.

Figura 6 – Instrumentos elaborados para o desenvolvimento da pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Utilizamos a entrevista do tipo semiestruturada, dividida em 4 (quatro) blocos, contendo perguntas sobre o perfil profissiográfico, o currículo prescrito, o currículo com realidade interativa e o currículo em construção. A elaboração do roteiro de entrevista resultou precaução na intenção de produzir discursos fidedignos ao tema investigado. O roteiro partiu de questões apoiadas em teorias e pressupostos da referida pesquisa, favorecendo, assim, um amplo campo de interrogativas, fruto de novas ideias e opiniões que foram surgindo à medida que recebemos os discursos dos entrevistados. Nesse sentido, concordamos com Triviños (2013) quando afirma que o entrevistado participa da elaboração do conteúdo da pesquisa ao seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro da temática principal exposta pelo pesquisador.

Onze entrevistas foram realizadas no DEF/UFMA e uma na residência do entrevistado. Antes de iniciar a entrevista, cada ator social recebeu as principais informações sobre a pesquisa desenvolvida e após leitura e esclarecimento do TCLE assinava o mesmo autorizando a gravação do discurso.

Interessante registrar que, praticamente, todos os atores sociais se envolveram com o fenômeno estudado tendo facilidade em responder os questionamentos e, também, apresentaram amplo conhecimento, muitos com riqueza de detalhes acerca das circunstâncias envolvidas no currículo pesquisado (2007-2016). Outro fator bastante positivo foi a disponibilidade de tempo dos entrevistados para responder as perguntas, resultando em diálogos

francos e abertos, desprovidos de preocupação alheia à pesquisa. As entrevistas duraram em média 45 minutos.

As entrevistas foram gravadas e a transcrição do áudio exigiu cuidado e dedicação em reproduzir com clareza os discursos produzidos pelos participantes da investigação, transferindo-se de maneira autêntica o discurso. Como estratégia utilizada para deixar o entrevistado mais confortável frente as perguntas realizadas e a gravação de áudio, nós fizemos registros dos principais pontos no caderno de anotações, para evitar uma possível intimidação decorrente do contato face a face.

Todas as entrevistas foram gravadas, codificadas e, posteriormente, transcritas para análise. A transcrição exigiu cuidado e dedicação para reproduzir com clareza os discursos emitidos pelos participantes da investigação, transferindo-se, num primeiro momento, de maneira fidedigna o discurso. Nesse sentido, em primeira instância, a transcrição não se preocupou com palavras repetidas, maneirismos linguísticos e vícios de linguagem. Somente depois desse processo é que realizamos a limpeza dos textos originais excluindo principalmente os vícios de linguagem, onde o discurso recebeu tratamento adequado de revisão ortográfica e gramatical resultando em um texto com maior precisão nas informações disponibilizadas.

Nesse sentido, para maior clareza e fidedignidade dos discursos emitidos pelos atores sociais da investigação, devolvemos a transcrição da entrevista, a fim de que cada um deles realizasse um processo reflexivo, tendo em vista que houve uma produção de conhecimento em situação específica de interação entre pesquisador e entrevistado, que pudesse apontar alguma informação que ficou esquecida ou algo que fora dito e talvez não coubesse naquele momento.

O estudo de Szymanski (2004) foi consultado para a realização do processo reflexivo. Essa etapa se refere à pré-análise dos discursos e é caracterizada como um campo profícuo para possíveis considerações finais que visam integrar o discurso de uma coletividade. A mesma foi garantida por meio do envio da transcrição via *e-mail* institucional e/ou pessoal, com prazo de devolução previamente estabelecido. Essa devolutiva do discurso transcrito, também nos revelou a validade de constructo por parte dos entrevistados.

Apesar de adotarmos esse procedimento de devolutiva da transcrição da entrevista aos participantes da investigação, respeitando a conduta ética de produção de conhecimento na pesquisa, bem como a validade da mesma, ressaltamos que obtivemos um retorno de apenas 25% com apontamentos indicando exclusões e/ou acréscimos de informações nos discursos oriundos da entrevista e 8,33% solicitou uma nova entrevista. Como não foi possível acolher o

pedido devido à finalização do prazo de aplicação da entrevista, o docente validou a transcrição do discurso emitido, sem fazer alteração.

Destacamos que a pesquisa de campo implicou na compreensão do fenômeno social e historicamente condicionado do currículo prescrito, como realidade interativa e em construção, dos atores sociais, das técnicas empregadas na coleta de dados, no conjunto de relações interpessoais e do sistema de representações teórico-ideológicas presentes nos discursos.

Colocamos, então, em prática a técnica de análise dos dados com um volume denso de discursos transcritos. Para analisar o PP do curso utilizamos o roteiro de análise documental previamente construído e para as entrevistas nos ancoramos nos operadores ou figuras metodológicas do DSC.

O panorama apresentado do percurso metodológico se configurou apenas em um convite para a imersão da leitura integral desta pesquisa. Prosseguimos nossa investigação elucidando os dados de contexto sobre a formação docente em Educação Física no Brasil e o Estado da Questão nas produções mapeadas.

3 DADOS DE CONTEXTO

Antes de explicitar algumas análises oriundas da relação existente entre a formação docente e o currículo, recorremos a uma breve discussão sobre a finalidade da formação docente, considerando o alicerce fundamental para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem significativa de todos os componentes que intervêm no currículo. Nesse sentido, afirmamos que a formação docente se relaciona com o currículo no intuito de apresentar os componentes necessários para produzir conhecimentos referentes às estratégias, à atuação e às atitudes do ser professor, ou seja, o currículo é o espelho do que se produz durante o processo de formação, cujo fim é possibilitar a aprendizagem do futuro professor.

Logo, de acordo com Muñoz (2010, p. 498) o currículo, "[...] está necessariamente vinculado à formação dos professores, já que se centra no conhecimento e na compreensão dos elementos que intervêm, e a formação terá a finalidade de construção a partir de estruturas, conceitos e critérios".

A concepção aqui empregada não considera a utilização do currículo por parte dos docentes, mas de suas atitudes de intervenção nele. Intervir no currículo significa ser coadjuvante nesse processo e não mero reprodutor do que está prescrito. O desenvolvimento do currículo exige os conhecimentos de seus componentes e das estratégias de ação que auxilie em pensar o quê e como está se realizando a formação.

Desse panorama geral, direcionamos nossa discussão, inicialmente, para o contexto sócio-histórico da formação docente em Educação Física no Brasil fazendo um elo com a especificidade da realidade institucional investigada, a saber, o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Nesse momento, evidenciamos o percurso histórico desse curso face à construção de diversos projetos curriculares e a caracterização da formação docente em Educação Física.

Ao final, nos reportamos ao mapeamento de dados científicos advindos da elaboração do Estado da Questão, no sentido de discutir as pesquisas produzidas no cenário brasileiro sobre o currículo de formação docente em Educação Física, considerando as práticas, o estágio e as atividades complementares face ao contexto das DCNEB e DCNEF. Com a construção desse inventariado, procuramos identificar e sistematizar as pesquisas mapeadas por meio da utilização de descritores e variáveis; certificamos os principais resultados das investigações realizadas; reconhecemos similaridades, dissimilitudes e possíveis articulação com nosso objeto de estudo.

3.1 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

O contexto sócio-histórico da formação docente em Educação Física no Brasil passou por várias transformações e consagrou grandes marcos na formação profissional, acompanhando diferentes concepções curriculares. Apesar de aprofundarmos cada desenho curricular de formação em Educação Física no referencial teórico desta pesquisa, em que nos debruçamos na análise documental dos principais ordenamentos legais que subsidiaram as concepções curriculares, consideramos mister apresentarmos uma síntese da contribuição destes para iniciarmos a discussão da formação profissional em Educação Física.

A criação da primeira Escola Nacional de Educação Física ocorreu em 1939 a partir do Decreto-Lei nº 1.212/1939. Nessa época, havia a oferta do Curso Superior de Educação Física com habilitação de "Licenciado em Educação Física" (BRASIL, 1939). Em 1945, o Decreto-Lei nº 8.270 alterou as disposições do Decreto-Lei nº 1.212/1939, modificando a oferta de algumas modalidades, habilitações, bem como o aumento da carga horária do Curso Superior em Educação Física que passou de 2 para 3 anos (BRASIL, 1945).

No ano de 1969, o Parecer nº 894/1969 e a Resolução nº 69/1969 apresentaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Esse desenho curricular determinou uma estrutura mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica, como estabelecia o Parecer nº 672/1969. Tal currículo visava tanto a formação do professor de Educação Física com licenciatura plena, quanto a formação do técnico desportivo (habilitação obtida simultaneamente à licenciatura, com o acréscimo de mais duas matérias desportivas).

A Resolução CFE nº 03 (BRASIL, 1987a), em 1987, fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação em Educação Física a partir de duas modalidades: bacharelado e/ou licenciatura plena. A implementação da modalidade bacharelado em Educação Física e da formação de professores, para atuar nas escolas por meio da licenciatura plena, habilitava para todos os segmentos do mundo do trabalho com duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos. O currículo nessa proposta estava organizado em duas partes: a) Formação Geral (humanística e técnica) e b) Aprofundamento de Conhecimento.

A estrutura curricular vigente é datado de 2004, através da Resolução CNE/CES nº 7 (BRASIL, 2004a) que instituiu as DCNEF, em nível superior de graduação plena, com currículos próprios para os cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), como

desdobramento das DCNEB (Resolução CNE/CP nº 01/2002, Resolução CNE/CP nº 02/2002 e Resolução CNE/CP nº 02/2015). Em decorrência dessas diretrizes, o curso de bacharelado não mais poderia ser ofertado em comum com o curso de licenciatura.

Cabe destacar que as DCNEB foram reformuladas em julho de 2015 (BRASIL, 2015) definindo novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa demanda implicou em novas reformas a serem desenvolvidas nos projetos curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física e demais áreas de formação docente.

O prazo para atender à nova legislação estipulava encerrar-se em julho de 2017. Entretanto após pleito das IES manifestado por meio do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, foi prorrogado por mais um ano, com decisão publicada no Parecer nº 10, de 19 de maio de 2017 que passou a vigorar com a seguinte redação no Art. 22. "Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação". Dessa forma, o prazo foi prorrogado para 1º de julho de 2018.

O que podemos observar, é que a prescrição curricular em Educação Física no Brasil está imbricada, entre outros aspectos, com a legislação educacional em vigor e com a trajetória histórica de se pensar e fazer currículo, privilegiando o conhecimento técnico-biológico, enraizado na construção do conhecimento a partir de três vertentes: originária do meio militar, da medicina e da pedagogia.

Inicialmente, a inserção da Educação Física na sociedade e na escola, segundo Soares (2010), aconteceu via influências médicas e militares, o que resultou no distanciamento de um saber teórico no campo das ciências humanas e sociais, sobressaindo as áreas biológicas e da saúde. Ainda de acordo com o estudo de Azevedo (2016), desde a sua criação em 1939, o currículo do curso de Educação Física apresenta características predominantemente técnico-biológica-esportivista.

Nessa mesma direção, percebemos na história da formação profissional em Educação Física grande ênfase à formação esportiva mecanicista, de forma a atender a transmissão e reprodução do conhecimento correspondente ao modelo capitalista culminando para uma formação acrítica, com "[...] ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar" (DARIDO, 1995, p. 124).

O esporte, principalmente, o de alto rendimento, é uma herança bem demarcada na época da ditadura militar, uma vez que se transformou em instrumento de exaltação ao regime, logo, qualquer modalidade que conseguisse obter destaque e bons resultados recebia tratamento diferenciado para servir de propaganda do governo brasileiro.

Segue-se que a Educação Física aprofundou sua centralização no esporte e contribuiu para a melhoria da aptidão física dos alunos e da iniciação esportiva. De acordo com Darido (2008), Castellani Filho (2013) e Souza Neto *et al.* (2004) ocorre uma explosão do número de Faculdades de Educação Física no período de 1950-1975 e para melhor ilustrar onde funcionavam apenas dois cursos, no Estado de São Paulo até 1950, esse número chega a quase trinta, no final da década de 70.

É imprescindível, para retratar a Educação Física no Maranhão, recorrer ao estudo de Lindoso (2008) com a pesquisa de conclusão de curso intitulada "Memórias do Curso de Educação Física da UFMA: 1977 a 1988", cujo objetivo era resgatar a memória do curso através dos relatos orais dos professores e funcionários. A referida autora investigou o currículo, as estratégias, os objetivos, os problemas enfrentados e as conquistas mais significativas no período da fundação do curso.

O professor Antônio Maria Zacharias Bezerra de Araujo, conhecido como Dimas, de acordo com Lindoso (2008), era um dos poucos professores maranhenses com formação superior na área. Em 1971, percebendo a carência do estado em relação à participação de eventos de esportes estudantil em nível nacional, o referido professor viajou com seus próprios recursos para os Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) em Minas Gerais. Lá, ele encontrou-se com o maranhense Ari Façanha de Sá que era o coordenador geral dos JEBs.

Ao relatar a situação de marasmo esportivo no Maranhão e exposição da justificativa de não participação do estado nos jogos, Ari Façanha de Sá comprometeu-se em ajudar o esporte maranhense e o professor Dimas retornou para São Luís com muito material esportivo. Nas palavras de Lindoso (2008, p. 21), ao chegar no Maranhão "Dimas passou todas as informações sobre o JEBs para Claudio Vaz dos Santos, que era muito bem-conceituado com os políticos que dirigiam o estado, e estava começando a investir no esporte maranhense".

No ano de 1973 aconteceu o Festival da Juventude, evento grandioso de esporte escolar do estado, que depois se transformou nos Jogos Escolares Maranhenses (JEMs). Apesar de poucos professores de Educação Física no estado, o esporte começou a se fortalecer na década de 70 e contou com a participação de muitos professores de São Paulo para arbitrar os jogos, sendo que dessa atividade, alguns foram contratados para serem técnicos das equipes escolares.

Com a lei que regulamentou a obrigatoriedade, Decreto-Lei nº 69.450/1971 (BRASIL, 1971), as universidades do Brasil teriam que implantar a Prática Esportiva, como disciplina para todos os cursos. Nesse sentido, a disciplina obrigatória de Prática Esportiva foi ministrada a todos os estudantes da UFMA, naquela época chamada de Fundação Universidade do Maranhão (FUM), como primeira iniciativa para implantação do curso superior de Educação Física.

É possível afirmar, segundo Lindoso (2008, p. 25), com verificação de dados emitidos pela Secretaria de Educação Inspetora de Ensino, Universidade Federal do Maranhão, Federação das Escolas Superiores do Maranhão e projeto de implantação do curso de Educação Física da UFMA, que "em 1976, apesar da chegada de muitos professores paulistas, o Maranhão contava apenas com 12 licenciados em Educação Física para atender todo o estado, número insuficiente visto que naquela época existiam 1.452 escolas e cursos em todo o estado".

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Educação Física da UFMA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007), o curso foi criado e autorizado para funcionamento em 1977, por meio da Resolução CONSUN nº 57 de 20 de outubro de 1977, denominado de Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas e integrado ao Departamento de Saúde Pública, sob a regência do Decreto-Lei nº 69.450/1971 que traduz a concepção de aptidão física, apresentando, de maneira categórica, o conceito, os objetivos e os conteúdos para o ensino da Educação Física.

Nesse sentido, com o advento do esporte como conteúdo de ensino da Educação Física, Soares *et al.* (2009) e Castellani Filho (1998) afirmam que, os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, passaram a preconizar o currículo da disciplina, também denominado como currículo tradicional.

A formação profissional eminentemente esportiva passou a homogeneizar o grupo de professores de Educação Física, uma vez que suas práticas pedagógicas transitaram por esse conteúdo para "ensinar habilidades esportivas, a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola" (DAÓLIO, 1994, p. 183).

Nesse período, a formação docente em Educação Física contava com um currículo mínimo que não atendia a demanda de matérias pedagógicas necessárias para o desenvolvimento dos saberes didáticos e pedagógicos, com ênfase mais específicas para a formação de professores. Souza Neto *et al.* (2004) afirmam que ex-atletas continuavam a ocupar o lugar dos profissionais de nível superior, o que coadunou com uma proposta de formação restrita aos cursos de Educação Física, com diminuição de disciplinas pedagógicas.

Apesar desse direcionamento, Araujo, Leitinho e Ferreira (2014) afirmam que a formação profissional em Educação Física continuava a ser questionada, devido ao processo de redefinição do tipo de profissional apto a atender, de forma competente, às necessidades sociais que extrapolavam os limites da escola. A formação profissional concebeu a importância de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico.

O final da década de 70 e o início da década de 80 possibilitou uma crescente reflexão pedagógica no âmbito das faculdades de Educação Física, favorecendo a construção de um currículo mais científico. Como o Brasil não se tornou uma potência olímpica e o esporte não ganhou adeptos, o esporte foi contestado quanto à sua função social provocando uma crise de identidade na Educação Física na escola, que não mais atendia a função de promover os esportes de alto rendimento, mas o desenvolvimento motor do aluno. Implodiu na Educação Física uma crise epistemológica.

O olhar analítico dessa crise na Educação Física foi objeto de estudo de Bracht *et al.* (2003), pois desde o século XIX havia uma constante luta dessa disciplina para se afirmar como prática relevante da escola. Para Betti (1991), os profissionais da Educação Física tomam consciência da necessidade de teorizar a sua prática como única alternativa para superar a crise da área e chamam atenção para a legitimidade da área quando analisam os argumentos que serviram de alicerce para justificá-la no currículo escolar.

Em meados da década de 80 começaram a se formar os primeiros mestres em Educação Física, egressos da Escola de Educação Física da USP. Nesse momento, inicia-se outra projeção sobre o significado da Educação Física e algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas curriculares que buscavam priorizar a teoria, em detrimento das práticas das modalidades esportivas, vistas como elemento da educação e como área de conhecimento (BETTI, 1991).

Esse cenário também indicava a necessidade de reformulação curricular no Maranhão, pois o Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas da UFMA, assim como a maioria dos cursos de Educação Física no Brasil, desenvolvia seu currículo baseado na concepção de aptidão física, esportivização e neutralidade da prática pedagógica, culminando com o avanço das dimensões biológica e tecnicista.

Como consequência, a coordenação do curso, juntamente com os professores e alunos deflagraram um processo de avaliação sistematizada e efetiva, por meio de realização de seminários, reuniões, aplicação de questionários, entrevistas e outros mecanismos cuja finalidade consistia em coletar dados e informações para uma avaliação da realidade do curso.

Diante dos problemas enfrentados pelo curso de Educação Física da UFMA, como o currículo defasado (ausência de integralização vertical e horizontal entre as disciplinas, distribuição inadequada da carga horária, ausência de conteúdos como aprendizagem motora e psicomotricidade, existência de disciplinas não relevantes para os objetivos e filosofia do curso, existência de dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e específicas do curso) e o ingresso com números decrescente de alunos, foi iniciada em 1985 uma proposta de mudança curricular que atendesse às necessidades e objetivos almejados pelo curso naquele momento. Em síntese, era necessário um currículo que pudesse romper com as teorias da reprodução tão difundidas e avançar para o processo de transformação social pautada em uma concepção mais histórica e crítica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1987).

Em 1986 aconteceu o processo de reforma curricular do Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas da UFMA e, em 1988, a UFMA através da Resolução CONSUN nº 14 de 29 de agosto de 1988 aprovou o novo currículo do curso que passou a ser denominado de Curso de Licenciatura em Educação Física. Observamos que a UFMA fez opção pela oferta da licenciatura, uma vez que no ano anterior, em 1987, a Resolução CFE nº 03 (BRASIL, 1987a) previa, também, o bacharelado.

Desse modo, com a operacionalização da mudança curricular e definição pela licenciatura, houve a aproximação de "[...] um corpo teórico construído de resultados de pesquisa e de reflexões sobre a prática pedagógica da escola e outras instituições, integrando as dimensões humana, técnica e político-social" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1987).

Os princípios dessa nova proposta curricular de licenciatura em Educação Física da UFMA de 1987, se alicerçaram em:

> a) Caracterizar a Educação Física como fenômeno social de marcante universalidade, constituindo-se em um segmento essencial da educação, contribuindo para o desenvolvimento integral de indivíduos autônomos, democratas, críticos e participantes;
> b) A Educação Física concebida como área de conhecimento que é fundamentada pela inserção de diversas ciências e, através de movimentos específicos, objetiva desenvolver as potencialidades do ser humano, enquanto ser biológico, político e social, que se relaciona com o meio físico, social, político e econômico;
> c) A Educação Física concebida como uma situação de conhecimento que exige a superação da contradição educador/educando, na qual se estabeleça uma relação dialética com o contexto social;
> d) Uma prática didático-pedagógica que procure manter coerência entre seus objetivos, programas, métodos, conteúdos e a realidade, capacitando o educando, de forma que ele se sinta como sujeito apto para atuar como agente de transformação social, cuja ação seja efetivamente comprometida, a partir de conclusões oriundas de sua relação dialética com o contexto, na práxis do dia-a-dia;

> e) Uma concepção de currículo, em que os conteúdos das disciplinas que o compõe e as experiências de aprendizagem através dele vivenciados, oportunizem ao educando uma visão mais estreita e concreta entre teoria e a prática;
> f) Uma concepção de currículo que não se caracterize pela sequenciação linear das estruturas das disciplinas, mas pela integração horizontal e vertical das mesmas, permitindo uma visão do todo, de modo harmônico e significativo;
> g) Um enfoque de currículo cuja perspectiva seja a de colocar o aluno frente às problemáticas da sociedade, de modo que sua prática não se circunscreva ao aspecto biofísico do ser humano, mas, também, ao político, filosófico e social-cultural e que em seu processo de formação haja uma forte preocupação em estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, para que se sinta responsável pela reconstrução da sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1987, p. 69).

Referidos princípios apontam as concepções de Educação, de Educação Física, da função deste professor na sociedade e de currículo, defendidas pela proposta curricular de Educação Física da UFMA de 1987.

Essa transição da Educação Física para uma visão mais pedagógica que aconteceu no cenário nacional, também foi destacada por Darido (1995), quando houve uma crescente valorização do conhecimento científico advindo das ciências mães como base para orientar a formação profissional. Nesse período, as IES promoveram uma oferta maior de cursos de Educação Física e as influências dos estudos filosóficos e sociológicos foram absorvidas pela Educação Física.

É inequívoco que esse crescimento oportunizou o surgimento de cursos de pós-graduação, o que resultou no aumento significativo de debates, produções e publicações científicas na área. Surgiram várias propostas pedagógicas de intervenção em Educação Física, proporcionando uma ampliação do seu estudo, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

O currículo científico passou a valorizar as disciplinas mais teóricas da Educação Física, cuja ênfase estava alicerçada na aprendizagem para o ensino. Ocorreu também a valorização do conhecimento científico, derivado das ciências humanas, como base para a ação docente, influenciando tanto as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica, quanto a formação do profissional em Educação Física.

Na década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), observou-se a existência de um novo desenho curricular para a área da educação e embora não explicite conceitos, objetivos e conteúdos para a Educação Física, como estabelecia o Decreto Federal nº 65.450/71, a LDBEN apontou três condicionantes que configuram um tratamento igualitário nos currículos escolares, em relação às demais disciplinas: integrar a proposta pedagógica da escola; estar ajustada às faixas etárias

e às condições da população escolar. Esses elementos constituintes do currículo de todos os cursos de licenciatura se materializavam no momento dos estágios, até então, presentes apenas no final do processo de formação docente.

Assim, com a institucionalização da Carta Magna proposta pela LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o cenário da educação no Brasil passou por mudanças significativas. Na área da Educação Física, um novo delineamento no campo da intervenção profissional surgiu com sua regulamentação profissional, amparada pela Lei nº 9.696/98 (BRASIL, 1998). Emerge, então, desse delineamento, um novo fenômeno denominado de profissionalismo, o qual denota o conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas e valores que constituem características específicas do ser professor. Tal fato culminou, também, com a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) no ano de 1998[16].

Posteriormente, nos anos 2002, surgem as DCNEB que desencadearam o processo de discussão sobre a reformulação dos currículos na qual a licenciatura, passou a se constituir em um projeto específico. Em 2004 foram instituídas as DCNEF, através da Resolução CNE/CP nº 7 (BRASIL, 2004), que representa nosso ponto de partida legal para a compreensão do currículo de formação docente em Educação Física.

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA procurando atender essas diretrizes e buscando superar outras crises para atender à diversificação do campo de intervenção com a exigência de um novo perfil profissional, iniciou a reformulação do seu currículo em 2006, após 19 anos de vigência do currículo anterior (2ª versão – 1987).

Segundo Araujo (2014), dentre os principais fatores que impulsionaram as mudanças no PP do Curso de Licenciatura em Educação Física no Brasil, foi a aprovação da Resolução CNE/CP nº 7 (BRASIL, 2004) que instituiu as DCNs para a área e, no caso específico da UFMA, foi a desatualização acentuada que o currículo apresentava.

A nova proposta rompeu com as duas tendências legitimadas no currículo anterior: a abordagem desenvolvimentista que apresenta o movimento como meio e fim principal da Educação Física e buscava caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social sugerindo elementos para a

---

[16] As discussões sobre a criação dos referidos conselhos tiveram início em 1986, antes da consolidação da Resolução CFE nº 03 de 1987 em que foi instituído o curso de bacharel em Educação Física. Registramos que não existiam problemas com a formação e nem com o exercício da profissão. Assim, não concordamos com a ingerência do CONFEF/CREF sobre a formação, as competências e a atuação do licenciado em Educação Física.

estruturação da Educação Física escolar e a abordagem psicomotora, que utiliza a atividade lúdica como impulsionadora de desenvolvimento e aprendizagem.

O Projeto Pedagógico do referido curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007), após estudos intensivos da literatura sobre política educacional, currículo, formação dos profissionais da educação e Educação Física, ordenamentos legais e análise de PP de cinco universidades públicas[17] que serviram de referência para a construção do currículo de Licenciatura em Educação Física da UFMA, projetou novos horizontes com a perspectiva de formar um profissional que pudesse intervir na docência da educação básica e em outros campos de atuação profissional, com ênfase nas práticas educativas relacionadas ao esporte, à saúde e ao lazer.

Nesse intuito, registramos que a própria DCNEF é denominada de diretrizes curriculares nacionais para cursos de "graduação" em Educação Física (BRASIL, 2004a) remetendo às modalidades de bacharelado e licenciatura. E essa dubiedade de formações distintas com atuações diferenciadas, em que o licenciado desenvolve suas atividades na escola e o bacharel em espaços não escolares, suscitou conflitos "[...] tendo como justificativa a falsa sinonímia entre graduação e bacharelado" (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 108).

O contexto, o Parecer CNE/CES nº 255/2012 (BRASIL, 2012a) recomendou às DCNEF, modalidade licenciatura, indicar os conteúdos programáticos próprios para a formação docente como referência para sua matriz curricular. Assim, o PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) sistematizou seus conteúdos em consonância com as diretrizes curriculares indicando núcleos temáticos de aprofundamento para a formação nas áreas de esporte, saúde e lazer.

Apesar da nossa investigação se encontrar alicerçada na análise documental deste currículo, que corresponde à terceira versão, cabe destacar que uma nova reformulação aconteceu em 2015 para atender a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), cuja aprovação aconteceu por meio da Resolução CONSEPE nº 1494, DE 23 de setembro de 2016, revogando as resoluções anteriores das DCNEB (BRASIL, 2001a, 2002a, 2002b) e evidenciando novas perspectivas de formação profissional em Educação Física como, por exemplo, a reorganização da matriz curricular.

A formação de professores de Educação Física, podemos afirmar, representa um grande desafio no contexto atual da sociedade brasileira, na tentativa de superar uma

---

[17] Foram analisados os PP das Universidades Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

racionalidade técnica que sempre esteve presente nas formas de pensar e fazer educação no país, como herança do positivismo. Durante muitos anos, essa estrutura de formação docente, orientado por essa concepção, concebeu a atividade profissional como instrumento que aplicava técnicas específicas ao explicitar seu fundamento, de forma repetitiva, configurando-se como treinamento.

Percebemos, diante dessas trajetórias, que os estudos sobre a formação docente têm avançado e apontam novas questões para investigação que coadunam com a formação em um "continuum", ou seja, como um processo de construção de identidade pessoal e profissional. Conforme estudo de Vasconcelos (1995), a formação ainda é deficitária; há dificuldades em articular teoria e prática: a teoria de que se dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e a abordagem da prática é superficial, imediatista e acrítica.

Embora tenhamos conquistado um significativo aprofundamento teórico nessa temática, como a produção científica do Grupo de Trabalho Temático (GTT) sobre Formação Docente em eventos científicos, Imbernón (2009) afirma que esta ainda carece de mediações e articulações práticas para evitar que os possíveis avanços, permaneçam na letra impressa ou se desvirtuando em abordagens superficiais. Referido autor entende que o conhecimento profissional é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos professores.

Diferentes contribuições da literatura têm aguçado as discussões acerca dessa temática. As mais recentes concepções epistemológicas evidenciam proposições teórico-metodológicas, no intuito de superar o paradigma da racionalidade técnica.

Assim, corroborando com a reflexão proposta por Pereira *et al.* (2016), afirmamos que existem perspectivas distintas de formação inicial, entre elas: a) a formação humana emancipatória, omnilateral, que articula o conhecimento sobre a atuação docente e o trabalho pedagógico mediado pela cultura corporal; b) o aprimoramento de competências para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico; c) a epistemologia da prática e formação reflexiva do professor; d) os saberes docentes e a produção do conhecimento para desempenhar a função educativa, em que concebe que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas a um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional

Apesar de *corpus* conceituais específicos, todas essas perspectivas partilham "a preocupação com a articulação entre teoria e prática enquanto elemento fundamental à formação e profissionalização do professor, visando a eficácia e contextualização das intervenções pedagógicas" (PEREIRA *et al.*, 2016, p. 47).

Nossa perspectiva de formação de professores concebe as relações do professor com o conhecimento que se efetiva a partir da articulação de diferentes saberes que, dependem por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho dele se realiza e, por outro, da sua personalidade e de suas próprias experiências.

De acordo com Tardif (2014), o que os professores ensinam, ou seja, os saberes a serem ensinados e sua maneira de ensinar, evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Em outras palavras, as práticas, os estágios e as atividades complementares são

> [...] construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.) de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na lógica formal e informal, etc. (TARDIF, 2014, p. 14).

O fio condutor para esta compreensão aponta uma pluralidade do saber docente, pois perpassa pela íntima relação com a escola, com as relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem conhecimento para enfrentar e solucionar situações adversas do cotidiano.

Corroborando com este pensamento, Pimenta (2002) afirma que os saberes docentes são entendidos como os saberes produzidos no cotidiano da sala de aula, no dia a dia da trajetória profissional e propõe a ressignificação dos saberes da formação (na perspectiva de articular saberes especializados, prática reflexiva e saberes da experiência), compreendendo que a prática deve servir como referência na formação docente. Assim, passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.

Nas palavras de Tardif (2014), envolve saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do saber em forma de disciplina e que emergem da tradição cultural de produzir conhecimentos; saberes curriculares imbricados nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados sob a forma de projeto de curso; e, saberes experienciais ou práticos que brotam da experiência dos professores e são por esta validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva no âmbito da prática da profissão docente.

A docência, para Therrien e Nóbrega-Therrien (2009), exerce uma dupla competência: disciplinar e pedagógica. A competência pedagógica não se resume ao domínio de saberes múltiplos, mas, também, pela sua capacidade de produzir significados e sentidos, gerando novos contornos de saberes em contextos de ensino.

Em todas contribuições teóricas mencionadas, temos a prática como dimensão central que mobiliza o professor na articulação e na construção de saberes para responder às

situações concretas da sala de aula, instando-o a transformar o conhecimento científico em saberes articulados às reais necessidades da prática pedagógica vivenciada na escola. O saber docente não resulta apenas da utilização de conhecimentos teóricos (cognitivos), mas esses conhecimentos são (re)construídos nos movimentos da ação docente.

Observamos, portanto, que essa construção se destaca no campo da formação e envolve novos enfoques para compreender as práticas pedagógicas, os saberes docentes e epistemológicos relativos ao conhecimento a ser ensinado e aprendido. Neste sentido, as diretrizes para a formação de professores contemplam os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, em torno de eixos que se articulam em seis dimensões:

a) Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

b) Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

c) Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

d) Eixo articulador da formação comum com a formação específica;

e) Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

f) Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Nossa pesquisa está ancorada no eixo articulador das dimensões teóricas e práticas que, segundo as diretrizes se baseia no princípio metodológico geral, de que todo fazer, implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Propõe pensar na construção da autonomia intelectual, onde o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que fazer.

Nesse sentido, as DCNs para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004), trata no Art. 10 que a formação deve assegurar a indissociabilidade das dimensões teóricas e práticas por meio das ações curriculares, a saber: PCC, ECS e AC.

No parágrafo 1º desse mesmo artigo, registra que a PCC deverá ser contemplada no PP do curso, sendo vivenciada desde o início em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional. No parágrafo 2º, registra o ECS onde o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. No parágrafo 3º, indica que as atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo as IES criarem mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo graduando, por meio de

estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas como monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos. Destaca, também, que os mecanismos e critérios para avaliação e aproveitamento das atividades complementares deverão estar definidos em regulamento próprio da instituição (BRASIL, 2004).

Para iluminarmos a importância dessa relação de mútua dependência entre a teoria e a prática recorremos ao trabalho de Antunes (2012) que retratou dificuldades dos docentes e discentes pesquisados em suplantar a visão dicotômica; desafio, sobretudo, no momento de expressar a superação numa forma escrita ao relatarem: "teorias são aqueles que utilizamos de artigos e livros como instrumentos e práticos são aqueles onde vamos para quadra ou laboratório"; "Prática é o estudo em campo a aplicação da teoria, onde de forma diversa entendemos a aprendemos a matéria para a aplicabilidade"; "Teórico é ter conhecimento quanto ao conteúdo. Prático é ter conhecimento quanto a ensinar a ação"; "Práticos: vivenciados. Teóricos: apenas ouvintes"; "Práticos: vivenciados, praticados, incorporados. Teóricos: leitura, 'estático', sem movimento, literal, intelectual"; "Práticos estão relacionados a execução. Teóricos algo que envolve um estudo"; "Práticos são conhecimentos adquiridos com a vivência e experiências e teóricos são conhecimentos adquiridos por estudos sem relação com a vivência"; "O conhecimento teórico ocorre na esfera intelectual e o prático é a aplicação"; "Quando o professor explica, falando o objetivo da disciplina e todas as informações é teórico e, quando começamos a fazer tudo o que o professor explicou é a parte prática"; "Prático é relacionado à vivência, e teórica quando lemos e estudamos em sala de aula"; "Teórico: todo o conteúdo de ordem teórica, ou seja, trabalhos, aulas em sala e aula, estudos dos grandes autores da área. Prática: acontece quando a teoria é levada para o campo da atuação, uma vivência do que foi aprendido na teoria"; "Conhecimentos teóricos são aqueles tratados apenas a partir de informações pré-existentes, sem direcioná-los à prática de forma direta. Já os práticos são aqueles tratados de forma direcionada à vivência exterior". Observamos nitidamente que a visão dicotômica entre teoria e prática predominou na análise das respostas dos discentes e docentes.

Os discursos mencionados reforçam a necessidade de (re)pensarmos a formação docente em Educação Física, especialmente no que se refere à contribuição das práticas, dos estágios e das atividades complementares, como componentes curriculares, em que se potencializa, no futuro professor, a capacidade de desenvolver a docência, por meio do contato com a experiência em tempos e espaços de aprendizagem, favorecendo a relação dialética entre as dimensões teóricas e práticas ao aproximar os conteúdos de formação à atuação profissional.

A continuidade ao debate apresentando o contexto científico a partir da elaboração do EQ, será retomada no próximo tópico.

3.2 O ESTADO DA QUESTÃO NAS PRODUÇÕES MAPEADAS: O CONTEXTO CIENTÍFICO

É perceptível que nosso objeto de investigação versa sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016.

O Estado da Questão é um modo particular de apresentar e articular determinadas questões sobre o objeto de pesquisa. Trata-se de uma fonte importante para a levantamento de temática de pesquisa anteriormente produzidas, que auxilia o pesquisador a registrar como está o atual estado da questão proposta na investigação frente ao cenário científico. Nesse sentido, o EQ subsidiou e perpassa todo o estudo, tendo em vista que:

> [...] ajuda a redefinir os objetivos e, nesse sentido, ajuda no planejamento do campo teórico-metodológico; contribui na identificação das categorias teóricas que constroem o argumento expresso nas discussões e análise dos dados e, finalmente, mostra na conclusão da pesquisa, de forma explicita ou implicitamente, a sua contribuição para a construção do conhecimento. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 35).

A elaboração do EQ nos permitiu realizar levantamentos e mapeamentos, com o objetivo de identificarmos o que existe na ciência sobre o tema investigado para, em seguida, delimitar e definir qual a contribuição que cada estudo proporcionou à nossa pesquisa. Portanto, é com essa perspectiva que o EQ subsidia todo o processo de investigação, exigindo muita disciplina, organização, capacidade de síntese e articulação de ideias do pesquisador com os estudos mapeados.

Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), no EQ existe um mapeamento mais seletivo, criterioso e crítico da produção científica, delimitando-se aos estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador. Essa aproximação favorece o diálogo entre os estudos mapeados e a proposta de investigação a ser desenvolvida, na qual se buscam as possíveis articulações, similitudes e divergências. No Estado da Arte o propósito incide em descrever as produções existentes no cenário acadêmico-científico que se procura investigar. Não há, portanto, uma análise crítica e uma relação com a investigação proposta pelo pesquisador.

No tocante à Revisão de Literatura, esta se diferencia dos outros dois procedimentos

por inferir na explicação de categorias, conceitos e teorias, se constituindo em "[...] um texto que traz a base teórica de sustentação para a análise dos dados, fornecendo ao estudante/pesquisador importantes referenciais para interpretar e explorar o seu tema de investigação" (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 38).

A elaboração do nosso EQ exigiu a apreensão de dois domínios que correspondem a indicadores para a avaliação de um trabalho científico. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) destacam: o domínio da literatura, quando o pesquisador consegue utilizá-la no desenvolvimento de análise e discussão de ideias e posicionar seu objeto de estudo numa perspectiva crítica e o domínio conceptual que expressa dedicação e organização dos achados com competência, habilidade, coerência e sensibilidade para interpretar e explorar sua temática, cuja narrativa é sempre uma (re)criação que "[...] pode e deve revelar essa pluralidade explicativa e compreensiva da ciência, cabendo ao estudante/pesquisador estabelecer os limites de sua própria contribuição" (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2010, p. 50).

Dessa forma, o EQ foi construído com base na seguinte pergunta: De que modo as pesquisas científicas, existentes no cenário nacional, revelam as práticas, o estágio e as atividades complementares no currículo de formação docente em Educação Física?

Tal questão denotou nosso intuito de uma compreensão ampla do próprio campo de estudo e o avanço do conhecimento, mesmo reconhecendo a dificuldade em se atingir este patamar devido à natureza complexa dos fenômenos estudados e às inúmeras fontes de dados em que esta busca poderia acontecer.

O trabalho de "garimpagem" (ALVES-MAZZOTTI, 2005) das pesquisas que se relacionam à temática a ser investigada nesta pesquisa, exigiu de nós bastante habilidade, dedicação, criatividade e sensibilidade para identificar possíveis novas dimensões da investigação, pois compreendemos que o conhecimento construído é inacabado e exige uma leitura plural sob diferentes ângulos.

Dessa forma, conduzimos o mapeamento das pesquisas anteriormente produzidas, no estado atual do conhecimento buscando situar e definir nosso objeto de estudo nas pesquisas existentes, para identificar quais aspectos destas produções poderiam contribuir na elaboração da nossa pesquisa.

Como a Educação Física abrange áreas de conhecimento da educação e também da saúde, elegemos mapear as produções científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), em seis periódicos específicos de produções científicas em Educação Física: Revista Movimento;

Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Motriz; Revista Motrivivência e Revista Pensar a Prática. Vejamos a justificativa para a eleição de cada uma dessas fonte.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[18] foi escolhido devido à fidedignidade dos dados da pós-graduação e acesso aos detalhes sobre as teses e dissertações defendidas no país. De igual modo, elegemos a BDTD[19] por integrar as informações de teses e dissertações existentes nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, com visibilidade à produção científica nacional, e também, por estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICIT) e foi desenvolvida no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), com trabalhos publicados desde 2008, constituída de um grande acervo de produções científicas, oriundas de Dissertações e Teses de IES no Brasil, conforme indicadores de produção no sítio da BDTD. A BVS[20] foi selecionada por sua cooperação técnica em informação de fontes de informação científica e técnica na área da saúde, a qual contempla, também, a base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Optamos por analisar as revistas de Educação Física que apresentassem tradição na publicação de trabalhos científicos acerca dos temas analisados, de acordo com os escopos, diretrizes de publicação e relevância na área. Dessa forma, registramos no Quadro 2 as principais informações das revistas consultadas.

Quadro 2 – Revistas selecionadas para o Estado da Questão

Revista	Qualis[21]	Instituição
Revista Movimento	A2	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	B1	Escola de Educação Física e Esporte (USP)
Revista Motriz	B1	Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro)
Revista Motrivivência	B2	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Revista Pensar a Prática	B2	Universidade Federal de Goiás (UFG)

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

[18] Sítio *online* consultado: http://bancodeteses.capes.gov.br/.
[19] Sítio *online* consultado: http://bdtd.ibict.br/.
[20] Sítio *online* consultado: http://www.bireme.br/php/index.php.
[21] Consulta realizada na Plataforma Sucupira, com base nas classificações de periódicos no quadriênio 2013-2016.

Não consideramos para a elaboração deste inventariado o qualis desses periódicos, por compreender a importância da sessão temática formação docente para o estudo em questão e devido à acessibilidade dos artigos publicados em seus sítios eletrônicos. Entretanto, registramos no quadro acima à título de informação.

A Revista Movimento[22] foi selecionada por abordar temas relacionados ao campo da Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais. É uma publicação científica da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com acesso livre das produções que são publicadas trimestralmente.

A RBCE[23] foi escolhida por ser um periódico trimestral editado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), na área de Educação Física/Ciências do Esporte, indexada em indicadores internacionais.

A Revista Motriz[24] é da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro) foi selecionada por apresentar compromisso social em publicar produção científica em Ciências da Motricidade Humana e áreas correlatas.

A Revista Brasileira de Educação Física e Esporte[25] é uma publicação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, e foi eleita por publicar pesquisas que contribuam para o avanço do conhecimento acerca do movimento humano relacionado à Educação Física, Esporte e áreas afins.

A Revista Motrivivência[26] por ter publicado uma edição temática, em dezembro de 2014, que contemplou "10 anos das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores e de bacharéis em Educação Física" referente às DCNEB (BRASIL, 2002) e às DCNEF (BRASIL, 2004), exatamente o contexto social demarcado para nossa investigação. O corpo editorial da Revista apresentou o propósito dessa temática e nos convidou a refletir sobre os dez primeiros anos da definição das diretrizes, ao problematizar:

> [...] Como os currículos dos cursos de Educação Física as interpretaram e implementaram? Quais são os concretos e possíveis avanços? Quais as repercussões destes no cotidiano da Educação Física escolar no ponto de vista do processo ensino-aprendizagem? O que dizem as pesquisas curriculares sobre as consequências das mudanças realizadas? Como os novos perfis profissionais estão sendo buscados e qual sua absorção pelo campo profissional? O que ainda precisa ser feito para a formação de professores e bacharéis mais competentes e críticos, sobretudo do ponto de vista

[22] Fonte consultada: http://www.seer.ufrgs.br/Movimento
[23] Fonte consultada: http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE
[24] Fonte consultada: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm
[25] Fonte consultada: http://www.revistas.usp.br/rbefe
[26] Fonte consultada: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia.

> das relações entre teoria e prática? Revisões das diretrizes curriculares são necessárias? (SILVA; PIRES; FARIAS, 2014, p. 13).

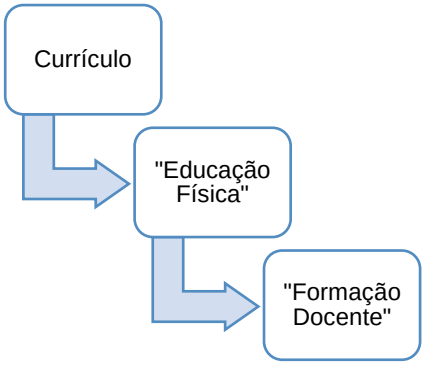
Consideramos pertinente pensar as diferentes perspectivas de formações promovidas nestes últimos treze anos, sob o impacto dessas diretrizes, uma vez que a Motrivivência é um periódico trimestral que engloba Educação Física, Esporte e Lazer. É articulada ao Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMidia) e tem o apoio do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina e do Portal de Periódicos da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Pensar a Prática[27] é um periódico científico da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás que evidencia constante debate sobre a universalidade na produção de conhecimento na área de Educação Física e Ciências do Esporte à luz de contribuições de diversas abordagens.

Assim, esses periódicos específicos da área de Educação Física, foram eleitos por terem em sua produção científica sessão temática sobre a formação docente, com produções relacionadas à área pedagógica e cujo acesso foi possível mapear os artigos de 2004 a 2017, que certamente contribuíram na elaboração desse EQ.

Uma vez delimitada as fontes de pesquisa, prosseguimos com o mapeamento dos dados utilizando, inicialmente, apenas a temática CURRÍCULO; em seguida, associando CURRÍCULO *and*[28] "EDUCAÇÃO FÍSICA"; e por fim, conjugando CURRÍCULO *and* "EDUCAÇÃO FÍSICA" *and* "FORMAÇÃO DOCENTE" (Figura 7).

Figura 7 – Temáticas utilizadas na elaboração do Estado da Questão



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

[27] Fonte consultada: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef.

[28] O descritor *booleano and* que possibilita a procura de todas as temáticas descritas na busca não foi utilizado porque os sítios em que foram pesquisadas o termo *and* estava implícito.

Nesse percurso, foi preciso compreender que essas temáticas não são universalizadas, padronizadas e que cada base de dados arquiva seus trabalhos mediante informações cadastradas pelo(a) autor(a). Existem alguns periódicos que exigem uma conduta na elaboração das palavras-chave de acordo, por exemplo, com vocabulário estruturado e trilíngue dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS)[29] que viabilizam uma linguagem única na indexação de produções científicas.

A partir da identificação desse entrave, decidimos trabalhar com três variáveis de temáticas que elucidaram, também, a formação docente: "formação de professores", licenciatura e "formação profissional" (Figura 8).

Figura 8 –Variáveis investigadas no Estado da Questão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para todas as temáticas com mais de uma palavra, houve a necessidade de utilizar as aspas para definir o termo exato. Assim foram realizadas as pesquisas sobre "Educação Física", "Formação Docente" e "Formação de Professores". Optamos pelo mapeamento bibliográfico, utilizando as temáticas (Figura 7) e suas variáveis (Figura 8) acima enunciadas.

Como ponto de partida dessa investigação, utilizamos alguns critérios de inclusão: 1) os trabalhos que contemplavam nosso objeto de estudo que são as práticas, o estágio e as atividades complementares, a partir da sua interface com o currículo do curso de licenciatura em Educação Física; 2) o contexto social demarcado pela Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004) que constituiu as DCNEF; 3) o interstício temporal de pesquisas publicadas no período de 2004 a 2017, justificado pela reestruturação curricular conforme orientações

[29] Maiores informações consultar: http://decs.bvs.br/.

dessas diretrizes; 4) produções científicas do Brasil por se tratar de um contexto específico de ordenamento legal nacional. Como critérios de exclusão, estabelecemos a não acessibilidade ao trabalho, ou seja, a não disponibilidade deste nos sítios *online* e, em caso de duplicidade, o acesso à publicação mais atual.

A pesquisa nos sítios *online* foi sistematizada no início do segundo semestre de 2014, momento em que o caminho de investigação era delineado. Deste ponto de partida, revisitamos[30] os sítios para atualizar os achados e verificar o surgimento de novas publicações com a temática investigada. No Quadro 3 apontamos o informativo sobre a quantidade de trabalhos produzidos, de acordo com as temáticas e suas variáveis.

Quadro 3 – Mapeamento bibliográfico geral por temáticas pesquisadas

FONTE	TEMÁTICAS						TOTAL[31]
	Currículo	Currículo "Educação Física"	Currículo "Educação Física" "Formação Docente"	Currículo "Educação Física" "Formação de Professores"	Currículo "Educação Física" Licenciatura	Currículo "Educação Física" "Formação Profissional"	
Catálogo CAPES	13.637	5.419	309	120	155	42	707
BDTD	10.831	630	37	157	165	15	374
BVS	290.772	1.412	04	19	33	34	90
MOVIMENTO	76		01	01	29	18	49
RBCE	24		01	20	04	65	90
MOTRIZ	358		137	85	04	132	358
REV. BRAS. DE EF E ESPORTE	72		03	03	01	03	10
MOTRIVIVÊNCIA	47		09	16	15	07	47
PENSAR A PRÁTICA	184		17	55	65	46	183

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

[30] A última atualização do levantamento de pesquisas anteriores data de 20 de dezembro de 2017.
[31] Esse total equivale ao filtro que combina as temáticas investigadas e suas variáveis (campo em destaque).

Após o mapeamento de trabalhos publicados realizamos a etapa de pré-análise que consistiu em tornar o inventariado mais operacional, sistematizando as ideias iniciais sobre a temática pesquisada. Destacamos, nesse momento, a leitura "flutuante" (BARDIN, 2006) como etapa inicial com os documentos da coleta de dados, no caso, o total de textos selecionados em cada sítio de busca, a partir da combinação das temáticas, para determinar com maior propriedade o *corpus* da investigação.

Nessa etapa, importava não contabilizar trabalhos repetidos, o que resultou na eliminação de ocorrências de pesquisas que apareceram mais de uma vez em um mesmo sítio *online* ou em outro também investigado. Assim, procedemos com a organização dos textos identificando quais as produções vinculadas ao nosso objeto de investigação, conforme descrição no Quadro 4.

Quadro 4 – Quantidade de produções que compõem o Estado da Questão

FONTE	Total de trabalhos mapeados	Trabalhos com relação ao objeto de estudo
CATÁLOGO CAPES	707	05
BDTD	374	09
BVS	90	02
MOVIMENTO	49	01
RBCE	90	00
MOTRIZ	358	01
REV. BRAS. DE EF E ESPORTE	10	00
MOTRIVIVÊNCIA	47	03
PENSAR A PRÁTICA	183	02
TOTAL	**1.908 (100%)**	**23 (1,20%)**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esta fase de maior apropriação dos trabalhos publicados, por meio da leitura, nos proporcionou reflexão mais detalhada sobre os diferentes estudos que estão sendo pesquisados na atualidade sobre a temática investigada.

Por fim, destacamos os temas que apresentam relação direta com nosso objeto de pesquisa, com a identificação de 23 (vinte e três) trabalhos sobre os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares. A partir daí, prosseguimos com as leituras de forma integral e classificação dos trabalhos, de acordo com o componente investigado: ECS, PCC e/ou AC. As produções foram organizadas em um quadro específico, cuja sistemática descreveu inicialmente o componente curricular, a fonte, o tipo de produção, o autor/ano e o título (Quadro 5).

Quadro 5 – Síntese do mapeamento realizado sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares na Educação Física

COMPONENTE CURRICULAR	FONTE	TIPO	AUTOR / ANO	TÍTULO
PCC	CATÁLOGO CAPES	D	ARAUJO (2011)	A Prática como Componente Curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no Curso de Licenciatura em Educação Física.
		T	ANTUNES (2012)	A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica.
	MOTRIVIVÊNCIA	A	MAFFEI (2014)	Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física.
		A	ARAUJO; LEITINHO (2014)	Reflexões sobre a prática como componente curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão
ECS	BVS	D	KRONBAUER (2013)	O curso de licenciatura em Educação Física: as contribuições dos Estágios Curriculares Supervisionados para a formação de professores reflexivos.
		T	ISSE (2016)	O Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários.
	BDTD	D	RODRIGUES (2007)	O Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física da UEFS: realidade e possibilidade.
		T	SCHERER (2008)	O desafio de mudança na formação inicial de professores: o Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Educação Física.
		D	NUNES (2010)	Os estágios de docência e a formação de professores em Educação Física: um estudo de caso no curso de licenciatura da ESEF/UFRGS.
		D	BEHRENS (2009)	Os movimentos do Estágio Curricular Supervisionado de um Curso de Educação Física: reflexões para a formação docente.
		D	MELLO (2014)	O professor em formação: uma investigação sobre o Estágio Supervisionado nos currículos das licenciaturas em Educação Física.
		D	ALMEIDA (2015)	O Estágio Curricular na formação inicial de professores de Educação Física no Estado de Mato Grosso.
		D	MARTINS (2017)	O Estágio Curricular Supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá.
		D	ZANCAN (2012)	Estágio Curricular Supervisionado e qualidade da formação do licenciado em Educação Física.
		T	MENDES (2016)	O Estágio na licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens.
	CATÁLOGO CAPES	D	CANCIGLIERI (2016)	As influências do Estágio Supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física.
		T	ANANIAS (2016)	O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos.
	PENSAR A PRÁTICA	A	NUNES; FRAGA (2006)	"Alinhamento Astral": o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS.
		A	SILVA JÚNIOR *et al.* (2016)	Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da Resolução CFE 03/1987.
	MOVIMENTO	A	IZA; SOUZA NETO (2015)	Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola.
AC	MOTRIZ	A	SILVA *et al.* (2012)	Atividades acadêmico-cientifico-culturais na formação do profissional de Educação Física.
	MOTRIVIVÊNCIA	A	MONTEIRO *et al.* (2016)	A busca pelos saberes sociais na formação de professores de Educação Física: uma análise das atividades complementares dos egressos da FEFD.
	CATÁLOGO CAPES	T	ABRÃO (2015)	A importância das atividades complementares na formação do aluno da graduação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A descrição analítica dos trabalhos selecionados resultou em um estudo mais examinado, orientado por esta classificação baseada na essência do objeto de investigação. Dentre as publicações mapeadas, encontramos 07 (sete) artigos, 10 (dez) dissertações e 06 (seis) teses. Destes, consoante nossos critérios de inclusão, o trabalho mais antigo corresponde ao ano de 2006 e o mais recente é do ano 2017. Observamos uma produção limitada de trabalhos sobre as práticas como componente curricular e as atividades complementares, contudo destacamos uma produção significativa com 16 (dezesseis) pesquisas sobre o estágio curricular supervisionado.

Após o processo de codificação, iniciamos a categorização que consistiu na "[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 2006, p. 117). Para a elaboração deste inventariado, foram demarcadas como codificação: os resultados e discussões apresentados por cada pesquisa.

Assim sendo, prosseguimos com as discussões e inferências das produções mapeadas em cada componente curricular ora apresentado.

3.2.1 Pesquisas mapeadas sobre as Práticas como Componente Curricular

Quanto ao resultado das pesquisas mapeadas sobre as práticas, registramos os trabalhos de: Araujo (2011); Araujo e Leitinho (2014); Antunes (2012) e Maffei (2014).

A nossa pesquisa de dissertação de mestrado investigou a Prática como Componente Curricular e se sua inclusão contribuiu para a superação da dicotomia entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (ARAUJO, 2011). Desse trabalho também se originou o artigo elaborado por Araujo e Leitinho (2014), frente a isso, faremos uma análise paralela sobre essas duas produções mapeadas. Nestas pesquisas evidenciamos que a trajetória da formação profissional em Educação Física, reflete concepções e finalidades para cada momento histórico, evidenciando perspectivas diferentes de currículo e práticas pedagógicas.

A prática da Educação Física nem sempre foi bem vista e aceita como elemento educacional, pois estava vinculada ao trabalho manual e físico que, historicamente, atribuiu à Educação Física a responsabilidade pelo desenvolvimento e aprimoramento físico do aluno na trajetória educacional. Diante desse quadro, a prática pedagógica contribuiu para a reprodução do conhecimento, reforçando a dicotomia entre saber e fazer, responsabilizando-a pelo executar

e agir como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do conhecer, do pensar, do refletir, do teorizar e vice-versa.

As pesquisas (ARAUJO, 2011; ARAUJO; LEITINHO, 2014) revelaram que o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA estava suscetível a vários problemas: a) ausência de organização das informações de PCC descritas no PP do Curso; b) não apropriação, por parte dos professores, do conhecimento de que trata a PCC, trazendo afirmações indevidas e contraditórias; c) ausência de planejamento das práticas pedagógicas de todos os professores entrevistados; d) desarticulação de todos esses elementos, resultando em uma dissociação entre o que está escrito e o que é oficializado, percebido e vivenciado pelo aluno no interior das disciplinas. Indicou, também, que a realidade das disciplinas de PCC no referido curso, embora não estivesse sendo aplicada com êxito, contribuiu para a superação da dicotomia entre teoria e prática, na medida em que os discursos revelaram elementos dessa dicotomia presentes nas práticas pedagógicas das disciplinas. De acordo com Araujo (2011), essa presença acentuada da consciência foi analisada como um passo significativo para reconhecer as falhas e lacunas no processo de ensino e aprendizagem, bem como para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, de forma a compreender a realidade sobre a qual vai atuar.

A tese de doutorado de Antunes (2012) assinalou essa preocupação em sua pesquisa sobre as mudanças que ocorreram na área de Educação Física com a regulamentação da profissão e o surgimento das novas diretrizes curriculares.

Um ponto importante destacado por Antunes (2012) e que elucida a nossa questão é que o cumprimento de uma determinada carga horária não garante qualidade e nem mudança de concepção, mas influencia a organização da prática no processo de formação profissional. Com esta compreensão, Antunes (2012) destaca como elemento imprescindível a análise de oito documentos (Quadro 6), para compreender a prática, a interação teoria e prática e pontos importantes para o processo de preparação profissional e, dessa forma, nos convida a trilhar o mesmo percurso de sua pesquisa por possibilitar a análise dos componentes das práticas, do estágio e das atividades complementares a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Quadro 6 – Documentos que orientam a formação profissional em Educação Física

Documentos legais	Orientação
Parecer MEC/CFE nº 215 de 1987	Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo.
Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987	Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).
Parecer CNE/CP nº 09/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 01 de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 02 de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer CNE/CES nº 58 de 2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.
Resolução CNE/CES nº 07 de 2004	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Fonte: Antunes (2012).

Antunes (2012) também apresentou a relevância sobre os itens que reforçam a importância da indissociabilidade entre teoria e prática desde o início do curso, que tratam das: pesquisa e práticas investigativas; princípio metodológico da ação-reflexão-ação; relação da preparação profissional com diferentes contextos de prática profissional; resolução de problemas advindos de situações reais da prática profissional; simetria invertida; e conhecimento advindo da experiência.

Afirmamos que existe a necessidade da realidade acadêmica dos cursos de Educação Física propor novas perspectivas de prática no sentido de aperfeiçoar a formação profissional, de maneira a contemplar, em sua especificidade e com o máximo de qualidade, a amplitude dos objetivos que organizam a associação teoria e prática para a capacitação profissional. Nesse contexto, o profissional, na sua atividade futura, entenderá melhor a interrelação entre ambas e assim afastará qualquer dicotomia. Infelizmente, as pesquisas registraram a presença da visão dicotômica. A visão dicotômica entre teoria e prática predominou na análise das respostas de discentes e docentes (ANTUNES, 2012; ARAUJO, 2011; ARAUJO; LEITINHO 2014).

O estudo de Maffei (2014) derivou de um mapeamento bibliográfico o qual revelou um panorama de produção escassa que discute não apenas o estágio, como também as práticas, evidenciando apenas quatro produções, dentre elas a de Antunes (2012) e a nossa produção de dissertação (ARAUJO, 2011), ambas analisadas neste EQ. Além dessas, Maffei (2014) destacou os estudos de Marcon *et al.* (2012) que buscou na literatura os principais elementos dos quais surgem as práticas pedagógicas como cenário para a construção pedagógica do conteúdo. A quarta produção, apesar de estar anunciada no artigo de Maffei (2014), não foi identificada e nem contemplada em suas discussões. Em relação às publicações sobre o estágio, o autor identificou 11 (onze) trabalhos que foram agrupados em quatro pontos discursivos: importância/contribuição do estágio para a formação de professores; estratégias de reflexão no estágio; pesquisa no estágio; avanços e fragilidades no estágio.

Maffei (2014) explicitou que as potencialidades apresentadas para o estágio e para as práticas estão relacionadas com as experiências de atuação profissional. Afirmou, também, que existe uma inter-relação entre esses componentes curriculares, contudo, destacou que o próprio currículo tecnicista/fragmentado da formação e os conteúdos das disciplinas se limitam ao desenvolvimento de práticas anteriormente superadas de Educação Física. O autor esclarece que é fundamental investir na capacitação dos professores de Educação Física e é imprescindível a publicação com experiências concretas e bem-sucedidas de organização desses componentes curriculares, de maneira a conceber a PCC e o ECS como espaço central e privilegiado de articulação entre a formação e atuação profissional.

Diante desse panorama, reiteramos que a partir das nossas análises (ARAUJO, 2011; ARAUJO; LEITINHO, 2014) e de Antunes (2012) a questão de investigação apresentada tem centralidade no currículo, no percurso histórico de preparação profissional em Educação Física, que foram construídos e constantemente reelaborados e, como consequência, a relação entre teoria e prática sofreu transformações.

Em síntese, ressaltamos algumas repostas dos sujeitos participantes das pesquisas que resultaram em temas relevantes a serem considerados em nossa investigação, como: a visão de prática como aplicação da teoria; a teoria como via de mão única sem interdependência com a prática; o desconhecimento ou pouco conhecimento de alguns docentes em torno das diretrizes curriculares; a desconsideração de projetos de extensão, de pesquisa e de estágios como instrumentos privilegiados de articulação (presença e efetividade interdependentes das dimensões prática e teórica) entre conhecimentos das disciplinas que compõem a matriz curricular e a realidade do campo de trabalho.

3.2.1 Pesquisas mapeadas sobre o Estágio Curricular Supervisionado

Prosseguimos, então, para situar o resultado das pesquisas mapeadas sobre o ECS, com: Kronbauer (2013); Isse (2016); Rodrigues (2007); Scherer (2008); Nunes (2010); Behrens (2009); Mello (2014); Almeida (2015); Martins (2017); Zancan (2012); Mendes (2016); Canciglieri (2016); Ananias (2016); Nunes e Fraga (2006); Silva Junior *et. al.* (2016); Iza e Souza Neto (2015).

A dissertação de Kronbauer (2016) analisou como os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) caracterizaram as reflexões acerca da sua prática pedagógica nas disciplinas de estágio, bem como a relação dessas qualificações com os processos de reflexividade. A autora apontou, a necessidade de articulação entre as dimensões teóricas e práticas na formação inicial e destacou o estágio como um momento de suma importância, como resultado da sua pesquisa. Conclui sua reflexão afirmando que as ações educativas no ECS deveriam ser realizadas antes, durante e após as intervenções pedagógicas, de forma a ressignificar as práticas pedagógicas.

A tese desenvolvida por Isse (2016) investigou como os saberes são mobilizados pelos estudantes-acadêmicos, de uma instituição comunitária de Ensino Superior do interior do Rio Grande do Sul, em suas práticas docentes durante um estágio desenvolvido no Ensino Médio. A partir de entrevistas narrativas, observações, análise do PP do curso e grupo de discussão, a autora identificou que os estudantes-acadêmicos reconhecem a relevância do estágio na sua formação profissional e que essa experiência poderia ter seu espaço ampliado no currículo do curso.

A referida autora também afirmou que as relações entre as dimensões teóricas e práticas são pouco compreendidas pelos estudantes e, por esse fato, desqualificam as disciplinas de cunho mais teóricas. O estudo evidenciou o desejo dos estagiários de desenvolver um bom ensino da Educação Física, no intuito de contribuir para sua legitimidade no espaço escolar como componente curricular.

Em sua dissertação de mestrado, Rodrigues (2007) objetivou contribuir teoricamente para a construção de referências sintonizadas com a formação omnilateral destinada a (re)organização do Estágio Supervisionado no currículo dos cursos de formação de professores de Educação Física. Assim, nos chama atenção dos principais problemas enfrentados pelo ECS nos dias atuais, como a falta de clareza do papel da escola na sociedade, as relações trabalho e escola, a forma de organização do trabalho pedagógico na escola, dificuldade de compreender a avaliação, a relação professor-aluno, a banalização dos

conteúdos, a infantilização das atividades de ensino, as tarefas repetidas e rotineiras, a falta de um PP, entre outros.

A pesquisa ao questionar como se encontra o ECS nos cursos de formação de professores, assinalou algumas características relevantes, dentre estas: se configura em momentos de aplicação de métodos e técnicas da Didática específica (aplicação da teoria); a separação teoria-prática, relacionando-a com a divisão social do trabalho (trabalho manual *versus* intelectual); a concepção terminal do estágio, em que o mesmo deve acontecer nos períodos finais do curso; se situam na elaboração de planejamento, observação, regência e construção de relatório; não dialoga com as demais disciplinas, não existe a compreensão de que o ECS é um eixo articulador na formação de professores.

Destacamos ainda como discussão importante proposta pela referida autora as características de uma proposta de Estágio numa perspectiva crítica. O ECS deveria: propiciar um fio condutor na formação de professores, inter-relacionando com as demais áreas de conhecimento; trabalhar com a práxis pedagógica, na perspectiva de compreensão da unidade teoria-prática, a partir da categoria trabalho, elemento fundante na humanização do homem e entender o trabalho como princípio educativo.

Em sua pesquisa, Rodrigues (2007) conclui que na escola o aluno não se reconhece enquanto ser capaz de produzir conhecimento; ele apenas assimila o conhecimento que o professor está transmitindo, culminando para uma desapropriação com o trabalho pedagógico que faz com que o conhecimento não tenha significado para ele.

A tese de doutorado de Scherer (2008) teve como objetivo geral contribuir no desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos estagiários em relação a seu compromisso social como professor e cidadão e à necessidade de reconhecer e respeitar as diferenças individuais e institucionais que constituem a realidade social e influenciam a ação docente.

Scherer (2008) discutiu o processo participativo dos estagiários na organização e desenvolvimento das ações neste período de prática docente e evidenciou um formato diferente para desenvolver o ECS através de uma proposta de investigação participativa associada à investigação, ensino e aprendizagem. Entretanto, apontou como dificuldade a falta de qualidade nos registros de campos, a não regularidade e completude desses registros e consequentemente a produção superficial dos Relatórios finais de Estágio realizado pelos discentes do curso que não permitiu reflexão autonomamente sobre seu fazer, reduzindo, assim, o potencial de conscientização crítica para os discentes-estagiários e professores.

A pesquisa considerou como avanços significativos as próprias aulas de Educação Física que foram subsidiadas pelas discussões e referências teóricas trabalhadas e concretizadas

no PP do curso, inclusive com a inclusão dos debates realizados com os discentes-estagiários. Os professores e discentes não se sentiram “perdidos”. Foram observados na maioria dos momentos, um sentimento de coletividade contrapondo-se à autonomia individual do professor.

Outro ponto destacado por Scherer (2008) diz respeito à motivação e ao interesse presente em todos os momentos da investigação-participação e, com isso, o fortalecimento da articulação teoria e prática ampliou a consciência dos professores e discentes envolvidos com o compromisso social a partir de uma visão crítica da sociedade assim como a necessidade de inovar o ensino da escola. O autor apontou como disparidade a influência externa que a Educação Física escolar sofre com as ações dos Ministérios da Educação e do Esporte, das Secretarias de Educação e de Lazer e pela mídia, que resultam diretamente na função da Educação Física na escola: formar atletas; desenvolver atividades que retiram crianças e adolescentes das ruas durante o contra-turno e culpabilização pelo aumento da obesidade infantil.

A dissertação de mestrado de Nunes (2010) expressou o momento vivido pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) de reestruturação curricular, em que o ECS ganhou centralidade no processo de formação por possibilitar pontos de apoio às reflexões, discussões e novas configurações curriculares. Destacou a valorização dos conhecimentos importantes ao campo da Educação Física escolar, que favoreceu visualizar o quanto há de específico em um Curso de Licenciatura, o quão complexo é estruturar a prática pedagógica no currículo e o quanto faz falta este conhecimento para atuar na escola e em diferentes espaços de aprendizagem fora dela.

A principal contribuição da pesquisa de Nunes (2010) alerta a discussão para além da carga horária dos estágios e das demais práticas curriculares, exigida pela legislação e como estas têm sido efetivamente experimentadas no interior do currículo, compreendido como linguagem que denota seleção, escolhas.

Identificar no processo de formação docente do curso de Educação Física da Faculdade Jangada, os avanços e as fragilidades presentes nos movimentos reflexivos do Estágio Curricular Supervisionado foi o objetivo geral da pesquisa de Behrens (2009), em sua dissertação de mestrado. O autor demonstrou preocupação com as diversas tendências da Educação Física no Brasil que influenciaram a formação profissional e suas práticas pedagógicas com o passar dos anos, propiciando um currículo de Educação Física com propostas pedagógicas híbridas com outras linhas de conhecimentos.

Em sua pesquisa, Behrens (2009) afirmou que a Educação Física da atualidade tem uma tendência social e se apresenta no contexto firmada nas tendências educacional (presente nas escolas e universidades; licenciatura) e profissionalizante (bacharelado).

Nossa proposta de tese não caminhará para a discussão sobre identidade do profissional de Educação Física, tendo em vista que a delimitação do objeto de estudo trata do currículo de formação de professor em Educação Física. Entretanto, concordamos com Behrens (2009) quando afirma que, historicamente, a Educação Física tem sido vista como um componente curricular preocupado em ensinar apenas o "saber fazer", constituído de atividades e habilidades motoras. Este cenário aponta uma discrepância acentuada nas práticas educativas nas aulas de Educação Física que culmina no processo de formação dos alunos.

Assim, compartilhamos com a concepção de que a formação inicial deve estimular no acadêmico uma postura reflexiva que estimule seu pensamento e postura autônoma na busca pela leitura e que subsidie um desejo de mudança e melhora nas aulas de Educação Física.

Segundo Behrens, o ECS em Educação Física precisa ser urgentemente repensado, pois ele constatou uma ênfase exacerbada nas aulas práticas cuja relação não parece construtiva e tampouco modifica situações relacionadas à formação do ser humano. Outro fator negativo mencionado pelo autor, diz respeito à disciplina de ECS associada apenas ao acúmulo de horas de visita exploratórias de campo e, até mesmo, a pura perfeição do gesto técnico, no qual são aplicadas metodologias que não favorecem o desenvolvimento global do ser humano.

Ainda conforme as fragilidades do ECS nesta pesquisa, Behrens (2009) descreveu a resistência à leitura por parte dos acadêmicos; o uso de práticas escolares tecnicistas e fragmentadas e que algumas disciplinas de metodologia de esportes coletivos dão indícios de não falarem a mesma linguagem das práticas que acontecem no ECS, em que os acadêmicos não desenvolvem atividades condizentes com as modalidades esportivas presente na escola. Como avanço, a pesquisa comprovou que o acadêmico, na condição de pesquisador reflexivo ao utilizar recursos pedagógicos para o exercício da práxis, certamente estará melhor preparado para exercer a docência com autonomia e qualidade.

A pesquisa de Mello (2014), dissertação de mestrado, mapeou e caracterizou o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura de duas instituições, uma pública e outra privada, bem como analisou a concepção de docência em Educação Física escolar presente neste momento formativo. Situou a formação inicial como etapa importante para a formação do sujeito-professor, somando-se à sua trajetória profissional e os discursos que ele se apropria, possibilitando a construção de determinados significados a respeito da docência e de sua prática.

Mello (2014) destacou o ECS como importante momento de consolidação dessa identidade de “ser professor” e abordou temáticas importantes que fazem parte do cenário global da educação e formação de professores; o currículo como artefato político e cultural; os dilemas e reformas da Educação Física, da Educação Básica aos cursos de formação de professores; e a legislação e pesquisas sobre o ECS.

Concordamos com Mello (2014) quando afirma que a Educação Física, como componente curricular da educação básica e como campo de formação de professores, possui uma história repleta de contradições e difusões em relação às suas funções, propostas curriculares e concepções sobre a área que influenciou e determinou na organização dos currículos de formação da Educação Física.

Observamos que o se tornar professor não se limita apenas a conhecimentos técnicos, uma vez que existem representações e significações atribuídas à área e ao ser professor de Educação Física. E, até mesmo pelas concepções que entremeiam sua formação, aos quais são reproduzidas e ressignificadas em sua ação docente nas práticas curriculares o que requer, portanto, um espaço de discussão filosófica, histórica e política da escola e da própria Educação Física.

Nessa perspectiva, nossa investigação assume o currículo prescrito e vivenciado na formação inicial de professores, como ação interativa baseada na construção social dos diferentes contextos sociais, em que (re)produzem concepções sobre a educação, docência e Educação Física escolar, materializadas nas práticas e ações de seus docentes por meio das práticas, estágio e atividades complementares.

A pesquisa de Almeida (2015) também é uma dissertação de mestrado que objetivou conhecer a percepção docente e discente sobre a contribuição do estágio de cursos de licenciatura em Educação Física no estado de Mato Grosso para a formação do futuro professor, bem como são estruturadas e organizadas as disciplinas de ECS dos referidos cursos. A partir das entrevistas, a autora identificou que a maioria dos professores apresenta satisfação em ministrar as disciplinas de Estágio e os acadêmicos consideram as disciplinas de Estágio importantes, devido a aproximação da realidade escolar.

O estudo observou avanços no processo de estruturação e organização do Estágio na formação de professores, entretanto, poucos reconhecem como algo que é construído e contínuo, pois há grupos que valorizam a vivência e o contato direto com o fazer, outros priorizam os conhecimentos advindos de cursos, leituras e livros e há, ainda, os que reconhecem que a relação com os pares é uma forma também de aprendizado do trabalho docente. Como possibilidade concreta desse espaço formativo, a autora exemplifica a realização de seminários

que contam com a participação dos professores das escolas e apresentação das produções dos acadêmicos, socializando o conhecimento construído por todos envolvidos no ECS.

Almeida (2015) reforça a necessidade de um novo olhar para a formação inicial e para o ECS como elemento de extrema importância na formação dos futuros professores. Continua afirmando que infelizmente, "[...] ainda existe uma predominância da dicotomia teoria e prática que se expressa de forma significativa tanto nas narrativas dos professores como nas manifestações dos acadêmicos" (ALMEIDA, 2015, p. 191). Situa que a associação entre teoria e prática é considerada como princípio formativo, continua sendo muito discutida por diversos autores e questiona o motivo dessa dicotomia no processo de formação.

A autora conclui abordando alguns entraves que dificultam a associação entre teoria e prática, citando alguns exemplos, a saber: a valorização dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos nos cursos de formação; planejamento das disciplinas de conhecimentos específicos com foco na realidade escolar e na produção de conhecimentos; maior diálogo entre os professores de conhecimentos específicos e de disciplinas pedagógicas, em que acontece o ECS.

A dissertação de Martins (2017) teve como objetivo central analisar o desenvolvimento da disciplina ECS no Ensino Fundamental a partir da organização do trabalho pedagógico no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará.

Os resultados obtidos nessa pesquisa afirmaram que o estágio é uma disciplina de extrema relevância para a formação docente dos acadêmicos, contudo, este tem enfrentado dificuldades na realização de suas atividades devido suas características e especificidades pedagógicas, tais como: o tempo de realização e sua organização no campo de estágio; os vínculos institucionais estabelecidos entre as IES e as redes de ensino; a aproximação entre teoria e prática, muitas vezes, percebida de forma dissociada; a ausência de uma coordenação específica para o estágio; o acompanhamento dos acadêmicos por parte dos docentes orientadores; e, a inexistência de diálogos entre docentes do Ensino Superior (professores orientadores) com os docentes da educação básica (professores colaboradores).

Concordamos com Martins (2017) quando relatou ser substancial compreender a importância da relação entre universidade e a escola, com destaque ao desenvolvimento do estágio que é um espaço propício para favorecer esse intercâmbio.

Reconhecer e refletir as contribuições e os limites do ECS do curso de Educação Física, de uma instituição privada do RS, foi o objetivo geral da pesquisa de Zancan (2012), que destacou o processo de amadurecimento dos professores em formação a partir do ECS. Defendeu que o ECS é um pilar para a construção docente e os sujeitos e contextos participantes

desse processo enriquecem os constructos do ser professor em sentido dinâmico, criativo e detentor de saberes.

O estudo fez a análise das seguintes categorias: intervenção social; relação teoria e prática; novas possibilidades do ECS. Para cada uma dessa categorias apresentou limites, contribuições e pontos positivos.

Em síntese, a categoria que tratou da intervenção social registrou o número de ausêcias dos acadêmicos nas orientações do estágio; como contribuição a necessidade de flexibilidade nas reuniões de estágio, a realização de seminários e pesquisas de campo; como ponto positivo apontou a formação e qualidade das orientações.

Quanto à relação teoria e prática, Zancan (2012) apresentou como limites as inquietações dos estagiários, a falta de sistematização e conexão entre teoria e prática, identificação da metodologia a ser utilizada; como contribuição registrou aproximação das disciplinas ao contexto profissional e mais atividades complementares; como ponto positivo destacou os pré-requisitos e exequibilidade dos eixos estruturantes, participação dos acadêmicos no processo de estágio, entre outros quesitos.

Em relação às novas possibilidades do ECS, mencionou o incentivo à criatividade e o desenvolvimento nas disciplinas do hábito de pesquisa como contribuição e a utilização da prática pedagógica para além da experiência docente, mas, também, como um meio de pesquisa e reflexão na aquisição de novas competências.

A pesquisa de Mendes (2016) partiu do diagnóstico de que as experiências de estágio nos cursos de licenciatura, muitas vezes, são meramente descritivas, burocráticas e baseadas em relatos verbais, orais e escritos, distante das demandas de uma formação crítica, reflexiva e criativa para os futuros professores. Assim, o autor investigou quais repercussões decorreram da constituição do ECS a partir de pressupostos da perspectiva semiótica do filósofo Charles Peirce.

Mendes (2016) com base na pesquisa-ação, utilizou vídeos e fotografias, ao longo de um semestre letivo, subsidiando análises e reflexões coletivas, presenciais e por meio das redes sociais da *internet* sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios. A pesquisa evidenciou que a perspectiva semiótica de estágio desenvolveu entre os participantes do estudo uma atitude científica em relação à prática pedagógica e subsidiou a capacidade de pensar a partir de/com imagens o que, por sua vez, repercutiu na capacidade de analisar as práticas de forma mais criteriosa, racional e autodeterminada.

A dissertação de Canciglieri (2016) relatou sobre a presença do estágio supervisionado na vida profissional do professor principiante de Educação Física e teve como

objetivo central compreender suas influências na prática profissional, docência e saberes desses professores. A pesquisa define o estágio como: um espaço e lugar de formação, que apresenta potencialidades e limites a serem considerados, uma vez que este promove os primeiros contatos com a escola; como experiência profissional, favorece constructos reflexivos dos professores sobre a sua própria prática profissional ao articular saberes docentes com o saber fazer da prática profissional na escola; a constituição de uma identidade profissional quando da docência pelas diversas experiências.

A tese de Ananias (2016) objetivou identificar, descrever e analisar a influência do movimento de profissionalização do ensino nas propostas de ECS em três instituições de ensino superior em Portugal, Estados Unidos e Brasil. A autora relatou que os três programas estudados foram reformados a partir da ideia de profissionalização preconizada pelos Estados Unidos. Os resultados obtidos consideram os programas de formação, bem como o ECS predominantemente organizados fazendo-se necessário um trabalho de contextualização da realidade das escolas, para que a prática docente seja mais eficiente no suporte gradativo à inserção de futuros docentes nas escolas de Educação Básica.

A referida autora reforçou a urgência de trabalhos em colaboração entre as universidades e as escolas, considerando a preservação das características de cada programa e, a partir delas, estabelecer diálogos com outras realidades, possibilitando acesso permanente aos sujeitos que produzem a profissão docente cotidianamente.

Nunes e Fraga (2006) publicaram um artigo com o objetivo de analisar o estágio docência no processo de formação do licenciado da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). A partir da metáfora do “alinhamento astral”, os autores buscaram compreender de que modo os estagiários articulavam, durante a prática de ensino, os conhecimentos teóricos ao longo do curso.

O “alinhamento astral” representava uma possibilidade de elaborar uma estratégia para o exercício docente, a partir da relação de várias ideias e conceitos. Entretanto, diversas dificuldades surgiram ao ingressar na disciplina “Prática de Ensino em Educação Física” como, “organizar planos de aulas de acordo com os objetivos determinados, conduzir uma turma de alunos em direção ao objetivo proposto no plano de trabalho, motivar os mais diferentes alunos nas mais diversas práticas corporais, entre outras” (NUNES; FRAGA, 2006, p. 304).

Os autores finalizam a pesquisa afirmando que as disciplinas responsáveis pelas práticas pedagógicas, ofertadas pela ESEF/UFRGS, diziam respeito a uma metodologia que enfatizava a educação de corpos sentados em contraponto à educação de corpos em movimento,

o que incide, necessariamente, na desarticulação entre os conteúdos curriculares na formação docente em Educação Física.

O artigo de Silva Júnior *et. al.* (2016) correspondeu a uma pesquisa descritiva documental a partir da Resolução CFE nº 03/1987, tendo como objeto de investigação a legislação do ECS. Os autores objetivaram apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação de professores de Educação Física no Brasil. Destacaram nos documentos analisados os seguintes aspectos positivos:

> [...] a legalização, a normatização e regulamentação do ECS para a formação de professores de EF; a delimitação da área de conhecimento e intervenção da EF; a visão de que o ECS não é o único momento em que o estudante faz imersão no campo de atuação; a valorização da PCC como um elemento importante na formação inicial e como suporte para o desenvolvimento do estágio; a especificidade da disciplina de EF e o contexto de atuação devem ser considerados e enfatizados na realização do ECS, e a compreensão de que o ECS não é um produto final, mas sim um processo, já que também é considerado um momento de produção/ressignificação de conhecimentos direcionados aos anseios locais. (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016, p. 9-10).

O referido estudo destacou que houve progressos e deliberações importantes na legislação do ECS, contribuindo para a legitimidade desse componente curricular na formação inicial. Todavia, chamam a atenção de que é possível identificar lacunas na legislação sobre o real objetivo do ECS nos cursos de formação de professores, além da ausência de uma organização que contemple e articule com os demais componentes curriculares tendo a escola como espaço social responsável pela formação docente.

Por fim, temos a produção no formato de artigo de Iza e Souza Neto (2015) que buscou compreender os processos de parceria entre escolas e universidade nos ECS em Educação Física. Os autores afirmam que a maioria das estruturas formativas, no Brasil, é marcada por uma fragmentação do processo formativo, impelindo a ideia de ter que se apropriar da teoria para aplicá-la na prática. Há uma desarticulação entre as instituições formadoras de professores e a escola.

Iza e Souza Neto (2015) afirmam a necessidade de promover projetos de estágio, com vistas à articulação entre ensino, pesquisa e extensão; à formação de professores responsáveis pelos estágios curriculares; à integração entre a universidade e a escola; e às relações entre teoria e prática.

Os estágios deveriam servir como condutores das atividades que serão desenvolvidas na escola, vinculadas aos projetos da escola e da universidade. E, nesse sentido, os autores destacam que a parceria entre universidade e escola é muito importante para o desenvolvimento dos estágios na formação de professores e, que, infelizmente, no Brasil o

discurso é forte sobre a formação de professores (universidade e escola), mas não há um discurso consistente da formação de professores que aflore do interior das práticas pedagógicas que coloque, o trabalho docente no centro desse processo.

Os autores finalizam argumentando que não temos analisado as nossas práticas de ensino com o cuidado que elas merecem, mesmo se tratando de experiências isoladas. A aprendizagem da docência, seja planejada ou não, tem ficado circunscrita à observação e tentativa-erro.

3.2.3 Pesquisas mapeadas sobre as Atividades Complementares

Neste item finalizamos o contexto das pesquisas mapeadas, com a apresentação dos estudos sobre as AC de Silva *et al.* (2012), Monteiro *et al.* (2016) e Abrão (2015).

O artigo de Silva *et al.* (2012) analisou a regulamentação para cumprimento das AC em cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) em Educação Física e discutiu à luz de autores que versam sobre a formação profissional a respeito das orientações contidas na legislação educacional que instituem diretrizes para a formação universitária no Brasil.

A inserção das AC, segundo constataram Silva *et al*. (2012), se constituíram uma inovação e ofereceram uma contribuição de grande relevância ao colaborarem para a aprendizagem de experiências realizadas fora do ambiente de formação, reconhecendo essas atividades como propiciadoras de habilidades e competências que ampliam o processo de formação profissional.

> Portanto, inserir AACC no currículo do ensino superior colabora com a ideia de que os graduandos sejam envolvidos, de maneira participativa, no seu processo de formação acadêmica, profissional e pessoal. A apresentação de relatórios das atividades vivenciadas e a participação em momentos de socialização de saberes realizada coletivamente entre professor e alunos, podem contribuir para o estímulo à reflexão crítica e criativa sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos nas experiências realizadas dentro ou fora das Instituições de Ensino Superior, da mesma maneira [...] no contexto dos Estágios Supervisionados (SILVA *et al*., 2012, p. 97).

Na pesquisa realizada por Silva *et al*. (2012) o primeiro aspecto observado foi a orientação do desenvolvimento das AACC, em que as IES, apesar da flexibilidade curricular, não deixam a simples eleição de qualquer atividade ser realizada pelos discentes. Todas as IES aceitavam: Eventos em geral (congressos, palestras, seminários, cursos, clínicas, simpósios), como atividades que cumprem a AACC. Outras atividades citadas envolviam atividades de Iniciação Científica (grupos de estudos e projetos de pesquisa, apresentação de trabalhos, artigo

publicado); Atividades Culturais (feiras, museus, cinema, peças de teatro); Estágio Extracurricular (monitoria, projeto de extensão, comunitário, organização de eventos); Estágio Curricular Supervisionado (atuação como professor nas escolas, academias, empresas, federações, como técnico esportivo).

Considerando referido estudo, nosso objeto de investigação buscou acrescentar que essa falta de esclarecimento pode ser atribuída à ausência de conhecimento de leis, resoluções, pareceres e diretrizes que orientam a formação profissional. Equívocos também ocorrem com a carga horária, em que são exigidas o mínimo de duzentas horas (200h) de AC para os cursos de licenciatura. Outro aspecto relatado diz respeito aos documentos e declarações que comprovavam a participação nas AC para ser validada ou não. Sobre essa situação, Silva *et. al.* (2012, p. 100) afirmaram que em nenhum dos regulamentos são mencionados a devolutiva do responsável pelo acompanhamento das AC aos alunos e, infelizmente, "tal omissão permite inferir que tais relatórios e documentos são vistos de maneira burocrática, apenas para o cumprimento de mais uma normativa legal" (SILVA *et. al.*, 2012, p. 100).

Concordamos com Silva *et al.* (2012) quando dizem que a inserção das AC incorporou mais uma forma de promover o aprendizado e que apesar de ser uma temática recente, esta se apresenta como elemento promissor que instiga reflexão sobre a formação profissional em Educação Física no Brasil, entretanto existe a necessidade de viabilizar mais estudos e uma melhor organização das AC nos cursos de licenciatura em Educação Física.

O artigo de Monteiro et al (2016) fez referência a uma pesquisa documental que teve por objetivo analisar as AC dos alunos do curso de licenciatura presencial em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os autores trabalharam com a categoria saberes sociais, que são saberes constituídos de acordo com a formação e aprendizagem de determinados conhecimentos construídos socialmente. Perceberam, no entanto, que a maioria das atividades registradas fazia parte de eventos acadêmicos/científicos e foram observadas poucas participações na construção do conhecimento através de artigos científicos e/ou apresentação de pesquisas. Finalizam afirmando que as AC desenvolvidas pelos alunos propiciam a ampliação da formação nas suas dimensões acadêmicas, científicas e culturais.

Por fim, temos a tese de Abrão (2015) que realizou uma reflexão a partir da descrição e análise da importância das Atividades Complementares na formação do aluno da graduação, observando que elas possuem duas dimensões: a legal (disciplinar e regulatória) e a formativa, com olhar nas demandas sociais de formação.

A autora afirmou que as AC representam uma grande possibilidade de mudanças nos currículos dos cursos, tão amplamente discutidas, de enriquecimento pessoal e profissional

nos perfis dos alunos da graduação. Contudo, a pesquisa demonstrou que alguns docentes e discentes ainda desconhecem tais potencialidades. As AC são consideradas como mecanismo de inovação curricular, no entanto, as instituições o fazem com maior ênfase na questão legal, administrativa, burocrática e regulatória, do que na questão formativa.

Após evidenciar os resultados e discussões das pesquisas mapeadas, corroboramos com Triviños (2013) ao afirmar que o pesquisador deve exceder ao conhecimento manifesto, aprofundando sua análise para tratar de desvendar o conteúdo encoberto.

Com esse entendimento, concluímos esse processo dialógico de descrição analítica definida na etapa de categorização, que congregou elementos de suma importância para a construção desse mapeamento. Pretendemos, na próxima subseção, tecer a inferência e a interpretação a partir do tratamento dado aos resultados, culminando com uma análise crítica e reflexiva da elaboração deste EQ.

3.2.4 Inferência sobre o mapeamento realizado e nossa investigação

Como registrado neste inventariado, o resultado indicou uma quantidade pequena de produções acerca dessa problemática que envolve os estudos dos componentes curriculares, compreendidos pelas práticas, estágios e atividades complementares, refletindo menos 1,20% das produções, tendo em vista que dos 1.908 (mil novecentos e oito) achados, apenas 23 (vinte e três) trabalhos apresentavam alguma relação com a temática investigada, corroborando com as informações descritas por Maffei (2014), que também realizou mapeamento do perfil de pesquisas e constatou uma produção limitada sobre as práticas curriculares, em especial a PCC e o ECS.

Maffei (2014) localizou 316 (trezentos e dezesseis) produções e identificou apenas 04 (quatro) trabalhos sobre as práticas e 11 (onze) publicações sobre o estágio. Situação que não se difere muito do nosso mapeamento, pois encontramos a mesma quantidade de trabalhos relacionados às práticas, um número mais expressivo de 16 (dezesseis) pesquisas sobre o estágio e 03 (três) produções relacionadas às atividades complementares.

É possível afirmar que em todas as pesquisas identificadas no EQ, o tratamento dado à dimensão prática ganha papel de destaque na atual legislação para o Ensino Superior e se apresenta nos currículos de Educação Física como elemento norteador para grandes avanços na formação de professores.

Identificamos, também, que parte dessas pesquisas surgiram das inquietações dos pesquisadores da área, no sentido de superar a dicotomia licenciatura/bacharelado, presentes no

processo histórico da constituição do profissional de Educação Física, devido à discussão das habilitações e de seus campos de atuação, principalmente daqueles que vão atuar como professores na educação básica, âmbito escolar. Entretanto, consideramos uma discussão não prioritária para nossa tese, uma vez que sua delimitação não se encontra na raiz da identidade profissional em Educação Física, mas, na formação do professor, devidamente licenciado para o exercício legal na Educação Básica, no âmbito escolar.

Os resultados verificados demonstraram a extensão positiva dada à dimensão da prática nos ordenamentos legais que permeia toda a matriz curricular, embora estes, em sua grande maioria, não sejam acompanhados pela mudança de concepção adotada na formação inicial de professores, prevalecendo a ênfase nos conteúdos específicos e a minimização dos conteúdos do exercício profissional (SCHERER, 2008; NUNES, 2010; BEHRENS, 2009; MELLO, 2014; ARAUJO, 2011; ARAUJO; LEITINHO, 2014; ANTUNES, 2012; MAFFEI, 2014; SILVA JUNIOR *et al.*, 2016).

Nossa investigação perpassa pelos estudos desenvolvidos por Scherer (2008), Behrens (2009) e Nunes (2010) ao conceber que a prática curricular do estágio, objeto de investigação deles, e as demais práticas investigadas por nós, a PCC e a AC são práticas formativas cujo desenvolvimento poderá contribuir para uma formação ampla e sólida.

Do mesmo modo, pretendemos discutir as práticas, o estágio e as atividades complementares em interface com o currículo de formação docente em Educação Física e como estas foram organizadas pelas IES e interpretadas pelos docentes (ARAUJO, 2011; ARAUJO; LEITINHO, 2014; ANTUNES, 2012; MAFFEI, 2014; ALMEIDA, 2015; MARTINS, 2017; KRONBAUER, 2016), levando em consideração se a inserção desses componentes curriculares no currículo possibilitam uma integração entre estes e se tem sido desenvolvido pelas instituições formadoras de modo a propiciar a aprendizagem do exercício da docência de um futuro professor de Educação Física.

Assim, verificamos nos trabalhos produzidos que as categorias centrais da nossa proposta de Tese estão ancoradas: pelo currículo como um documento norteador, prescrito e como realidade interativa, que se materializa no cotidiano por meio das práticas pedagógicas dos professores formadores na universidade; pela formação docente em Educação Física a partir da compreensão dos diferentes currículos propostos para essa área ao longo dos anos, tendo seu apogeu expresso pela instituição das DCNEF (BRASIL, 2004b) e pelas práticas, estágio e atividades complementares como eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, isto é, como elementos de mútua dependência (RODRIGUES, 2007; SCHERER, 2008; BEHRENS, 2009; ARAUJO, 2011; ARAUJO; LEITINHO, 2014; ANTUNES, 2012; MAFFEI, 2014; IZA;

SOUZA NETO, 2015; KRONBAUER, 2016) e que traduzem a relevância das experiências, das concepções e dos saberes acumulados pelos professores e como a mobilização destes interferem na ação pedagógica.

Ratificamos problemas na formação de professores de Educação Física, em relação às práticas curriculares que incidem na falta de conhecimento do corpo docente e discente quanto à sua real importância, do seu significado, ou mesmo de experiências exitosas que apresentem, discutam e propaguem práticas consolidadas como componente curricular.

Os futuros professores de Educação Física acreditam que somente a aprendizagem das atividades físicas seriam suficientes para sua formação inicial observando ênfase exacerbada nas aulas de práticas, mas nada se constrói ou se modifica nas situações relacionadas à formação do ser humano (ARAUJO, 2011; ARAUJO; LEITINHO, 2014; ANTUNES, 2012; RODRIGUES, 2007; SILVA *et al.*, 2012; ABRÃO, 2015; ISSE, 2016).

A esse respeito Scherer (2008, p. 185) também demonstra em sua pesquisa que a prática desprovida do suporte teórico não pode ser inovadora, "[...] logo, antes e durante as práticas, o debate e a reflexão são fundamentais".

Nesse sentido, não é raro observar um currículo prescrito que atenda aos ordenamentos legais e se materialize no currículo vivido de forma fragmentada com práticas tecnicistas e ultrapassadas de formação. Pois, compreendemos que nesse processo de currículo como ação permeiam deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões, contradições, poder, ideologia e outros domínios humanos, cujo reflexo está na prática pedagógica do professor formador, que pode ser repetitiva e acrítica com vistas à reprodução ou reflexiva e crítica, indicando uma práxis pedagógica.

As pesquisas demonstraram que o cumprimento de uma determinada carga horária de componente curricular não efetiva qualidade no processo do currículo como realidade interativa e nem a mudança de concepção de determinada prática. Antunes (2012) Abrão (2015) evidenciaram que a carga horária exigida pelos ordenamentos legais apenas contribui para a organização da prática no processo profissional.

Cumpre esclarecer que, a partir dessa análise foi possível ampliar concepções sobre os componentes curriculares que estão inseridos no eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, as quais devem ser pensadas para além da carga horária expressa nos documentos legais, valorizando iniciativas e ações no bojo de situações cotidianas que coloquem o futuro professor em contato com a experiência da profissão em situação real de aprendizagem (SCHERER, 2008; 2009; NUNES, 2010; BEHRENS, 2009; ARAUJO, 2011; ARAUJO; LEITINHO, 2014; ABRÃO, 2015; IZA; SOUZA NETO, 2015; ISSE, 2016).

Encontramos em Behrens (2009), Scherer (2008), Zancan (2012), Maffei (2014) e Canciglieri (2016) a compreensão de que as práticas, o estágio e as atividades complementares são espaços de produção de conhecimentos (saberes, fazeres e atitudes) e possuem dimensões teóricas e práticas que viabilizam o desenvolvimento da aprendizagem docente e da reflexão sobre sua própria prática.

A preparação do professor tem duas peculiaridades extremas: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa simetria invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que se espera como profissional (RODRIGUES, 2007; BEHRENS, 2009; BRASIL, 2002, 2004).

A formação profissional em Educação Física passou de um processo com ênfase extremamente técnica e esportiva para uma formação baseada em aspectos pedagógicos, caracterizando-se o processo da importância do ensinar e do ensinar bem. A visão dicotômica de que a teoria está na sala de aula e nos textos, e a prática em ambientes como quadra, piscina, campo, entre outros espaços físicos, marcou a relação teoria e prática na preparação profissional da área e exigiu novas concepções que favoreçam a interdependência inevitável das dimensões teóricas e práticas, para propiciar uma base de conhecimento próprio do exercício da docência durante a formação inicial.

As prioridades na formação inicial para atuação nas escolas devem ter alicerce na relação entre o conhecimento das práticas curriculares e a realidade da escola (SCHERER, 2008; BEHRENS, 2009; ANTUNES, 2012; ALMEIDA, 2015; MARTINS, 2017; IZA; SOUZA NETO, 2015). O princípio metodológico da ação-reflexão-ação e a resolução de problemas advindos de situações reais da prática profissional (BRASIL, 2002, 2004) são ferramentas importantes para a formação inicial e para a constituição do ser professor, pois somente dessa forma o futuro professor desenvolverá autonomia e capacidade de reflexão crítica no exercício da docência.

Considerando o que foi apresentado e discutido, afirmamos que houve muitas descobertas e grandes avanços no conhecimento da temática investigada. Através das leituras e estudos das pesquisas selecionadas foi possível: ampliar concepções e formular conceitos; redesenhar objetivos e problemática de investigação; pensar na metodologia do estudo; compartilhar caminhos e posturas científicas; pensar criticamente o objeto de estudo; e, conhecer o panorama do que se tem produzido no campo educacional nacional sobre o currículo de formação docente em Educação Física, com ênfase nos componentes curriculares que integram o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, a saber: as práticas, o estágio e as atividades complementares.

Dentre os estudos mapeados e apresentados, conforme situa a Figura 9, podemos inferir que nossa investigação revela o desafio de contemplar a análise do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA e dos três componentes curriculares, caracterizados como o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas manifestadas pela PCC, pelo ECS e pela AC, a partir da representação social dos docentes.

Figura 9 – Percurso de investigação para a elaboração do nosso Estado da Questão

MAPEAMENTO

TEMÁTICA: CURRÍCULO			
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	**Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**	**Biblioteca Virtual de Saúde (BVS)**	**Periódicos da Educação Física** - Revista Movimento; - Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); - Revista Motriz; - Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; - Revista Motrivivência; - Revista Pensar a Prática.
Filtro 1: CURRÍCULO and “EDUCAÇÃO FÍSICA”			
Filtro 2: **CURRÍCULO *and* “EDUCAÇÃO FÍSICA” *and* “FORMAÇÃO DOCENTE”**			
Filtro 2, Combinação 3: **CURRÍCULO *and* “EDUCAÇÃO FÍSICA” *and* FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**			
Filtro 2, Combinação 2: **CURRÍCULO *and* “EDUCAÇÃO FÍSICA” *and* LICENCIATURA**			
Filtro 2, Combinação 3: **CURRÍCULO *and* “EDUCAÇÃO FÍSICA” *and* FORMAÇÃO PROFISSIONAL”**			

ANÁLISE

Fase 1: Leitura dos Títulos e Resumos do Filtro 2
Fase 2: Relação com a temática investigada a partir da análise da Fase 1 Critérios de Inclusão: objeto de estudo (PCC, ECS e AC); contexto das DCNEF (BRASIL, 2004b); recorte temporal de 2004 a 2017; produção científica do Brasil. Critério de Exclusão: não acessibilidade ao trabalho e, em caso de duplicidade o acesso à publicação mais atual.
Fase 3: Organização dos achados Categorização: componente curricular, fonte, tipo de produção, autor/ano e título
Fase 4: Leitura integral das produções científicas Ênfase nos resultados e discusões
Fase 5: Diálogo com as produções científicas Inferência e interpretação do mapeamento com a investigação proposta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nessa constatação, afirmamos que a elaboração do nosso EQ favoreceu a continuidade do debate sobre o currículo de formação docente em Educação Física e, posteriormente, a amplitude do estudo a partir da nossa pesquisa.

Finalizamos este inventariado, demonstrando que tal processo contínuo de aperfeiçoamento científico exigiu um rigoroso mapeamento e análise bibliográfica das produções científicas elaboradas no estado atual da ciência.

Na sequência, apresentaremos a seção que aborda o referencial teórico da pesquisa.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão de literatura aponta um norte com o objetivo de favorecer o acesso a conteúdos realizados em pesquisas anteriores e, consequentemente, ao ampliar o conhecimento sobre a temática, colaborará com achados de novas descobertas, tornando-a útil e significativa para o campo educacional. Entretanto, apesar de reconhecer que uma boa revisão é necessária, ela em si só, não é suficiente para uma boa pesquisa, uma vez que não pode garantir um estudo rigoroso ou contribuições realmente significativas.

Nesse sentido, recorremos a Minayo (2008) que indicam atitudes para a realização de uma boa revisão de literatura. Na concepção dessa autora, a revisão deve ser disciplinada (critério claro de escolhas de textos e autores), crítica (estabelecer diálogo reflexivo entre o objeto de estudo e as teorias), ampla (avançar no estado atual do conhecimento sobre o problema investigado), mas com articulação criativa e humildade para reconhecer que todo conhecimento científico carrega consigo caráter de várias naturezas, como: aproximado (que se faz a partir de outros conhecimentos); provisório (a realidade se modifica); inacessível em relação à totalidade do objeto; vinculado à vida real; e, condicionado historicamente.

Em consonância com os registros dessas categorias atitudinais evidenciadas por Minayo (2008), discutiremos o referencial teórico a partir das teorias e fundamentos do desenvolvimento histórico do currículo e das perspectivas curriculares na trajetória da formação profissional em Educação Física no Brasil.

4.1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO PENSAMENTO CURRICULAR E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: TEORIAS E FUNDAMENTOS

Iniciamos essa temática com uma pergunta: O que entendemos por currículo? A questão enunciada parece simples, entretanto, o termo em evidência não tem sido tarefa fácil para os estudiosos. Apesar da polissemia e dos inúmeros significados que este pode apresentar, devido à sua hibridização, vários são os estudos que abordam os divergentes significados que as escolas de pensamento curricular lhe atribuem (PACHECO, 2006; GOODSON, 2010; MOREIRA, 2009; LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Pacheco e Pereira (2007) o currículo não é uma área de conhecimento completamente autônoma, visto que é marcado pela diversidade de designações; não é algo estável e limitado, o que resulta no seu hibridismo epistemológico desde sua gênese.

Nesta mesma direção, Moreira (2009) afirma que a noção de currículo tem sido associada a uma concepção híbrida, uma vez que o currículo é o resultado de diversos elementos da cultura que o traduz para um determinado contexto, como por exemplo, a apropriação de reformas curriculares estrangeiras que diluem nos textos as características dos contextos originais a partir da absorção de diversas influências, disseminando-as em uma cisão de textos desconexas do contexto real.

O processo de hibridização demarca o campo do currículo no Brasil nos anos de 1990, ou seja, se refere mais pela diversidade orgânica do que pela uniformidade de tendências teóricas. Nas palavras de Lopes e Macedo (2013, p. 47), este "[...] ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros". Configura-se como um campo contestado e ao mesmo tempo, produtor de teorias, capaz de influenciar propostas pedagógicas e disseminar diferentes processos de contextualização de seus discursos.

Etimologicamente, de acordo com Silva (2014) o termo currículo advém da palavra latina *curriculum* que significa correr, curso, percurso, pista de corrida. Com a evolução dos estudos curriculares, o conceito foi se afastando dessa origem lexical e rompeu com a percepção unilateral até então difundida, para entendê-lo como matéria de ensino responsável em determinar o conteúdo da aprendizagem.

O conceito de currículo, na concepção de Rasco (1994), é uma problemática datada desde os estudos de John Franklin Bobbit com a publicação do seu livro *The curriculum* em 1918, em que buscou sistematizar alguns conceitos que estavam arraigados de visões sociopolíticas sobre a educação. Mencionado livro tornou-se marco importante desse movimento, apontando uma definição de currículo associada à especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos cujos resultados pudessem ser mensurados.

Conforme observamos, o termo currículo surgiu no início do século XX apresentando controvérsias na sistematização de seu conceito por apontar concepções sociopolíticas distintas sobre a educação. Nessa época, este foi concebido como um recurso para modelar a educação e alcançar objetivos relacionados à aprendizagem. Durante as décadas de 20 até 80, o campo curricular foi marcado pela instrumentalização de teorizações americanas em que a preocupação se centrava na assimilação de modelos para a elaboração de programas de viés funcionalista, ou seja, com elementos que estavam relacionados aos processos de racionalização, sistematização e controle da escola.

Segundo Silva (2014) a noção tradicional sobre o conceito de currículo aparece pela primeira vez nos Estados Unidos na década de 20, como objeto de pesquisa, de maneira não

convencional à educação que temos hoje, mas relacionada à industrialização daquele país em conexão com os movimentos imigratórios que determinaram a massificação da escolarização levando pessoas ligadas à administração da educação para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos, consoante à concepção adotada no modelo fabril.

A escola era o lócus responsável para consolidar e facilitar a adaptação das novas gerações e o processo de ensino das crianças, filhos dos imigrantes, às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam com a dominação do capital industrial. Esta tinha como função restaurar a homogeneidade e inculcar valores, condutas e comportamentos adequados.

Nesse sentido, o currículo surgiu como instrumento de controle social, como um processo de racionalização de resultados educacionais, traduzido pela especificação exata de objetivos, procedimentos e métodos para a mensuração dos resultados alcançados, ou seja, currículo se torna um artifício industrial e administrativo que tinha como propósito máximo "[...] planejar 'cientificamente' as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviasse de metas e padrões predefinidos" (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 15, grifo do autor).

Conforme relatamos acima, as primeiras décadas do século XX ficaram marcadas pela gênese[32] do currículo e, junto com esta, surgiram duas grandes tendências que manifestavam intenções de currículo com teorias e práticas diferenciadas em seus estudos e propostas. A primeira delas foi representada pelos trabalhos de Dewey que defendia a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno; posteriormente, contribuiu para o desenvolvimento do escolanovismo no Brasil. A segunda tem sua expressão máxima nos estudos de Bobbitt que se reportou à construção científica do currículo desenvolvendo a função técnica, orientando os aspectos da personalidade adulta desejável à educação dessa época com suas publicações[33]; constituiu fonte dos estudos sobre o tecnicismo (SILVA, 2014; PACHECO; PEREIRA, 2007; MOREIRA; TADEU, 2013).

As duas tendências de currículo representaram diferentes respostas às transformações pelas quais a sociedade americana estava passando, procurando adaptar a escola

---

[32] Segundo Pacheco (2006), o termo currículo foi dicionarizado em 1663 como sinônimo de curso regular de estudos numa escola ou numa universidade e seu uso tornou-se comum por volta da metade do século XIX, apresentando este significado.

[33] Fazemos referência às obras: *"The curriculum"* (1918) e *"How to make a curriculum"* (1924).

e o currículo a outra realidade que se consolidava: o capitalismo. Estas dominaram o pensamento curricular dos anos de 1920 ao início dos anos de 1970.

Passando essa fase de surgimento do currículo, Gandin, Paraskeva e Hypolito (2002) situam os anos de 1950 e 1960 em que aconteceu a institucionalização do campo curricular, como sendo um período bastante longo de uma produção potente, criativa e inovadora desse campo teórico e político. Contudo, as primeiras críticas ao modelo tradicional (técnico) de compreensão do currículo, surgem advindas por pesquisadores que influenciaram a ruptura paradigmática (marxismo, sociologia crítica e fenomenologia) mas, apesar da variedade de influências teóricas existentes, a tendência dominante era claramente marxista e a disciplina mestra era a Sociologia.

O termo currículo, na tradição técnica, significava o conjunto de todas as experiências planejadas que se vinculavam a planos de instrução com resultados previamente deliberados; numa segunda acepção, definia-se como um projeto que resulta do plano das intenções e do plano da sua realização numa estrutura organizacional, traduzindo uma concepção prática e emancipatória que aponta o currículo "[...] como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de interações prévias, quer como um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação" (PACHECO, 2006, p. 33).

Na intenção de superar o significado mais técnico do currículo de plano/programa, surgiu essa concepção mais ampla que se relaciona com as experiências educativas que envolveu as decisões políticas e escolares. Juntamente com a origem do termo currículo, emergiu um grande desafio com maneiras distintas de conceituá-lo, como curso de estudo ou experiência. Logo, admitiu-se que a definição desse termo é, essencialmente, caracterizada pela sua complexidade e ambiguidade. E, neste sentido, qualquer que seja a tentativa de defini-lo, inicia-se uma "[...] tarefa árdua, problemática e conflitual" (PACHECO, 2006, p. 35).

Apesar dessas características, é possível afirmar que mesmo não existindo certo consenso entre alguns especialistas que estudam essa área, há uma problematização intensa e produtiva na educação relacionada ao campo epistemológico do currículo que é de natureza prática e educativa que envolve diferentes áreas de conhecimento.

A construção do currículo, neste entendimento, não se limita como um plano pré-determinado ou prescritivo, mas como um conjunto de elementos que se organizam em função de finalidades educativas e que se realizam no âmbito das experiências e dos processos de aprendizagens em determinado campo social.

Estudar currículo implica na compreensão de práticas diversas que nos levará à identificação de contextos sociais, atores, intenções educativas e como ocorre esse processo de formação, seja nas intenções, no currículo prescrito ou na realidade interativa. Falar de currículo não é algo meramente teórico, mas praxiológico, ou seja, recorremos à teoria para analisar os discursos como uma prática necessária se entendermos esses discursos como uma prática crítica, uma tentativa de construir conhecimentos com base em experiências educativas diversas.

Os anos 1970 e 1980 foram de reconceituação do campo caracterizada pela fase de rejeição da tendência curricular dominante, de caráter instrumental e tecnicista, enfatizando a cultura como elemento mediador da compreensão da natureza. Esse período foi marcado pelo desenvolvimento das influências dos estudos culturais, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. O currículo apontava novas tendências que não formavam um bloco homogêneo, mas favoreciam a análise e a compreensão de outras questões importantes para conceber o campo em que:

> [...] não mais se supervalorizavam o planejamento, a implementação e o controle de currículos. Não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais. Não mais se incentivava a adoção de procedimentos 'científicos' de avaliação. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir o conhecimento. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 23, grifo do autor).

Resumindo, esta significava uma tradição que inaugurou os estudos curriculares e que, nos dias atuais, ainda se encontra muito presente. Tanto é que, no início dos anos 1990, diante dessas múltiplas influências teóricas, os estudos curriculares no Brasil assumiram um enfoque mais sociológico, a partir dos trabalhos de pesquisadores brasileiros numa linha mais crítica que traduziram textos de Michael Apple e Henry Giroux buscando a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. As proposições curriculares de cunho político ganhavam espaço nas produções científicas e para compreender o currículo fazia-se necessário contextualizá-lo política, econômica e socialmente.

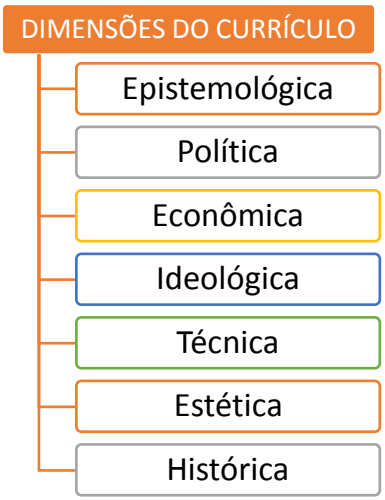
Outra fonte importante desse período são as discussões multirreferenciais sobre a relação do currículo com o conhecimento, situada no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e em periódicos da área que aprofundaram questões quanto

> [...] às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às

> relações entre a ação comunicativa, os processos emancipatórios; a necessidade de superar dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 15).

Com esta perspectiva, na metade da década de 90, os estudos curriculares cresciam e se tornavam mais complexos por exigir a compreensão de múltiplos referenciais para seu entendimento. Essa multiplicidade não se configura apenas pelas diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas por suas inter-relações que produzem híbridos culturais ao promover novas perspectivas e, ao mesmo tempo, ampliam a dificuldade em definir o termo currículo. Ao referenciar esse pensamento curricular, nos reportamos ao estudo de Pacheco (2006) que aponta dimensões, conforme Figura 10.

Figura 10 – Dimensões curriculares



FONTE: Pacheco (2006).

Assim, a contribuição de Pacheco sobre o pensamento curricular nos faz refletir sobre a diversidade de estudos a partir das seguintes dimensões: a) *epistemologicamente: O* que deve contar como conhecimento? Como saber fazer?; b) *politicamente:* Quem deve controlar a seleção e a distribuição do conhecimento?; c) *economicamente:* Como o controle desse conhecimento é ligado à distribuição existente de poder?; d) *ideologicamente*: Qual é o conhecimento de maior valor? A quem pertence esse conhecimento?; e) *tecnicamente:* Como se pode colocar o conhecimento curricular ao alcance dos alunos? f) *esteticamente:* Como ligamos o conhecimento curricular à biografia e às ideias pessoais do aluno? Em que medida agimos como construtores do currículo? e g) *historicamente:* Que tradições existem no campo

que nos ajudam a responder a estas questões? De que outros recursos precisamos para ir mais além?

Da mesma forma que ocorre com o conceito de currículo, existem múltiplas formas de organização curricular que depende de qual aspecto será evidenciado: É o educando e seu desenvolvimento? É a estrutura lógica dos conteúdos enquanto conhecimento acabado ou numa dimensão de integração? São as estratégias para melhor atingir a um objetivo? É o professor e sua formação? É a estrutura da sala de aula? São as necessidades ou perspectivas de desenvolvimento da sociedade/cultura? São as experiências/atividades curriculares a serem desenvolvidas? Trata de uma dimensão individual ou coletiva? (TRALDI, 1984).

Tais perguntas podem ser reunidas em uma única questão: "o que se entende por currículo?" e respondê-la viabiliza a compreensão das várias dimensões e interações no processo educativo em diferentes momentos históricos, pois uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa sobre o currículo. De acordo com Silva (2014), o mais importante e interessante não é a busca pela definição de currículo, mas saber quais questões a teoria curricular busca responder.

O final dos anos 1990 demarca uma complexidade teórica em que surgem duas tendências de pensamento curricular: a teoria crítica, com pouca ênfase na racionalidade técnica e muita na racionalidade contextual, centrada no plano dos discursos com a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes – a orientação para a emancipação e o comportamento crítico; e, a teoria da instrução com muita ênfase na racionalidade técnica e pouca racionalidade contextual, situada no terreno das práticas em que o currículo é resultado de práticas de dominação. Ambas teorias não são dicotômicas, apenas expressam particularidades e formas de compreensão da realidade social.

Por sua vez, o campo dos estudos curriculares ganhou contornos durante o século XX e início do século XXI com alicerce conceitual e metodológico a partir das contribuições de diferentes ramos do conhecimento, como Filosofia, Psicologia, Administração, Sociologia, Ciência Política, História e, recentemente, os Estudos Culturais (LOPES; MACEDO, 2011, 2013; PACHECO; PEREIRA, 2007). Nesse entendimento, as teorias curriculares surgem a partir da necessidade de compreensão das diversas dimensões que refletem um contexto social. Elas podem manifestar discussões de natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade; se estas se diferenciam à medida em que explicitam diferentes elementos constitutivos do currículo e priorizam um ou vários em detrimento de outros. Logo, uma teoria curricular parte do pressuposto que o currículo é sempre

resultado de uma seleção que deve justificar a escolha dos conhecimentos que são selecionados à luz de uma questão central “Qual conhecimento deve ser ensinado? ” (SILVA, 2014, p. 14).

Pergunta esta que produz outras questões e expressam a compreensão do que este conhecimento deveria ser ou o que ele deveria se tornar; a ação de selecionar é uma forma de poder. As teorias do currículo estão situadas no campo epistemológico social, no centro de um território contestado, portanto, sempre elucidam (direta ou indiretamente) o desenvolvimento de critérios para a seleção daquilo que deve ser ensinado nos diferentes contextos educacionais. Para Silva (2014), as teorias foram organizadas em três grandes grupos: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (Quadro 7).

Quadro 7 – Teorias Curriculares e suas categorias

TEORIAS TRADICIONAIS
Ensino Organização Aprendizagem Planejamento Avaliação Eficiência Metodologia Objetivos Didática
TEORIAS CRÍTICAS
Ideologia Relações sociais de produção Reprodução Social e Cultural Conscientização Poder Emancipação e libertação Classe social Currículo oculto Capitalismo Resistência
TEORIAS PÓS-CRÌTICAS
Identidade, alteridade, diferença Representação Subjetividade Cultura Significação e discurso Gênero, raça, etnia, sexualidade Saber-poder Multiculturalismo

Fonte: Silva (2014).

Esses conceitos são formas de sistematizar a realidade e as representações relacionadas às teorias acima que revelam, inicialmente, o currículo com foco nos aspectos meramente pedagógicos de ensino e aprendizagem, mas com o surgimento das teorias críticas, esse foco se deslocou para as questões de ideologia e poder.

Tomaz Tadeu da Silva, em entrevista concedida a Gandin, Paraskeva e Hypolito (2002) faz uma avaliação da produção teórica educacional, partindo da ideia de que há limites e certo esgotamento na teoria educacional crítica, indicando a necessidade de se buscar novos paradigmas para uma interpretação da complexidade dos processos educativos.

Segundo Silva, o atual momento (século XXI) aponta o campo curricular com relativa estagnação ou possível consolidação de um novo paradigma devido uma certa

autossatisfação, que impede o surgimento do novo e que transforma teorias outrora revolucionárias em discursos repetitivos, pouco criativos por falta de desafio e de crítica. Para sair do campo da estagnação (repetição dos mesmos temas, mesmos conceitos e mesmas "críticas") deve-se evitar a acomodação, a recitação de catecismos e, nesse sentido, o autor cita o pensamento de Jacques Derrida e Gilles Deleuze sobre a desconstrução e a criação de conceitos, denominado de "pensamento da diferença" por Tomaz Tadeu da Silva que são teorizações filosóficas de que subsidiam três elementos centrais da teoria do currículo: a questão do conhecimento e do pensamento, a questão da subjetividade e da subjetivação e a questão do poder ou da força.

Nessa linha de raciocínio, destacamos as contribuições de Leitinho (2014/2015) com o projeto de pesquisa "Currículo, Subjetividade e Desenvolvimento Profissional Docente", registrado em CNPq, que vem desenvolvendo diferentes estudos com as temáticas sobre concepção, desenvolvimento e avaliação curricular, fundamentos e práticas da formação e desenvolvimento profissional docente, matrizes curriculares na educação superior, dentre outras produções de conhecimento científico que serão fundamentais para o desenvolvimento teórico-conceitual de nossa pesquisa.

A compreensão que temos de currículo exige uma leitura multirreferencial da realidade, pois consideramos que a construção do conhecimento ocorre de forma transversal, ou seja, perpassa por várias áreas do saber. Compreendemos o conhecimento como um elemento complexo, com múltiplas possibilidades de interpretação e que "[...] se estabelece a partir da convergência, ou melhor, da convivência, do diálogo, trans, pluri, interdisciplinarmente" (MARTINS, 1998, p. 23). Essa complexidade implica em ter consciência do inacabamento do conhecimento, pois qualquer que seja ele, sempre será limitado a um determinado contexto e nunca completo para explicar determinada realidade social.

A concepção de currículo no seu surgimento buscava discutir o rol de conhecimentos a serem ensinados, mas avançou para questões sobre compreensões e intervenções no processo de escolarização. É nessa perspectiva que surgem as teorias do currículo que além de decidir quais conhecimentos são importantes "[...] buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e 'não aqueles' devem ser selecionados" (SILVA, 2014, p. 15, grifo do autor). Assim, para cada tipo de currículo "existem conceitos de uma teoria [que] organizam e estruturam nossa forma de ver a 'realidade'" (SILVA, 2014, p. 17, grifo do autor).

Desse modo, o currículo é construído socialmente pelas ações externas à escola e pelas práticas institucionais cotidianas, pois o concebemos como fruto de seleção e produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e

construir o mundo, em que o sujeito humano não é um dado e sim um resultado de uma construção (teórica, social e cultural), na qual "a política não se faz no terreno do dado, do fixo, do absoluto, do transcendental, mas justamente no terreno do questionável, do variável, do ordinário, do imanente" (GANDIN *et al.*, 2002, p. 11).

Para compreendermos a organização e o desenvolvimento do currículo apresentamos o estudo de Rasco (1994) que indica três diferentes concepções de currículo com compreensões mais abrangentes na área da educação: 1) currículo como conteúdo; 2) currículo como programação educacional; 3) currículo como realidade interativa.

O currículo como conteúdo é a forma mais usual, historicamente a mais revelada na literatura e está representado pela dimensão cultural com a seleção de valores educativos e sociais. Como programação educacional, o currículo apresenta uma seleção de conteúdos sistematizados em matérias/disciplinas, eixos ou núcleos temáticos com materiais didáticos bem definidos, o que sugere um documento escrito, de natureza técnica, muito presente nas orientações oficiais de educação no Brasil que ditam um currículo prescritivo a ser colocado em prática. O currículo como realidade interativa, de acordo com Rasco (1994, p. 20), configura-se nos aspectos de: "como ação", "em ato", "formação", ou seja, é uma construção sociocultural que favorece uma concepção em processo contínuo. Nesta concepção,

> [...] a construção do conhecimento ocorre nos atos de ensinar e aprender, mediatizado pelo diálogo e experiências de aprendizagem. O currículo se apresenta, então, como ação prática, em estreita relação com a representação da ação. As três acepções discutidas anteriormente [currículo como conteúdo, currículo como programação educacional e currículo como realidade interativa], quando utilizadas como referenciais curriculares, devem definir, no âmbito da organização curricular, as representações e a ação, que são enfoques da racionalidade. É, portanto, uma construção sociocultural (LEITINHO; DIAS, 2014, p. 226).

Consideramos que toda estrutura curricular carrega consigo uma construção social historicizada, com interesses conflituosos que, segundo Pacheco (2006), reflete as relações escola/sociedade e interesses individuais/coletivos, político e ideológicos, cujas regras nem sempre são visíveis, principalmente nos conflitos presentes nas reformas educativas.

O currículo expressa um território de interpretação de práticas diversas que não se referem apenas aos processos pedagógicos, mas como afirmamos anteriormente, representa interface entre escola e sociedade. Em outras palavras, a mediação pelo diálogo e pela experiência de aprendizagem favorecem a construção do conhecimento nos atos de ensinar e aprender.

Dessa forma, nossa proposta de investigação perpassou pelos fundamentos do pensamento curricular da teoria tradicional, crítica e pós-crítica, com ênfase na teoria pós-crítica que, por meio do discurso e de processo de significação, ressoou uma posição de constantes questionamentos no intuito de desvendar as intenções implícitas no discurso de neutralidade do currículo tradicional.

Nesse sentido, o currículo é categoria central da nossa pesquisa por compreendermos que este é um sistema complexo e dinâmico que orienta o processo de formação (currículo prescrito) e também se forma a partir deste (currículo como realidade interativa) no contexto da formação docente nos cursos de licenciatura em Educação Física do Brasil e, em específico no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, campo social que foi investigado nesta pesquisa.

Assim, as diferentes perspectivas curriculares que fazem parte da trajetória de formação docente em Educação Física no Brasil, será o assunto a ser abordado no tópico a seguir.

4.2 PERSPECTIVAS CURRICULARES NA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Realizamos uma incursão em diferentes conjunturas com o propósito de identificar os aspectos que subsidiaram a construção dos currículos de formação profissional em Educação Física no Brasil.

Apresentamos os indícios da formação em Educação Física e contemplamos cinco recortes históricos para compreender a trajetória dos currículos de formação em Educação Física: 1) Primeiro desenho curricular de formação profissional em Educação Física no Estado Novo – ordem e nacionalismo; 2) Segundo desenho curricular de formação profissional em Educação Física na abertura política e redemocratização do país – Populismo; 3) Terceiro desenho curricular de formação profissional em Educação Física na reabertura política – currículo mínimo; 4) Quarto desenho curricular de formação profissional em Educação Física e os desafios da área; 5) Quinto e atual desenho curricular de formação profissional em Educação Física: as DCNEB e as novas proposições para os cursos de licenciatura.

Os desenhos curriculares de formação profissional em Educação Física surgiram de diferentes momentos históricos que trouxeram marcas e características político-econômico-social em nosso país. Observamos traços significativos de avanços e retrocessos, em algumas destas estruturas curriculares.

Nesse entendimento, procuramos identificar alguns elementos que antecederam a discussão da formação enquanto status superior, fazendo um breve retrospecto, por traços bem remotos, ancorado nos estudos de Marinho (1980), Oliveira (1998), Ghiraldelli (1998), Soares (2001), Souza Neto *te al.* (2004), Darido e Rangel (2005), Pereira Filho (2005), Ferreira (2012), Pereira (2014), Silva (2015), Castellani Filho (2013), dentre outros.

Para além desses dados conceituais, também analisamos as fontes primárias dos principais documentos (orientações e normativas legais) que serviram de base para a construção curricular na área de Educação Física. Essa ação nos permitiu acrescentar a dimensão temporal à compreensão do social vivido em cada momento histórico, consistindo na primeira etapa da nossa análise documental.

Ressaltamos que nossa intenção não é o aprofundamento desses elementos, mas o reconhecimento de fatos e traços que corroboraram para a compreensão das características presentes nesse campo, que determinaram sua função social com significados próprios em diferentes períodos históricos. Nossa preocupação, também, transcorre em identificar, face a influências de diversas instituições, quais as contribuições para a formação profissional em Educação Física, de acordo com cada desenho curricular.

4.2.1 Indícios da formação em Educação Física: um pouco de história...

Situar as origens da formação em Educação Física nos faz pensar no período colonial em que, embora não tenhamos nenhum registro explícito que denote a prática de exercícios físicos, podemos refletir acerca dos nossos primeiros professores – os jesuítas.

Em companhia do ensino jesuítico, Oliveira (1998) destacou a evidente contradição entre trabalho intelectual e o trabalho físico, exaltado pelo caráter de classe da cultura colonial.

O ensino retórico e literário acirrou a disparidade entre as classes dominantes representadas pelos latifundiários e representantes da Coroa e os trabalhadores em geral, os escravos. A Educação Física foi identificada como trabalho físico e essa característica marcou sua trajetória em toda sociedade brasileira porque,

> [...] enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes no período colonial, sustentáculos do ordenamento social escravocrata, que estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeto à classe dominante, enquanto o outro se fazia pertinente única e somente aos escravos. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 34).

Essa influência delimitou claramente a postura social da Educação Física na sociedade naquele período: tratava-se de atividade física produtiva, de trabalho. A ética colonial repudiava o trabalho, pois não era digno exercer uma profissão que lhe exigisse ocupação manual.

Cabe ressaltar, também que, essa dissociação existente no processo de formação do docente da Educação Física, não é algo exclusivo da área, é uma discussão proclamada desde a Antiguidade, como afirmam os estudos de Vázquez (2011) em que a prática sempre foi vista numa dimensão apenas utilitária para satisfazer as necessidades humanas, desprovida de racionalidade.

Oliveira (1998) também menciona a extrema rigidez disciplinar dos jesuítas que se manifestou, posteriormente, pelos militares durante o Império e ao longo da República, sendo considerada um indício de caráter cultural que se encontra presente nos dias atuais.

No período imperial tivemos o primeiro impulso intelectual da medicina[34] que a configurou em uma disciplina na área biomédica[35]. É nesse período que surgiu a tendência da Educação Física brasileira denominada "Higienista" (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998) disseminando hábitos de higiene e saúde, com o objetivo de desenvolver os aspectos físico e moral através da prática de exercícios.

A saúde, de acordo com Ferreira (2012), era uma preocupação da elite econômica da época e por temer contaminações se reportou a Educação Física como um instrumento capaz de doutrinar as classes menos favorecidas, para sanar o lastro de doenças, fiscalizando e promovendo a assepsia social. Nas palavras de Soares (2001), o discurso normativo da moralização sanitária na Europa das classes no poder é que propiciaria às classes mais pobres, não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais. Assim, incorporou-se a Educação Física como um dispositivo "[...] para viabilizar esta educação higiênica e para moralizar os hábitos" (SOARES, 2001, p. 11).

Concomitante a essa extrema relação da Educação Física com a influência médica, ocorreu a associação dos militares na dedicação em sistematizar as práticas de atividades físicas.

---

[34] Além de 54 teses sobre a matéria educação física produzidas pela Faculdade de Medicina (na Santa Casa de Misericórdia) no período de 1845 a 1983, Oliveira (1998) cita outras obras, dentre elas a de Marinho (1953), escritas fora da área médica, publicadas no Brasil antes da Independência e que destaca a necessidade de reciprocidade entre o médico e o instrutor.

[35] Atualmente, permanece esta mesma concepção com a classificação da Educação Física na área 21, compostas por Programas de Pós-Graduação em quatro áreas de atuação acadêmica e profissional (Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) organizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Discorrer sobre a Educação Física no Brasil perpassa, necessariamente, pela análise da influência das instituições militares. A formação em Educação Física no Brasil teve sua origem nas Escolas da Marinha e Militar. São estas escolas que nutrem a concepção de que a Educação Física, naquela época, foi um elemento de grande importância para engendrar o indivíduo forte, saudável, responsável à implementação do processo de desenvolvimento, do estabelecimento e da manutenção da ordem social, bem como do progresso do país.

De acordo com Oliveira (1998) e Soares (2001), a partir de 1800 surgem na Europa formas distintas de sistematizar os exercícios físicos. Essas formas foram denominadas de "métodos ginásticos"[36]. A ginástica, inicialmente de origem alemã, orientava a prática dos militares, pois tinha como principal propósito a defesa da pátria, impondo corpos fortes, robustos e saudáveis.

Os primeiros professores de Educação Física no Brasil, para Oliveira (1998), surgiram da necessidade de formarem quadros para o magistério, em 1851. O Ministro Couto Ferraz regulamentou a reforma de ensino para a instrução primária e secundária do Município da Corte incluindo a ginástica nos currículos das escolas públicas. Nesse contexto, apareceu oficialmente, o instrutor/professor de ginástica.

A primeira tentativa de generalizar a Educação Física, como prática obrigatória no sistema escolar, ocorreu em 1854, quando o Ministro Couto Ferraz inseriu a ginástica como matéria obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário. Para Castellani Filho (2013), a consumação do caráter obrigatório da inserção da Educação Física no currículo das instituições escolares aconteceu em 1882, quando Rui Barbosa emitiu seu parecer sobre o Projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247/79, da Instrução Pública –, no qual defendeu a inclusão da ginástica em cada Escola Normal, deu caráter obrigatório a ambos os sexos e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas escolares, em termos de autoridade, valor e vencimentos. Esse último fato declarou o desprestígio a que o professor que atuava na área da ginástica estava sujeito.

Rui Barbosa sugeria exercícios militares para os meninos, como meio de tornar hábito da mocidade à base da defesa nacional. Todavia, a implantação destas leis ocorreu, concretamente, apenas em parte no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares.

A prática da Educação Física nem sempre foi bem vista e aceita como elemento educacional. Entretanto, o Parecer emitido por Rui Barbosa serviu de referencial para os que

---

[36] Os métodos ginásticos também eram conhecidos como escolas de ginástica. Correspondiam aos quatro países que deram origem às primeiras sistematizações da ginástica nas sociedades burguesas: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra.

almejavam defender a presença desta disciplina no sistema escolar brasileiro. Nesse viés, ganhou notoriedade as produções de Inezil Penna Marinho e de Fernando de Azevedo no tocante aos estudos sobre atividades distintas de ginástica aos homens e às mulheres, "[...] de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características de seu sexo, a harmonia das formas femininas e às exigências da maternidade" (MARINHO, 1980, p. 28). Essa distinção fazia parte do conjunto de medidas necessárias para a integração da ginástica nas escolas, conforme o referido Parecer o seu discurso era ampliado por seus defensores, reforçando atividades diferenciadas de acordo com o sexo.

É nesse contexto que a Educação Física foi ministrada nas escolas, no dever primário de " 'cuidar do corpo', 'da saúde', e a ginástica seria o elemento capaz de promover a saúde através do 'saudável' exercitar dos músculos, atividade esta que deveria se tornar hábito" (SOARES, 2001, p. 91, grifo do autor).

O período republicano apresentou novas estruturas de modo a caracterizar uma política completamente diferente daquela do Império. As reformas educacionais contemplavam a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário, mas, dessa vez, com um incentivo a mais marcado com a presença do esporte, advindo da influência inglesa.

É importante registrar que em 1922 foi criado o Centro Militar de Educação Física (CMEF) no Rio de Janeiro, o que representou um marco para a Educação Física brasileira e para a formação dos professores militares e civis. O CMEF tinha a missão de "[...] dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física militar [método francês][37] e suas aplicações desportivas [...] incluía a formação de instrutores (oficiais) e monitores (sargentos) de Educação Física" (OLIVEIRA, 1998, p. 10).

O Centro não chegou a se materializar, serviu apenas de iniciativa para a criação em 1925 da Escola de Educação Física, do Centro de Esportes da Marinha. Inspirado nesse Centro, em 1929 surgiu o Centro Provisório de Educação Física. Nas palavras de Oliveira (1998, p. 11) até este momento da história existiam três instituições formando pessoal especializado: "a) Liga dos Esportes da Marinha; b) Curso Provisório de Educação Física; e c) Centro Militar de Educação Física, estes dois últimos representando a origem da futura Escola de Educação Física do Exército".

Observamos que os antecedentes da formação em Educação Física foram demarcados intelectualmente por influências médicas e, empiricamente, pelas instituições

[37] Para Oliveira (1998, p. 5), somente "em 1921, a ginástica alemã foi substituída oficialmente pela francesa que passou a dominar o panorama nacional".

militares. Registramos que desde o período imperial encontramos traços sociais, políticos, econômicos e culturais que explicam as dimensões teóricas e práticas da Educação Física em nosso país que persistem como características, até os dias atuais.

A Educação Física adquiriu status de ensino superior somente na fase republicana pré-Vargas (1889-1930), justificando a criação das primeiras Escolas (todas militares) que formavam especialistas. Foi assim que seu ensino nas escolas primárias e médias iniciou-se pelos sargentos ou civis formados por militares.

Havia, naquele momento, a necessidade de compreender a Educação Física enquanto conhecimento sob bases biológicas, para melhor disseminar a prática da ginástica nas escolas em nome da disciplina, higiene e saúde da população. Surgia, assim, a emergência de se pensar em uma estrutura curricular que atendesse aos requisitos básicos para a graduação.

4.2.2 Primeiro desenho curricular de formação profissional em Educação Física no Estado Novo - ordem e nacionalismo

Para compreendermos como se deu a construção do primeiro desenho de formação em Educação Física é fundamental analisar o contexto, mesmo que de forma limitada, em que se encontrava a sociedade brasileira nos anos de 1930 a 1945, conhecida como a Era Vargas. Dessa forma, destacamos o trilhar da Educação Física na concretização de uma identidade moral e cívica brasileira, em conformidade aos princípios de segurança nacional e preparação física para a defesa da pátria.

De acordo com Castellani Filho (2013), esse período foi sinalizado por um intenso processo de modernização, dado a transição de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade de natureza urbano-industrial, tendo a indústria como referência dinâmica da economia.

Destacamos, também, a contundente tendência desenvolvimentista que impulsionou reformas políticas bastante significativas. Foi um governo liderado pelo político gaúcho Getúlio Dornelles Vargas, conhecido como um dos precursores de avanços dos direitos trabalhistas, com destaque para a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Entretanto, seu governo caracterizou-se como um regime antidemocrático e de exceção com práticas de coerção e ideais de patriotismo associados à execução de exercícios físicos, com preparação para o trabalho e para a guerra.

A educação buscou favorecer o contexto vivido da época, ou seja, desenvolveu por meio de suas políticas as diretrizes ideológicas que reforçavam os vínculos com a sociedade a

que servia, acentuando demasiadamente a conservação social. Esta, por sua vez, deveria servir a determinados valores e princípios de acordo com as exigências da política de governo, por isso surgem disciplinas como a Educação Moral e Cívica e a Educação Física. Neste tocante, a Educação Física ficou a serviço da nação controlada pelas diretrizes morais, políticas e econômicas que formavam a base ideológica da nação.

Desse modo, a escola como aparelho ideológico[38] do estado e com a implantação desse novo regime, passou a sofrer com os ajustes necessários para atender a nova ideologia dominante. Castellani Filho (2013, p. 66) afirma que esse fato se tornou perceptível quando ocorreu a excessiva ênfase descrita no Plano Nacional de Educação, em que "o ensino cívico seria ministrado em todos os graus e ramos de ensino, e a Educação Física seria obrigatória nos cursos primário e secundário, sendo facultativa no superior".

A postura adotada pelos professores de Educação Física se revestiu da doutrina militar e o corpo tornou-se o principal instrumento para os combates.

> O caráter de complementaridade presente entre a Educação Moral e Cívica e a Educação Física evidenciou-se sem margem de dúvida. Externamente, naquele período, com relação à Educação Física, aquilo que Alcir Lenharo convencionou chamar de 'militarização do corpo' (que se dava em três patamares, quais sejam, o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho) [...]. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 66, grifo do autor).

O discurso integrou a Educação Física como mecanismo para treinamento dos alunos a partir do desenvolvimento dos métodos ginásticos e do esporte numa abordagem moralista e disciplinadora. Segundo Ferreira (2012), a relação estabelecida entre professor e aluno abandonou a postura empregada na tendência higienista de paciente-médico e se configurou como recruta-sargento, no qual não existia diálogo entre ambos.

Para contemplar o propósito de políticas de formação de professores que pudessem efetivar essas ações e princípios, foram criados órgãos para estruturar essa formação com o perfil de defesa da nação, demandado pelo regime ditatorial de Vargas. É nesse período que surgiram as primeiras tentativas de formação sistematizada em Educação Física.

---

[38] Numa visão althusseriana, a escola ensina saberes práticos em moldes que asseguram à sujeição a ideologia dominante ou o manejo da prática desta, concorrendo "[...] para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de explorações capitalistas" (ALTHUSSER, 1980, p 63).

De acordo com Souza Neto *et al.* (2004, p. 115), "o primeiro programa civil de um curso de Educação Física é o curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo[39], criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934[40]".

O currículo dessa Escola formava o Instrutor de Ginástica e o Professor de Educação Física, relacionando diferentes saberes, como os estudos sobre: a) a vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico e preventivo; b) os exercícios físicos da infância e idade madura; c) os exercícios motores lúdicos e agonísticos; d) os processos pedagógico e de desenvolvimento do aluno; e) os exercícios motores artísticos; f) os fatos e os costumes relacionados às tradições dos povos, na área dos exercícios físicos e motores.

> Porém, com o advento da Segunda Guerra Mundial, tornou-se inviável continuar a atender a necessidades internas – tanto as de preservação, ampliação e melhoria da qualidade de produção de seu composto industrial, quanto as de consumo dos bens industrializados – através daqueles mecanismos, haja visto ter a Europa o foco central daquele conflito bélico mundial. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 73).

Assim, com a Constituição de 1937, a Educação Física tornou-se matéria obrigatória nas escolas, despertando outras reivindicações relacionadas à profissão. Nesse mesmo ano, de acordo com Castellani Filho (2013), foi criada a Divisão de Educação Física, por meio da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937 que, juntamente com o Ministério da Educação e da Saúde, tinha a função de ofertar a formação do professor de Educação Física. Essa Divisão também foi responsável pela fiscalização da sua prática curricular no sistema educacional no país, no intuito de verificar se estava de acordo com o preceito militar.

A conquista da primeira estrutura curricular para a graduação aconteceu em 1939, ano em que foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil - RJ, por meio do Decreto-Lei[41] nº 1.212, de 2 de maio de 1939, um documento que estabeleceu as diretrizes para a formação profissional dessa área de conhecimento, mesmo que alinhadas aos objetivos do Estado Novo. Trata-se de um marco importante que se configurou numa referência para as demais escolas da época, pois sua finalidade consistiu em:

> a) Formar pessoal técnico em educação física e desportos;
> b) Imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática;

---

[39] Segundo Castellani Filho (2013), esta Escola exerceu importante influência na estruturação da maioria dos cursos superiores de Educação Física.

[40] O curso com duração de um ano habilitava a formação do Instrutor em Ginástica com os ensinamentos básicos teóricos e práticos, mas só alcançavam o título de professor de Educação Física com mais um ano de formação (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

[41] Decreto Lei foi um ato normativo, um decreto com força de lei proveniente do Poder Executivo, que deixou de ser previsto a partir da Constituição de 1988. Atualmente, com o mesmo teor utiliza-se a medida provisória.

> c) Difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
> d) Realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país. (BRASIL, 1939).

Em suma, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto propunha solucionar as necessidades de formação em Educação Física e "funcionaria como um padrão para as demais escolas do país e como um estabelecimento destinado a realizar pesquisas sobre o problema da Educação Física e dos desportos e a fazer permanente divulgação dos conhecimentos relativos a tais assuntos" (PEREIRA FILHO, 2005, p. 54).

O programa de formação contida no currículo de 1939 é apresentado no Quadro 8, ou seja, os cursos, as habilitações, a duração e os saberes necessários, para uma melhor panorâmica.

Quadro 8 – Currículo de formação em Educação Física de 1939

CURSO	HABILITAÇÃO	DURAÇÃO		SABERES
Superior de Educação Física	**Licenciado em Educação Física**	**2 anos**	**I**	**Anatômicos, Biológicos, Higiênicos, Pedagógicos, Desportos e Ginástica.**
			II	**Anatômicos, Biológicos, Organizacionais, Pedagógicos, Desportos e Ginástica.**
Normal de Educação Física	Normalista Especializado em Educação Física	1 ano	I	Anatômicos, Biológicos, Higiênicos, Pedagógicos, Organizacionais, Desportos e Ginástica.
Técnica Desportiva	Técnico Desportivo			
Treinamento e Massagem	Treinador e Massagista Desportivo			
Medicina da Educação Física e dos Desportos	Médico Especializado em Educação Física e Desportos			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Brasil (1939).

Observamos que no currículo de 1939 os cursos apresentavam em comum um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas relacionadas à função da atuação profissional almejada. Por isso, havia a exigência de um acréscimo de um ano de disciplinas para o Licenciado em Educação Física com o intuito de aprofundar as disciplinas de cunho pedagógico que o tornaria capacitado a exercer a função de professor. Os demais cursos tinham duração de um ano.

Todos os cursos contemplados no currículo de 1939 apresentavam seriação por disciplina e o ensino era ministrado em aulas: teóricas, práticas e em exercícios. Nessa estruturação, de acordo com o Art. 25 (BRASIL, 1939), as aulas teóricas estavam presentes nas seguintes disciplinas: Organização da Educação Física e dos Desportos; História da Educação Física e dos Desportos; em exercício, compreendem as disciplinas de Ginástica Rítmica, Educação Física Geral e os Desportos; as demais disciplinas, ministradas em aulas teóricas e em aulas práticas.

Interessante registrar que os programas de Educação Física Geral e de Desportos não obedeciam a um mesmo planejamento, pois um era destinado aos alunos do sexo masculino e outro para as alunas do sexo feminino. A disciplina de Ginástica Rítmica, conforme o Art. 8º (BRASIL, 1939), era ministrada em todos os cursos, mas direcionada apenas ao sexo feminino, reforçando as diferenças da composição da natureza dos homens e mulheres, devido as peculiaridades biofisiológicas, herança da década final do período imperial e dos primórdios do período republicano. Da mesma forma, as disciplinas de Educação Física Geral e Ginástica Rítmica eram ministradas por professores e assistentes do sexo feminino.

A essa estrutura curricular de formação em Educação Física atribuímos características sexistas, de adestramento físico e de formação técnico-instrumental, condizente à consolidação da proposta desenvolvimentista do governo de Vargas.

Correlato a esse Decreto-Lei emergiu a exigência, também, do diploma de graduação para o exercício profissional, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais de ensino superior, secundário, normal e profissional), a partir de 1º de janeiro de 1941. Esta mesma deliberação foi expandida aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional, com data de 1 janeiro de 1943.

De forma a atender essa determinação, uma nova reestruturação foi formulada em 1945, consubstanciando no segundo desenho curricular que modificou a duração do curso de formação do professor de Educação Física de dois para três anos.

4.2.3 Segundo desenho curricular de formação profissional em Educação Física na abertura política e redemocratização do país – Populismo[42]

Em 1945, com o fim do Estado Novo e consequentemente com o final da guerra e do pensamento militar aliado ao movimento da sociedade brasileira rumo aos contornos

[42] Temporalmente a democracia populista é delimitada no período de 1945 a 1964.

liberais-democráticos, a democracia populista foi demarcada pelo processo de industrialização do país, resultando numa internacionalização da economia condizente à política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek.

O desenho curricular de 1939, referente ao Decreto-Lei nº 1.212, sofreu uma reforma por meio do Decreto-Lei nº 8.270 de 1945, materializando a segunda estrutura curricular da área, conforme aponta o Quadro 9.

Quadro 9 – Currículo de formação em Educação Física de 1945

CURSO	HABILITAÇÃO	DURAÇÃO		SABERES
Superior de Educação Física	**Licenciado em Educação Física**	**3 anos**	**I**	**Biológicos, Higiênicos, Pedagógicos, Desportos e Ginástica.**
			II	**Anatômicos, Biológicos, Pedagógicos, Desportos e Ginástica.**
			III	**Anatômicos, Biológicos, Pedagógicos, Desportos e Ginástica.**
Educação Física Infantil	Normalista especializado em Educação Física Infantil	1 ano	I	Anatômicos, Biológicos, Pedagógicos, Organizacionais, Desportos e Ginástica.
Técnica Desportiva	Técnico Desportivo	1 ano	I	Anatômicos, Biológicos, Pedagógicos, Organizacionais e Desportos.
Massagem	Massagista Desportivo	1 ano	I	Anatômicos, Biológicos, Desportos e Ginástica
Medicina da Educação Física e dos Desportos	Médico Especializado em Educação Física e Desportos	1 ano	I	Anatômicos, Biológicos, Pedagógicos, Organizacionais, Desportos e Ginástica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Brasil (1945).

Essa reforma manteve alguns elementos da proposta de 1939, como aconteceu com a relação de saberes exigidos para a formação, redimensionando apenas sua estrutura organizacional.

Desse modo, passou a integrar no novo currículo o Curso de Educação Física Infantil que substituiu o Curso Normal de Educação Física, acrescentando a disciplina de Psicologia aplicada no lugar da disciplina de Desportos de ataque e defesa (BRASIL, 1945). Convém ressaltar que neste Curso algumas disciplinas possuíam restrições no tocante ao seu ensino,

> § 1º O ensino de fisioterapia limitar-se-á ao da ginástica de correção; o de socorro de urgência bem como o de biometria visarão ministrar conhecimentos gerais; o de psicologia assim como o de cinesiologia tratarão unicamente de problemas relativos

> à criança, e o de história e organização da educação física e dos desportos terá em vista somente os desportos considerados no curso. (BRASIL, 1945).

Uma dimensão positiva atribuída a essa reformulação curricular esteve na preocupação com os conteúdos direcionados para a atuação com crianças e para a formação de recursos humanos para a escola primária.

Segundo o Art. 21 (BRASIL, 1945) era exigido o certificado de licença ginasial para a inserção no primeiro ano de Curso Superior de Educação Física e do Curso de Massagem; o diploma de Licenciado em Educação Física para a matrícula no Curso de Técnica Desportiva; o diploma de normalista para o curso de Educação Física Infantil e o diploma de médico, devidamente registrado, para a matrícula no Curso de Medicina aplicada à Educação Física.

A duração do curso de formação do professor de Educação Física passou de dois para três anos, tendo como principal alteração a ampliação do tempo necessário para a aprendizagem das disciplinas de Educação Física Geral, Desportos e Ginástica rítmica e exclusão da disciplina de Desportos de ataque e defesa. Mesmo com a ampliação da carga horária e o aumento da quantidade de disciplinas, ainda assim a natureza biologista e desportivizante permaneceu no bojo da proposta de 1945.

Esse desenho inspirou a formação em Educação Física até a década de 60, quando se iniciaram novos debates sobre a formação profissional, promulgada com a abertura política, a democratização do país e a Educação passou a ser debatida na intenção de se elaborar um projeto de diretrizes e bases para a educação nacional.

Castellani Filho (2013, p. 79) afirma que as discussões e embates dos educadores, em 1948, conduziu a educação como um campo específico de lutas que despontou "[...] remanescentes do movimento havido no início dos anos de 1930 e abafado por conta do período estadonovista, viam vitoriosas no texto constitucional de 1946 muitas das bandeiras por eles defendidas no conhecido Manifesto de 1932".

A formação do professor adquiriu atenção especial com a promulgação da LDBEN nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Apesar de sua construção estar pautada na questão da organização dos sistemas de ensino de duas posições divergentes, na Constituição de 1937 com uma concepção mais centralizadora e na Carta de 1946 com o intuito de uma concepção federativo-centralizadora do sistema de ensino, "[...] limitou-se, porém, tão somente, à organização escolar, prendendo-se, em relação a ela, a apenas regular o funcionamento e controle do que já estava implantado" (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 81). Neste sentido, a organização escolar manteve suas características de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes da época.

A partir de então, Souza Neto *et al.* (2004) nos diz que a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo que contemplasse em sua estrutura um núcleo de disciplinas para a melhoria da formação cultural e profissional.

Diferentemente das demais licenciaturas, no desenho curricular de 1939 para a Educação Física, não era exigido o curso de didática que correspondia a um percentual de 1/8 da carga horária do curso destinado à formação pedagógica. Em função da LDBEN nº 4.024/61[43] (BRASIL, 1961), foi conferido ao Conselho Federal de Educação o estabelecimento, a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior. A obrigatoriedade da Educação Física foi consolidada no ensino primário e médio, conforme o Art. 22 da LDBEN.

Nesse panorama, surgiram grandes debates sobre a revisão de paradigmas na área, tendo como principal escopo o processo de desmilitarização da Educação Física escolar. De acordo com Pereira (2014), a homogeneização do Método Francês inspirados nos conceitos da Escola Nova, não atendia a todas as fases do desenvolvimento humano. Surgia o conceito bio-psicossocial no lugar do anátomo-fisiológico, com o objetivo de promover uma formação integral que contemplassem as dimensões físicas, psicológicas e sociais.

Os métodos ginásticos abriram espaço para o esporte que se apresentava no cenário brasileiro como um método adequado para a realidade vivida pelo país, na forma de "Ordem e Progresso". Apesar dessa mudança de método, a Educação Física encontrava-se com suas bases científicas enraizadas nas ciências biomédicas, impossibilitando avanços mais significativos para área que realmente pudesse contribuir com o desenvolvimento das potencialidades humanas citadas.

Esse desenho curricular corroborou para uma tendência tecnicista na definição de políticas educacional, associado "[...] à qualificação profissional, pautado em parâmetros fixados por uma formação técnico-profissionalizante [...] geradora de posturas despidas de criticidade, apoiada e paralelamente ratificadora do modelo tecnocrático de desenvolvimento [...]" (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 81).

Logo, neste contexto, não foi possível obter o avanço no campo pedagógico da Educação Física em virtude do próprio processo de formação em que os professores disseminavam práticas radicadas na concepção biologista da área, prevalecendo a natureza técnico-instrumental de formar professores.

---

[43] A aprovação do currículo mínimo para os cursos de licenciatura em Educação Física e Desportos aconteceu em 1962, por meio do Parecer nº 298/62 incluindo as matérias pedagógicas exigidas pelo Parecer nº 292/62. A prática de Ensino obrigatória passou a ser exigida por meio do Parecer nº 672/69.

Concretizada a internacionalização do mercado, o advento do esporte e a instituição do governo militar no país, a Educação Física anuncia um terceiro desenho curricular de formação profissional.

4.2.4 Terceiro desenho curricular de formação profissional em Educação Física na reabertura política – currículo mínimo

A aprovação do terceiro desenho curricular de formação em Educação Física intercorreu em um cenário assinalado pelo regime autoritário com muitos conflitos. Por um lado, cresciam as manifestações públicas em torno da reinvindicação pelos direitos populares que se sustentava no ideário de defesa da pátria, da segurança e da integridade nacional. Por outro lado, havia a necessidade de implantar deliberações que pudessem retomar o consenso e a regularidade política do sistema, dado o regime instituído pelo golpe militar de 1964[44], pois, nesse período "[...] os militares tomam o poder e, a partir de então, instalam um governo no qual as pessoas com ideias contrárias eram rigorosamente punidas com perseguições, cadeia, exílio e morte" (FERREIRA, 2012, p. 59).

A censura foi exercida e os sindicatos, entidades estudantis e partidárias foram fortemente fiscalizados. E, apesar de um amplo apoio dos setores da classe dominante, tal movimento também estava envolvido com fortes resistências de diversos outros segmentos sociais brasileiros.

De acordo com Pereira (2014), na política educacional várias medidas foram produzidas na intenção de impedir aos educandos qualquer censo crítico, a ponto de excluir do currículo quaisquer disciplinas que viessem a promovê-lo. Diferente destino foi atribuído à estrutura técnico-profissionalizante que se fortaleceu no cenário brasileiro, com o propósito de agregar a mais-valia aos detentores de produção.

Como resistência às intenções antidemocráticas do regime militar, Castellani Filho (2013) afirma que a União Nacional dos Estudantes (UNE) combateu os mecanismos legais adotados por este governo, sempre manifestando a intenção de retomar os planos políticos de democracia.

---

[44] Trata do conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, que culminou, no dia 1º de abril de 1964, com um golpe militar que encerrou o governo do presidente democraticamente eleito João Goulart (conhecido como Jango). Com a instauração do golpe foi estabelecido um regime autoritário e nacionalista, politicamente alinhado aos Estados Unidos, iniciando um período de profundas modificações na organização política, na vida econômica e social do país. Teve duração até 1985, quando Tancredo Neves foi eleito, indiretamente, o primeiro presidente civil desde 1964.

Segundo Castellani Filho (2013), no período de 1964 a 1968 a UNE sofreu todo tipo de repressão, sendo impedida de exercer as suas atividades por um período de 6 meses, devido à promulgação do Decreto nº 57.634 pelo governo. Outra ação executada pelo governo, em 1966, foi a Lei Suplicy nº 4.464 que, além de disciplinar as atividades das entidades estudantis, concebia o Diretório Nacional dos Estudantes, na perspectiva de promover e incentivar manifestações menos reativas.

Ainda assim, a UNE conseguiu aprovar a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, conhecida como Reforma Universitária, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior.

No tocante à Educação Física, diferentemente da década de 60 em que não era cogitada sua obrigatoriedade no ensino superior, na Lei da Reforma Universitária iniciaram-se os primeiros estímulos por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) às atividades desportivas. Em seu Art. 40, alínea c, as IES "estimularão as atividades de educação física e desporto, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais" (BRASIL, 1968).

No ano seguinte, a publicação do Decreto-Lei nº 705 de 25 de julho de 1969 alterou o Art. 22 da LDBEN 4.024/61 e efetivou em seu Art. 1º a obrigatoriedade da Educação Física, com a seguinte redação: "Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior" (BRASIL, 1969).

Nas palavras de Castellani Filho (2013, p. 95), coube à Educação Física no ensino superior o papel de "[...] colaborar, através de seu caráter lúdico-desportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. Evidenciava-se [...] os traços alienados e alienantes absorvidos pela 'personagem' vivida pela Educação Física".

Os passos seguintes da Educação Física fortaleceram o enriquecimento cultural do esporte, contudo, não houve reflexão desse conhecimento com o momento político vivido naquele período. Ferreira (2012) relata que o Brasil, na década de 70, conseguiu vários resultados expressivos no esporte[45] e o governo patrocinava as comemorações, pois à medida que a população se centrada nas competições, por consequência se afastava das discussões políticas. Foi nessa fase que o esporte se configurou com a própria Educação Física, fazendo com que a relação professor-aluno, passasse a ser redimensionada para professor-atleta, pois a competição estava presente em todo processo.

---

[45] Destacam-se o tricampeonato da seleção brasileira de futebol no México em 1970, o título mundial no boxe com Éder Jofre e as conquistas de Maria Esther Bueno no tênis (FERREIRA, 2012).

Essas características integraram o desenho curricular anterior de formação em Educação Física, o que nos faz retomar sua discussão a partir da análise dos ordenamentos legais, em consonância com esse desvelamento do contexto social da época.

Como abordado anteriormente, a Lei nº 5.540/68 estimulou a prática da Educação Física no ensino superior e o Decreto-Lei nº 705/69 tornou sua prática obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, coube, então, ao Parecer nº 894/69 e à Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 69, de 06 de dezembro de 1969 a atribuição de fixar o currículo mínimo dos cursos de Educação Física. Contudo, o currículo de formação em Educação Física adquiriu o status de nível superior somente após a Resolução CFE de nº 69/69.

> Em suma, esse modelo nacional de currículo se caracterizava por um bloco de matérias obrigatórias, subdivididas em *básicas* e *profissionais*, que constituía o chamado currículo mínimo. Cada Instituição Superior de Educação Física teria a liberdade de complementá-lo de acordo com as características e necessidades de suas regiões. O curso passa a ter uma duração mínima de 1.800 horas/aula, ministradas, no mínimo, em três anos e, no máximo, em cinco anos. (PEREIRA FILHO, 2005, p. 57, grifo do autor).

Após a primeira estrutura curricular em Educação Física, instituída em 1939, foi mister a modificação da formação dos técnicos desportivos, que deixou de ser realizada de forma paralela aos cursos de formação de professor de Educação Física. De acordo com Betti (1992), as Escolas de Educação Física preocupavam-se com a formação do técnico esportivo, pois não havia estrutura material com muitas especialidades esportivas na maioria das instituições de formação e nem nas escolas que pudessem manter cursos regulares.

E, de acordo com Souza Neto *et al.* (2004, p. 119),

> [...] na prática não se estava atendendo efetivamente ao mercado de trabalho em quantidade e qualidade, permitindo que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar dos profissionais formados por uma escola superior, propondo-se então, que a formação deveria se restringir à formação de professores e de técnicos.

O advento do novo currículo de 1969 apresentou a profissão de "técnico desportivo", prevista desde o Decreto-Lei nº 1.212 de 1939, sendo exercida pelos licenciados em Educação Física. Assim, para além das disciplinas obrigatórias fixadas no currículo mínimo, o aluno deveria eleger duas modalidades desportivas para sua complementação e, só então, ter o direito de receber o diploma de Licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo (Quadro 10).

Quadro 10 – Currículo de formação em Educação Física de 1969

CURSO	HABILITAÇÃO	DURAÇÃO	SABERES
Graduação em Educação Física	**Licenciado em Educação Física** ↓ **Licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo**	**3 a 5 anos (1.800h)**	**Matérias Básicas:** Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene.
			Matérias Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as matérias pedagógicas[46] (Psicologia da educação, Didática, Prática de Ensino através de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus)
		Concomitante	- Escolha de duas modalidades desportivas para complementação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Brasil (1969).

Observamos que os saberes relativos ao conhecimento esportivo nessa nova estrutura curricular, receberam destaque, assim como a matérias pedagógicas com ênfase na Didática e Práticas de Ensino, com vistas à formação do professor.

Apesar de todos os esforços dessa proposta curricular, Souza Neto *et al.* (2004) afirmam que a formação em Educação Física continuava a ser questionada. Dessa vez, em relação a imposição das matérias fixadas pelo currículo mínimo, as novas demandas do mercado de trabalho que extrapolavam os limites da escola e a exigência de um outro tipo de profissional que pudesse atender às reais necessidades sociais, bem como a urgência de se pensar a Educação Física como campo de conhecimento específico.

A adoção desse desenho curricular, segundo Pereira Filho revelou fatos preocupantes pois,

> a) em muitas ISEFs, o currículo mínimo se tornava pleno, pois não faziam qualquer acréscimo de disciplinas ou matérias; b) inexistência de qualquer preocupação com a definição de um perfil profissional a ser formado pela estruturação curricular adotada; c) enorme abrangência de conteúdos na área desportiva, em decorrência do interesse de algumas ISEFs oferecerem a titulação complementar de Técnico Desportivo; d) tratamento meramente informativo e superficial na área biológica e humana; e) a Educação Física não era pensada como um campo de conhecimento específico, portanto não cumprindo seu papel social no aspecto técnico nem no pedagógico. (PEREIRA FILHO, 2005, p. 59).

Ao nosso ver, além desses destaques citados por Pereira Filho, o desenho curricular de 1969 conduziu algumas características da proposta de 1939, como o processo de militarização dos processos pedagógicos e formativos, desenvolvimento do esporte para atender

[46] As matérias pedagógicas foram definidas de acordo com o parecer nº 672/69.

as questões da performance de alto rendimento e a ausência de discussões e embates que pudessem traduzir em soluções para os problemas da formação em Educação Física. Logo,

> [...] os profissionais que saíam formados por esse modelo de curso continuavam essencialmente técnicos, com uma fundamentação teórica de atendimento ao exercício da técnica profissional exercida, ainda desprovida de um corpo filosófico-sociológico consistente, apesar das disciplinas pedagógicas. (AZEVEDO, 2013, p. 97).

Embasados nessas premissas e no contexto sócio-histórico da época, podemos reconhecer que a estrutura curricular de 1969 atendeu aos interesses do Estado ajustando a Educação Física à massificação esportiva e coesão social. Além disso, promoveu uma formação incipiente preocupada apenas com elementos biológicos e esportivos, muito presentes no processo de formação atual.

O currículo de formação em Educação Física apresentou características de natureza tecnicista, reforçando seu caráter instrumental procedente da Lei nº 5.540/68, que "[...] veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar no ímpeto desenvolvimentista então em voga mão de obra fisicamente adestrada e capacitada" (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 83). Posteriormente, esse caráter instrumental se abalizou no Art. 1º do Decreto nº 69.450/71 quando anunciou que a Educação Física é uma "[...] atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando [constituindo-se em] um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional" (BRASIL, 1971).

A Educação Física seguiu, portanto, os preceitos da pedagogia tecnicista[47] em voga no Brasil, na década de 70, tendo sido implementada nos currículos sob a forma de atividade aliada ao aprimoramento da aptidão física, mecanismo que incitou à performance esportiva impregnada da ordem da produtividade, eficiência e eficácia manifestada na sociedade brasileira.

Nesse contexto, em 1977 surgia o Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas e integrado ao Departamento de Saúde Pública, com forte influência da concepção de aptidão física regimentada pelo Decreto-Lei nº 69.450/1971. Segundo esse decreto, a Educação Física era uma atividade que por seus meios, processos e técnicas, tinha como objetivos desenvolver

---

[47] De acordo com Soares *et al.* (2009, p. 54), "os pressupostos da pedagogia tecnicista advêm da concepção de neutralidade científica e reforçam princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalho escolar, fazendo-o objetivo e racional".

e aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando considerando os conteúdos centrados no esporte.

No final da década de 70 e início da década de 80, surgiram os movimentos renovadores da Educação Física, provenientes de discursos com apelos mais humanista na pedagogia. Soares *et al.* (2009, p. 55) afirmam que estes se caracterizaram "[...] pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem [...]". Princípios cuja tendência visava efetivar um caráter de cunho mais educacional à Educação Física, fato que proporcionou aos professores da disciplina uma reflexão para além das questões biológicas e performáticas, assim como uma prática pedagógica que considerasse efetivamente a relação professor-aluno.

Segundo Ferreira (2012), em meados dos anos de 1980 os movimentos democráticos se fortaleceram, o discurso biológico da Educação Física descendeu e a função social da Educação Física passou a ser questionada, contribuindo no início de uma crise epistemológica da área. Dessa crise, surgiram as diferentes abordagens[48] da Educação Física brasileira embasada pelo amplo debate e discussões nas comunidades acadêmicas sobre os seus pressupostos e especificidade.

As abordagens pedagógicas de intervenção em Educação Física proporcionaram uma ampliação na área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Podemos citar: Abordagem Fenomenológica (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira); Abordagem Sociológica (Mauro Betti); Abordagem Cultural (Jocimar Daólio); Concepção Desenvolvimentista (Go Tani); Concepção Construtivista (João Batista Freire); Educação Física "Plural" (Jocimar Daólio); Concepção de "Aulas Abertas" (Reiner Hildebrandt-Stramann e Ralf Laging); Concepção Crítico-Emancipatória (Elenor Kunz); Concepção da Aptidão Física (Markus Nahas e Dartagnam Guedes); Concepção Crítico-Superadora (Coletivo de Autores); dentre outras.

Com este cenário vasto de concepções e finalidades acerca da Educação Física, o currículo mínimo proposto pelo desenho de 1969 não mais atendia ao processo de formação e, com o aumento da área de atuação do profissional e da rápida ampliação e diversificação do mercado de trabalho, antes concentrado na educação escolar e com o emergente campo profissional esportivo, houve a necessidade na implementação do quarto desenho curricular orientado pela Resolução MEC/CFE nº 03, de 16 de junho de 1987.

---

[48] Entre elas, podemos citar as classificações realizadas por: Brasil (1997); Darido (1998); Castellani Filho (1999) e Taffael (1999).

De igual maneira, o Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas da UFMA apresentava um currículo ultrapassado (ausência de alguns conteúdos, distribuição inadequada da carga horária, dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e específicas, dentre outras) e rogava pela ruptura com as teorias de reprodução para avançar no processo de transformação social fundamentada numa abordagem histórica e crítica. Assim, em 1986 houve um novo processo de reformulação curricular.

Seguiremos com a análise da estrutura curricular de 1987, a partir da compreensão do processo de redemocratização do país, período sinalizado por significativas mudanças e reorganização da esfera política.

4.2.5 Quarto desenho curricular de formação profissional em Educação Física e os desafios da área

Nos anos 1980 reacendeu o clima de democracia no país. Com ele outras perspectivas de liberdade e possibilidades de participação popular na mobilização e intervenção nos diferentes níveis de governo. Foi um período de surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política, pois havia a necessidade em combater disparidades sociais e econômicas presentes na sociedade, até então, demarcada pela exclusão dos bens sociais básicos, entre eles, a educação, a saúde e a habitação.

O processo de redemocratização do Brasil foi vivenciado em abril de 1984, com a campanha das “Diretas já” que mobilizou uma dimensão expressiva da população que foi para a rua pleitear eleições diretas para presidente da República. Contudo, o Congresso Nacional rejeitou a solicitação e as eleições foram indiretas.

No campo educacional, com relação à Educação Física, os anos de 1980 estabeleceram um novo momento empenhado em definir sua identidade e seu sentido pedagógico dantes definidos pelos governos militares. De acordo com Pereira (2014), a partir da criação da Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED), em substituição ao antigo Departamento de Educação Física e Desporto (DED), foi possível questionar o modelo de massificação esportiva, conhecido como modelo piramidal[49] e propor o modelo de subsistemas, por meio do documento “Proposta da Política Nacional de Educação Física e Desportos 1986-

[49] De acordo com o documento “Política Nacional de Educação Física e Desporto” de 1976, a Educação Física deveria ser representada por um sistema piramidal, no qual o esporte praticado na escola seria a base da pirâmide responsável por formar no futuro, o topo deste sistema, composto por atletas de alto rendimento (BETTI, 1991).

1989” (BRASIL, 1986), apresentando o esporte em três dimensões, tais como: fenômeno social (esporte-educação); elemento no processo organizacional (esporte-participação); elemento de ocupação do tempo livre (esporte-performance).

Convém destacar que citadas dimensões do esporte corresponderam ao grande avanço com a definição de conceitos e objetivos próprios para cada subsistema esportivo. Entretanto, na concepção de Betti (1991), resquícios do modelo piramidal foram conservados ao indicar que o esporte-educação fosse também um meio de descoberta e desenvolvimento de futuros atletas do esporte-performance.

No campo acadêmico-científico, a evolução do pensamento da Educação Física sobre à formação, se centrava em discussões para: a) findar o currículo mínimo que consistia na existência de uma grade curricular; b) buscar a preparação de profissionais para atender as novas demandas do mercado de trabalho fora do contexto escolar; c) pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico e propício para o desenvolvimento de pesquisa.

Segundo descrições no Parecer CNE/CES nº 215/87 (BRASIL, 1987b), a reflexão sobre os problemas da formação profissional em Educação Física foi objeto de amplo debate, com regularidade desde 1978, registrada em encontros, simpósios e seminários, com a participação dos especialistas da área, professores e alunos de 96 cursos de Educação Física em funcionamento no país.

Os principais temas abordados nesses encontros foram:

> [...] a questão do perfil profissiográfico do Licenciado e do Bacharel em Educação Física; o posicionamento do Técnico Desportivo; os conteúdos curriculares, diante do confronto entre o desejo de exercer o direito de estabelecê-los com ampla liberdade, de acordo com a concepção de cada curso, e as exigências dos mínimos obrigatórios, fixados pela legislação; o problema das cargas horárias e da duração mínima dos cursos, a pós-graduação e as especializações, dentre muitos outros. (BRASIL, 1987).

Segundo o Parecer CNE/CES 215/87 (BRASIL, 1987b), as reuniões dos especialistas aconteceram nas cidades de Rio de Janeiro (1979), Florianópolis (1981) e, em 1982, a partir das conclusões da reunião de Curitiba, foi construída a primeira proposta concreta numa linha consensual entre os especialistas. Em 1984, essa proposta, após amplas discussões da comunidade foi transformada no anteprojeto encaminhado ao Conselho Federal de Educação.

Ainda no ano de 1984, de acordo com Pereira Filho (2005, p. 59), o referido anteprojeto “[...] foi encaminhado às 95 Instituições Superiores de Educação Física existentes

na época, solicitando-lhes uma manifestação a respeito. Inicialmente, apenas 16 ISEFs atenderam e, em meados de 1985, o pedido foi reiterado, tendo um total de 44 das ISEFs [...]".

A mobilização resultou, portanto, alguns anos de discussão que envolveu toda a comunidade acadêmico-científica da Educação Física e quase vinte anos depois do terceiro desenho curricular de 1969, houve a implementação do quarto desenho curricular de formação profissional, a partir da promulgação do Parecer CNE/CES nº 215/87 e da publicação da Resolução CFE nº 03/1987, concebendo total autonomia às instituições formadoras para elaborar seus próprios currículos.

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CES nº 215 de 1987 enfatizou que o currículo mínimo foi caracterizado apenas por um rol de matérias comuns a todos os cursos.

> Por um lado, esse "currículo mínimo" [...] sem receber qualquer acréscimo, é tomado como o próprio currículo pleno. De outra parte – e isso quase que como regra geral – não se constata qualquer preocupação com a definição do perfil do profissional que resultará da estruturação curricular adotada. A partir desse "currículo mínimo", as IES acrescentam disciplinas de enorme abrangência de conteúdo na área desportiva; algumas outras de conteúdo formativo no campo pedagógico, aparecendo de quando em quando disciplinas com aspectos programáticos e desconexos, com tratamento meramente informativo e superficial na área biológica e humana. (BRASIL, 1987b).

O Parecer ratificou, também, o entendimento de que seria imprescindível a autonomia e a flexibilidade, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (BRASIL, 1987b). Esse foi um marco pioneiro de formação universitária na Educação Física que passou a ter total autonomia na composição curricular para a formação própria de um perfil profissional, sendo considerada até os dias atuais nas DCNEB (BRASIL, 2001a, 2002a, 2002b, 2015).

Dessa forma, a Resolução CFE nº 03/1987 extinguiu o currículo mínimo, propôs uma nova organização do currículo por campo de conhecimentos e instituiu, também, o título de bacharel em Educação Física, como resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo aos anseios do crescimento da sociedade, exigindo profissionais mais qualificados e competentes que pudessem intervir nos diversos campos de trabalho não escolar. O fenômeno "esportivização da sociedade" (KUNZ *et al.*, 1998) provocou profundas modificações, implicando na rápida expansão e diversificação dos campos de atuação profissional na Educação Física.

Os cursos de licenciatura em Educação Física, nessa perspectiva, passaram a incorporar na dimensão curricular diferentes disciplinas de fundamentação, devido ao amadurecimento científico da área e de intervenção para atender à diversificação do mercado e da cultura do movimento. Nas palavras de Kunz e demais estudiosos,

> Certamente, essa incorporação de disciplinas, por um lado, acarretou a descaracterização da especificidade dos currículos dos cursos de **licenciatura plena**[50] e, por outro, não dava consistência à formação das competências específicas requeridas para a atuação profissional nos diferentes campos de trabalho fora do âmbito escolar. [...] a dimensão curricular dos então cursos de licenciatura plena em Educação Física extrapolaram os limites de qualificação e de habitação do profissional que atuaria na rede escolar, nos ensinos de primeiro e segundo graus (formação de professor). Assim, os cursos passaram a desenvolver uma perspectiva própria de 'licenciatura ampliada', na tentativa de formar professores capazes de atuar no mercado de trabalho escolar e não-escolar. (KUNZ *et al.*, 1998, p. 39).

Nesse embate, os cursos de licenciatura plena foram concebidos, em seu formato original, como formação docente para atuação na educação escolar, no entanto, esse currículo formativo começou a ser deturpado na Educação Física. A partir desse paradoxo, o processo de formação profissional foi aprofundado com base em discussões e debates sobre o marco conceitual que serviria de fundamentação no processo de reformulação.

Nos escritos de Kunz *et al.* (1998), foram registrados três grupos de especialistas com concepções distintas acerca da formação em Educação Física. Existia um grupo de especialistas que defendia a manutenção da licenciatura numa perspectiva ampliada, de formação generalista que, independente do campo de trabalho (escolar e não escolar) era necessária uma intervenção essencialmente pedagógica. Outro grupo defendia a existência de formação diferente para campos profissionais distintos, isto é, argumentava a favor de uma outra titulação que deveria qualificar e habilitar os profissionais que atuariam fora do âmbito escolar. Além desses dois grupos, havia um pequeno grupo que defendia uma formação voltada para a qualificação acadêmica, para atender à carreira de pesquisador e de professor no ensino superior, ambos seriam complementados em níveis de pós-graduação *lato* e *stricto-sensu*.

Em decorrência desse amplo debate entre os especialistas da área é que se elaborou a Resolução CFE nº 03/1987, que designou os dois títulos do curso de graduação em Educação Física, bacharel e licenciado. E, com esta divisão, muitas críticas também foram formuladas em decorrência da distinção de titulação[51].

---

[50] Licenciatura Plena: Curso que habilita para todos os segmentos de mercado tendo duração mínima de 4 anos e carga horária mínima de 2.880 horas/aula.

[51] Como a formação do bacharel em Educação Física não é nosso objeto de estudo, não aprofundaremos nossa discussão sobre as críticas e distorções provocadas pela Resolução CFE nº 03/1987 no cenário acadêmico-

Em 1988 foi aprovada a reformulação curricular da UFMA que passou a ser denominado de Curso de Licenciatura em Educação Física através da Resolução CONSUN nº 14 de 29 de agosto de 1988. O referido curso fez opção pela oferta da licenciatura, tendo como um dos seus objetivos "promover o desenvolvimento da Educação Física em âmbito formal e não formal, atendendo a todos sem discriminação, integrando-se ao esforço geral de uma educação e cultura com a transformação social e com a construção de uma nova sociedade" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1987, p. 12).

Atentando à estrutura curricular, de acordo com a Resolução CFE nº 03/1987 (BRASIL, 1987a), os cursos de Educação Física no Brasil passariam a contemplar duas partes: uma de Formação Geral, com bases científicas (abrangendo os aspectos humanísticos e técnicos) e outra de Aprofundamento de Conhecimentos que deveria atender aos interesses dos alunos, às peculiaridades de cada região e aos perfis profissionais desejados pelas IES, conforme descrito no Quadro 11. Nesse entendimento, as IES selecionariam as disciplinas que seriam desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência concreta no campo de trabalho.

Quadro 11 – Currículo de formação em Educação Física de 1987

CURSO	HABILITAÇÃO	DURAÇÃO	SABERES
Graduação em Educação Física	**Licenciado em Educação Física** **Bacharel em Educação Física**	**4 a 7 anos** **(2.800h)**	**Formação Geral:** - *Humanística* – Conhecimento Filosófico; Conhecimento do Ser Humano; Conhecimento da Sociedade - *Técnico*: Conhecimento Técnico (associada aos conhecimentos das áreas de cunho humanísticos). **Aprofundamento de Conhecimento:** Disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência concreta no campo de trabalho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Brasil (1987a).

De acordo com a Resolução CEF nº 03/1987 (BRASIL, 1987a), a Formação Geral de cunho humanístico compreendia os conhecimentos filosóficos, do ser humano e da

profissional da área. Destacaremos, apenas, que essa discussão sobre a fragmentação profissional, em decorrência da especificidade das titulações (licenciatura e bacharelado) ainda não foram superadas e permanecem nos dias atuais.

sociedade. Os conhecimentos filosóficos consistiam na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica, compreendido como resultado de reflexão sobre a realidade, seja no nível da práxis ou da própria existência cotidiana do profissional de Educação Física. O conhecimento do ser humano contemplava aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física. O conhecimento da sociedade estava pautado na compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com o intuito de uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

A Formação Geral de cunho técnico deveria ser desenvolvida de forma integrada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico. O conhecimento técnico é entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos escolar e extraescolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico. A outra parte denominada de Aprofundamento do Conhecimento ficará na responsabilidade das IES em selecionar disciplinas e desenvolvê-las de forma teórico-prática, permitindo a vivência concreta no campo real de trabalho, contemplando aos interesses dos alunos, perspectivas do mercado de trabalho, com atenção às especificidades de cada região e os perfis profissionais almejados.

Outra alteração de forma significativa que merece destaque foi a carga horária do curso que passou de 1.800 horas/aula para 2.800 horas/aula, as quais deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos (8 semestres letivos) e prazo máximo de sete anos (14 semestres letivos), tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura.

Essa configuração curricular foi muito debatida pelos especialistas da área, recebendo críticas contundentes sobre a dupla possibilidade de formação inseridas em uma mesma proposta curricular. Como afirma Kunz *et al.* (1998, p. 41),

> Grande parte dos cursos já reconhecidos, assim como a maioria dos processos de solicitação de abertura de novos cursos de Educação Física, propõem as duas titulações com uma única estrutura curricular. Então cabe a pergunta: qual é a diferença de especificidade, de competências e de campo de atuação profissional entre licenciado e o bacharel? O que se mudou de fato com a Resolução nº 03/87?

Assim, de acordo com os estudos de Kunz *et al.* (1998), Antunes (2012), Alves e Figueiredo (2014) e Pereira (2014) a proposta de 1987 adotou a perspectiva de licenciatura plena em que se formavam profissionais para atuar no âmbito escolar e extraescolar, em virtude da abrangência do campo de atuação.

Verificamos que apesar de alguns avanços na formação profissional em Educação Física, subsidiada pela Resolução CFE nº 03/1987, como um maior tempo de integralização curricular de três para quatro anos de formação, aumento da carga horária de 1.800 para 2.800 horas/aula, licenciatura e bacharelado, iniciação à pesquisa e surgimento de novas áreas de intervenção profissional, notamos limites em relação à estrutura curricular dessa proposta, como a fragmentação do conhecimento em subáreas, e distanciamento entre a produção científica e o mundo do trabalho.

Esse desenho curricular de 1987 manteve-se até a ordenação de um novo cenário político nacional que culminou com a publicação da LDBEN nº 9.394/96, consolidada no ano seguinte pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esta lei assinalou um quadro de reformas educacionais dando início a vários projetos de leis e decretos, muito deles oriundos de embates desenvolvidos nos anos de 1980 e 1990, que reformaram a educação superior no Brasil.

No cenário mais específico da Educação Física, a publicação da Lei nº 9.696/98 que regulamentou a profissão e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais principia um novo delineamento no campo da sua intervenção profissional, caracterizando um novo fenômeno denominado de "profissionalismo"[52] (SOUSA NETO *et al.*, 2004; ARAUJO; LEITINHO; FERREIRA, 2014).

A seguir, apresentaremos a análise do quinto e atual desenho curricular de formação profissional em Educação Física, destacando as reformas educacionais a partir da década de 90, época bastante frutífera de reformas, demarcadas por mudanças significativas na organização curricular de forma a garantir flexibilidade e autonomia das IES no Brasil.

---

[52] De acordo com Araujo, Leitinho e Ferreira (2014, p. 4), profissionalismo reporta-se ao ato de desenvolver a profissão, às relações que se estabelecem nos grupos profissionais e às formas de se desenvolver a docência, ao mesmo tempo, que também se refere "[...] à reinvindicação de um *status* e manifesta a autonomia que o profissional possui. São algumas categorias associadas ao profissionalismo: remuneração, *status* social, autonomia intelectual, serviços, compromisso, vocação, ética, crítica social, democracia e coletividade".

4.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS PROPOSIÇÕES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

A década de 90 foi decisiva para as reformas dos Estados nacionais que adotaram recomendações globais[53] para toda política educacional brasileira. No ensino superior, segundo Barbalho (2007) os destaques foram para as ações que orientavam a expansão, em termos de ampliação de acesso e de matrículas, diversificação das instituições, diferenciação dos cursos e a internacionalização do ensino superior.

De acordo com Araujo,

> Esse complexo processo de reformas teve por base alguns elementos centrais, dentre os quais se destacam: a descentralização que implica na redução da ação do Estado em relação à promoção de políticas sociais (criando-se, por um lado, uma aparente e relativa autonomia; por outro, a adoção de fortes mecanismos de controle); a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; e as novas formas de gestão dos sistemas de ensino. (ARAUJO, 2014, p. 51).

Registramos que os embates na disputa entre projetos antagônicos de educação e sociabilidade, conduzidos, por um lado, pelos setores privatistas e, por outro, pelos movimentos sociais, iniciaram-se no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A síntese dessas contradições foi concretizada na aprovação de legislações e regulamentações afinadas com o projeto de educação tão almejado pelos setores privatistas.

Nessa perspectiva, a educação assumiu o modelo gerencial tendo como referência básica o atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, concepções instrumentais de autonomia e de participação. Segundo Chauí (1999), a universidade representa uma

---

[53] Autores como Frigotto e Ciavatta (2003), Cabral Neto e Rodriguez (2007) e Mancebo (2009) apontam os organismos internacionais como arrimo para as reformas dos Estados nacionais. De acordo com Araujo (2014) nos anos de 1990 toda política educacional brasileira passou a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, momento em que as agências de abrangência mundial, como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), colocaram-se como regentes do sistema educacional nacional, formulando uma série de recomendações direcionadas aos gestores da política educacional. Entre elas, evidenciou-se a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial de Comércio (OMC) estabeleceu uma legislação cujo poder transcende o domínio das empresas transnacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), e, no plano educacional, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC). Contribuíram ainda, num plano mais geral, a participação do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA).

organização administrada reduzida à gestão de receitas e despesas, portanto, de gerenciamento empresarial da instituição.

Essa reconfiguração gerencial da educação superior encontrou fundamentação na reforma do Estado, conduzida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso desde 1995, a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado[54] (BRASIL, 1995).

Logo, as reformas curriculares absorveram as características da "ideologia neoliberal"[55], tendo em vista que:

> [...] a fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto, ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo. (MALANCHEN, 2016, p. 19).

Com essa compreensão, podemos afirmar que o resultado desse relativismo no campo epistemológico e pedagógico legitima os aspectos pragmáticos em detrimento de uma sólida formação para os professores, com reflexão sobre a prática, atendendo aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade; uma reprodução acrítica do conhecimento.

No ano seguinte, a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), marco da institucionalização das políticas educacionais foi implantada iniciando o movimento de reformas educacionais no Brasil. Nesse viés, essa legislação preconizou uma educação direcionada para a formação de valores, atitudes e procedimentos, disseminando novas concepções de construções curriculares centralizadas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, corroborando com um modelo de educação cujo *slogan* refletiu o "aprender a aprender". A educação, o currículo e a escola deveriam ser idealizados de forma mais flexível, não mais como processos de reprodução do conhecimento, mas como um importante campo de produção de saberes.

---

[54] A educação superior, com base no Plano Diretor, deveria ser reconhecida como uma atividade pública não estatal, devendo ser prestado por instituições públicas e privadas, o que justificaria o financiamento público para as instituições privadas e o financiamento privado para as públicas. As instituições federais seriam transformadas em organizações sociais e o financiamento público para as IES públicas seria efetivado a partir do estabelecimento de contratos de gestão. De acordo com Mancebo (2009), embora o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira não tenha conseguido transformar as universidades públicas em organizações sociais, conseguiu impor a mesma lógica daquelas organizações públicas de direito privado, por meio de procedimentos induzidos por sua proposta de reforma gerencial do Estado.

[55] Segundo Malanchen (2016), o projeto neoliberal no Brasil surgiu nos anos de 1990 a partir da reforma do Estado e teve como representante oficial Fernando Henrique Cardoso que, quando senador, incorporou os princípios fundamentais do neoliberalismo na reforma constitucional de 1988.

Na sequência, em 1997, foi instituído os PCNs como um referencial curricular que servisse de orientação para a educação básica. A formação expressa nos PCNs atendeu aos quatro pilares da educação defendidos por Jacques Delors[56] (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser). Em síntese, nos PCNs

> [...] a compreensão de conteúdos escolares é ressignificada para além de fatos e conceitos. São incluídos também valores, procedimentos, normas e atitudes. E assim os conteúdos científicos não são mais únicos ou prioritários. Dentro dos PCN, os conteúdos são classificados em três categorias: atitudinais, conceituais e procedimentais. Os conteúdos conceituais são aqueles que abrangem fatos e princípios. De acordo com os PCN, para que isso seja aprendido, é necessário relacioná-los com os conteúdos procedimentais, que propagam um saber fazer que envolve a tomada de decisões para a efetivação de diversas ações, de modo ordenado, com metas instituídas. Os conteúdos atitudinais estão relacionados com a aprendizagem de valores e atitudes que, de acordo com os PCN, devem permear todo o conhecimento escolar. (MALANCHEN, 2016, p. 25).

Observamos que os parâmetros deram início efetivamente à incorporação de competências e habilidades na dimensão curricular. Esse processo desencadeou as reformas curriculares no ensino superior, mais precisamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, configurada na forma de legislação educacional como política adotada pelo governo brasileiro.

Segundo Araujo (2014), neste mesmo ano, o Edital nº 4/97 da SESu/MEC convocou as IES a apresentarem propostas para as novas diretrizes e discutirem acerca das orientações básicas para a elaboração das mesmas. Fruto da convocação desse Edital, a SESu/MEC recebeu em torno de mil e duzentas propostas diferenciadas, que foram sistematizadas por trinta e oito comissões de especialistas.

Esse processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação consolidou a formação para três categorias de carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. Por sua vez, a licenciatura passou a ser constituída por um projeto específico, superando a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”[57].

Em 2001, um novo parecer foi aprovado, o Parecer CNE/CES nº 583/2001 (BRASIL, 2001c), o qual confirmou os princípios contidos no anterior e propôs a necessidade

---

[56] Jacques Delors foi o coordenador do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI tendo como conceito fundante os quatro pilares da educação, que compreende em quatro aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

[57] O modelo de formação 3+1 previa três anos de formação para obtenção do título de bacharel, e um adicional para o curso de Didática e a obtenção do título de licenciado.

de estabelecer uma resolução que deliberassem a duração, a carga horária e o tempo de integralização dos cursos, bem como a definição de elementos que devessem constar nas diretrizes de cada curso, como: perfil do formando, egresso, profissional; competência, habilidades, atitudes; habilitações e ênfases; conteúdos curriculares, organização do curso, estágios e atividades complementares; e acompanhamento e avaliação (Quadro 12),.

Quadro 12 – Cursos de graduação da área da saúde

CURSO	PARECER CNE/CES	RESOLUÇÃO CNE/CES
Enfermagem	Parecer nº 1.133/2001	Resolução nº 3/2001
Nutrição	Parecer nº 1.133/2001	Resolução nº 5/2001
Fisioterapia	Parecer nº 1.210/2001	Resolução nº 4/2002
Fonoaudiologia	Parecer nº 1.210/2001	Resolução nº 5/2002
Terapia Ocupacional	Parecer nº 1.210/2001	Resolução nº 6/2002
Farmácia	Parecer nº 1.300/2001	Resolução nº 2/2002
Ciências Biológicas	Parecer nº 1.301/2001	Resolução nº 7/2002
Biomedicina	Parecer nº 104/2002	Resolução nº 2/2003
Educação Física	Parecer nº 138/2002 reexaminado pelo Parecer nº 58/2004	Resolução nº 7/2004

Fonte: BRASIL (2008).

Nesse âmbito, foram recebidas mais de mil propostas diferentes, sistematizadas por uma comissão de especialistas. Desde então, para cada curso de graduação vigente no país, são elaborados pareceres e, posteriormente, aprovadas resoluções. A partir do ano de 2001, os primeiros cursos a terem suas DCNs aprovadas foram os da área da saúde, conforme Quadro 12.

Nessa concepção, as diretrizes assumem dimensões normativas e reguladoras para atingir uma finalidade maior: apresentar, com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, amplos princípios orientadores e diretrizes para uma política de formação de professores, tanto para a sua organização no tempo e no espaço, quanto para a estrutura dos cursos. Além disso, busca também estabelecer consonância entre a formação de professores, os princípios prescritos pela LDBEN, as normas instituídas nas DCNEB, bem como as recomendações dos PCNs e referenciais curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação.

O termo Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, para Araujo (2014), apareceu, pela primeira vez, em um ato normativo de 1995, na Lei nº 9.131, que altera os dispositivos da LDBEN nº 4.024/61. Nessa primeira versão da LDBEN, publicada em dezembro de 1961, os currículos para os cursos de graduação no Brasil eram regidos pelos

currículos mínimos e tinham o intuito de facilitar as transferências entre instituições, garantir qualidade e uniformidade mínima aos referidos cursos. Embora as diretrizes estivessem contempladas no aparato jurídico em 1995, somente na LDBEN nº 9.394/96 que estas passaram a ser esclarecidas e regulamentadas por textos expressos na forma de pareceres e resoluções. Estes documentos estabeleceram princípios orientadores para a formação profissional e critérios para a organização da matriz curricular, não mais especificando conteúdos mínimos.

Nessa compreensão, surgiram as DCNs com características e princípios formativos com o propósito de desenvolver as capacidades necessárias ao domínio do conhecimento e desempenho profissional. Os currículos que outrora foram elaborados a partir da concepção de currículo mínimo, com perspectiva de uma formação linear de qualidade e uniformidade, passaram a seguir princípios com o objetivo de assegurar a flexibilidade e qualidade de formação oferecidas nos diferentes cursos de graduação.

De acordo com Araujo (2014), no campo do currículo aconteceram as mudanças mais significativas, o que estabeleceu novas exigências e práticas, tanto para as instituições formadoras quanto para os profissionais que trabalham com a formação docente. Essas proposições visaram a uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais.

Em consonância com o Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001a) os cursos de formação de professores perpassam por discussões a serem enfrentadas no campo institucional e curricular. No campo institucional, registramos a segmentação e a descontinuidade na formação dos alunos da educação; submissão da proposta pedagógica à organização institucional; isolamento da escola de formação; e distanciamento entre as instituições de formação de professores com os sistemas de ensino da educação básica. No campo curricular, desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação; tratamento inadequado dos conteúdos; falta de oportunidade para desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita da prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; desconsideração das especificidades dos níveis e/ou modalidades, e das etapas da educação básica, que compõem o quadro curricular de ensino.

Esse mesmo Parecer indicou, ainda, as seguintes diretrizes para as IES: pensar formas inovadoras de organização dos conhecimentos para além da organização em disciplinas; promover atividades coletivas e interativas de comunicação entre os professores em formação e os professores formadores; incentivar estudos disciplinares que possibilitem a inter-relação entre os conhecimentos mobilizados na formação; articular a formação comum com a formação

específica; articular os conhecimentos educacionais e pedagógicos com os conhecimentos de formação específica; e articular teoria e prática desde o início da formação.

A formação profissional, conforme estudo realizado por Paiva *et al.* (2005), tem apresentado diversas problemáticas, tais como: a falta de articulação entre teoria e prática e unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; abismo entre a realidade acadêmica e a realidade escolar; necessidade de construção de uma sólida formação, aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; desarticulação entre formação inicial e formação continuada; desvalorização, por parte dos próprios futuros professores, em relação ao trabalho pedagógico na escola.

Percebemos ao longo do processo de instituição e desenvolvimento desse ordenamento legal que as condições para a organização dos currículos se tornaram praticamente obrigatórios na definição da matriz curricular e projetos pedagógicos dos cursos. Logo, reiteramos que a construção dos percursos curriculares é particular, individualizada, ou seja, trata-se de uma política educacional que possui uma lógica e uma forma local, mas que não se encontra fora do global.

E, nesta perspectiva, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar restrita a um espaço isolado, que a reduz como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre o ensino para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (BRASIL, 2002a).

Surgem novos tipos de organização para a educação básica, enraizados nas DCNs, que favorecem uma relação estreita entre a adoção do modelo de competência e a organização do currículo em uma perspectiva não disciplinar. Esse argumento foi justificado e reforçado no texto do Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001a) quando afirmou que o princípio nuclear que fundamenta as DCNs é o desenvolvimento das competências, compreendida como atributo para uma boa atuação profissional.

O conceito de competências é explicitado no referido documento, quando descreve as qualidades almejadas para o futuro professor, em consonância às exigências do mercado de trabalho na sociedade atual. A Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) afirma que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de educação básica deverá observar os princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional, considerando:

> I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
> II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
> a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
> b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
> c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
> d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
> III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 2).

Observamos que a construção de competências se encontra associada ao conceito de prática social e não se refere às ações isoladas e desprovidas de uma determinada realidade, o que pressupõe uma formação orientada a partir de situações vividas pelo indivíduo. Nesse sentido, a formação se caracteriza por uma relação de reciprocidade entre indivíduo e situação que influi sobre os conhecimentos necessários para a resolução de demandas sociais, cada vez mais crescentes na área da Educação Física, dada a velocidade das mudanças da sociedade contemporânea e das adaptações exigidas pelo mercado de trabalho.

Dessa maneira, conforme estudo realizado por Martins (2004), a formação por competência se pauta na constante vinculação entre a prática social e a construção do conhecimento. Isso expressa duas vertentes: uma positividade explícita ao conceber a construção do conhecimento a partir da realidade social e outra decorrente de um aspecto negativo, ocultado, que seria a formação tendo como base valorativa a realidade capitalista. O embate gira em torno dessa tensão em que para se pensar na produção do conhecimento a partir da prática social numa perspectiva humanizadora da educação, faz-se necessário a negação da prática alicerçada nas bases econômicas.

Nesse sentido, questionamos: a serviço de quem e para quê as competências são desenvolvidas nos cursos de formação? Esse modelo de formação por competência está presente em todo o texto das DCNs como núcleo central que deve fundamentar a concepção, o desenvolvimento e a abrangência do curso de formação de professores, buscando

> I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
> II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2002, p. 2).

E, também, direcionar o projeto pedagógico, a organização e a gestão institucional, ao considerar que:

> I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
> II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
> III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
> IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
> V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. (BRASIL, 2002, p. 2-3).

Para a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, o documento explicita,

> I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
> II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
> III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
> IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
> V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
> VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 3).

A resolução indica ainda, que o conjunto de competências apresentadas no documento não finaliza tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, apenas destaca demandas importantes que são frutos da análise da atuação profissional e fundamenta-se nos ordenamentos legais vigentes, bem como nas próprias diretrizes.

De acordo com Brasil (2002), no parágrafo 2º, as competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas a ser contemplada na formação, respeitando as diferentes etapas e modalidades da educação básica e cada área do conhecimento.

Na Educação Física, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 58/2004 (BRASIL, 2004a, p. 10), “as competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental”. É imprescindível que haja coerência entre o exercício do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das

pessoas. A aquisição das competências e das habilidades requeridas no processo de formação, deverá ocorrer a partir de experiências que concretizem a interação teoria-prática, em articulação permanente com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual.

Esse modelo de ensino, baseado por competências, passa a reger toda a formação docente. A prática na preparação profissional em Educação Física se empenha em superar a formação tradicional de professores. Nas palavras de Antunes (2012, p. 103), as DCNs "[...] apresentam a licenciatura com terminalidade e integralidade próprias, alterando a concepção tradicional de Educação Física de uma formação generalista, principalmente através da habilitação em licenciatura".

A partir das DCNEB (BRASIL, 2002a, 2015) houve a demanda na construção de currículos e projetos pedagógicos próprios, específicos para a licenciatura que não podiam se confundir com o bacharelado ou com a antiga formação pautada no modelo 3+1. Para a Educação Física, essa exigência possibilitou a necessidade de ressignificar o ensino, a aprendizagem de conceitos e procedimentos nos cursos de formação profissional da área de acordo com o campo de atuação, isto é, o ambiente escolar e o extra-escolar.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b), a licenciatura é concebida como uma licença (autorização, permissão ou concessão) expedida para o exercício legal da atividade docente. Considerando a legislação vigente, os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, no caso, cursos de licenciatura desenvolverão a formação voltada para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, possibilitando o acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) traduz a docência como ação educativa e processo pedagógico organizado e intencional. Esta envolve um conjunto de elementos que inclui os conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, perpassando por conceitos, princípios e objetivos da formação, resultando na socialização e construção de conhecimentos, bem como no diálogo entre diferentes concepções de mundo.

É no exercício da docência que a atuação do professor,

> [...] é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

É com esse olhar que a prática do exercício da docência nos cursos de formação permite favorecer uma relação pedagógica de construção, (re)significação e socialização com o ambiente institucional de trabalho, ou seja, a escola. Nesse prisma, o currículo é concebido como o conjunto de valores que propiciam a produção e a socialização de significados no campo social, mas também um norte que contribui para a construção da identidade sociocultural do futuro professor. Desenvolver o currículo exige a contextualização social, o trabalho coletivo, o planejamento sistemático e a compreensão de que esse processo é dinâmico, complexo e inacabado.

De acordo com legislação vigente, os cursos de formação deverão contemplar:

> I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
> II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
> III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
> IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
> V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
> VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 5).

Outro aspecto de suma importância para nossa investigação consiste na relação teoria e prática e a concepção de prática no processo de formação profissional em Educação Física. Tais elementos receberam tratamento especial no Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001a) e no artigo 10 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 quando afirma que:

> Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, p. 9).

Isso implica no desenvolvimento de pesquisas e práticas investigativas, do princípio metodológico da ação-reflexão-ação, da relação com diferentes contextos, da resolução de situações-problema e do conhecimento advindo da experiência.

Em se tratando da Educação Física, Betti e Rangel-Betti (1996) afirmam que é fundamental a superação de um currículo técnico-científico que valorizava as disciplinas teóricas e do tradicional-esportivo que implicava no desenvolvimento de disciplinas “práticas”, principalmente as esportivas.

No modelo denominado de currículo técnico-científico, o conceito de prática está associado à concepção de “ensinar a ensinar”. Betti e Rangel-Betti (1996) exemplifica esse modelo com as sequências pedagógicas, em que se aprende a executar a sequência, mas não a aplicá-las. Referida estrutura acompanhou as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física que recebeu muita influência dos conhecimentos advindos da ciência e,

> Na ânsia de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um "inchaço", provocado pela incorporação de conteúdos ligados à novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, educação física adaptada, etc). O currículo de orientação técnico-científica encontra-se em vigor nos cursos de muitas universidades públicas e algumas particulares, porém dificilmente aparece na sua forma "pura", mas combinada com o tradicional-esportivo. (BETTI; RANGEL-BETTI, 1996, p. 11).

Os currículos de licenciatura em Educação Física resultaram em um considerável aumento no número e na carga horária das disciplinas de fundamentação científica e filosófica. Também promoveu mudanças importantes ao introduzir novos conhecimentos de outras bases científicas, desestabilizando a tendência tradicional-esportiva. Portanto, ambas concepções de currículo abordaram disciplinas teóricas e práticas de forma estanques, como se estas dimensões não fizessem parte do mesmo fenômeno.

A Educação Física é concebida nas diretrizes como:

> [...] uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004, p. 1).

A Educação Física está inserida na área da saúde e é imprescindível a sua compreensão como área de caráter multidisciplinar, pois, além de possuir um corpo de conhecimento próprios, também se utiliza de conhecimentos produzidos no contexto de outras áreas, como das ciências humanas, biológicas, sociais, dentre outras.

De acordo com as DCNEF (BRASIL, 2004a) a organização curricular do curso de graduação em Educação Física é de responsabilidade das IES. Estas deverão articular as unidades de formação específica e ampliada, definindo as denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual, bem como as competências e habilidades necessárias para o futuro profissional.

O desenho curricular vigente de formação em Educação Física normatiza dois tipos de habilitação: a licenciatura e o bacharelado. A Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b, p. 1) determina, em seu Art. 4º que "o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética". Em seguida, atesta que o curso de licenciatura responsável pela formação do professor da Educação Básica, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na escola, tendo como referência a legislação própria do CNE, assim como das orientações específicas tratadas na referida resolução.

Nesse entendimento, os cursos de licenciatura em Educação Física deverão assegurar as orientações deliberadas tanto na legislação específica que trata o curso, Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b), como das Resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), revogadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015).

Os conhecimentos próprios da área são desenvolvidos nos cursos de formação em Educação Física, divididos em Formação Ampliada e Formação Específica (Quadro 13).

Quadro 13 – Currículo atual de formação em Educação Física

CURSO	HABILITAÇÃO	DURAÇÃO	SABERES
Graduação em Educação Física	**Licenciado em Educação Física**	**4 anos (3.200h)**[58]	**Formação Ampliada**: - Relação ser humano-sociedade; - Biológica do corpo humano; - Produção do conhecimento científico e tecnológico. **Formação Específica**: - Culturais do movimento humano; - Técnico-instrumental; - Didático-pedagógico. **Núcleos temáticos de aprofundamento**: as IES poderão propor um ou mais núcleos, utilizando até 20% da carga horária total.
	Bacharel em Educação Física		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Brasil (2004a).

[58] Embora a Resolução CNE/CES nº 07/04 (BRASIL, 2004b) não explicite de forma direta a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), esta cita nos artigos 9, 10 e 14 "Resolução específica do Conselho Nacional de Educação", fazendo menção a duração e a carga horária do curso de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

A partir dessa estrutura curricular, observamos que a formação ampliada das DCNEF (BRASIL, 2004a) equivale a outras denominações: formação comum, presente no Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001a); e, mais recente, nas DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, conforme Resolução CNE/CP nº 02/2015, este recebe o tratamento de 'núcleos de estudo de formação geral'. A expressão 'formação específica' aparece nos textos do Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001a) e nas DCNEF (BRASIL, 2004a), enquanto que nas DCNEB atuais (BRASIL, 2015) a expressão equivale ao 'núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional'. Os 'núcleos temáticos de aprofundamento' foram extintos das diretrizes atuais (BRASIL, 2015), mas permanecem nas DCNEF (BRASIL, 2004a).

Em relação à carga horária, a Resolução CNE/CES nº 04/2004 (BRASIL, 2004) afirma em seu Art. 9º que o tempo mínimo para integralização do curso será definido em resolução específica do CNE. Como referência, tínhamos a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002) que previa a duração e carga horária para todos os cursos de licenciatura, totalizando uma carga horária mínima de 2.800 horas, sendo: 400 horas de PCC, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de ECS a partir da segunda metade do curso; 1.800 horas de aulas para os conteúdos de natureza técnico-científico-cultural; e 200 horas para as AC.

Posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 04/2009 foi publicada, com a indicação da carga horária mínima e duração dos cursos de graduação em Educação Física e outras áreas com habilitação bacharelado, passando a totalizar a carga horária mínima de 3.200 horas.

Para o curso de licenciatura, o momento exige transição para atender a nova proposta implementada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que regulamenta uma estrutura curricular com carga horária mínima de 3.200 horas, justificadas pelo acréscimo de 400 horas dedicadas às atividades formativas dos núcleos: a) de estudo de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; b) de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional. Sendo, também, necessário que os cursos de formação garantam nos currículos:

> [...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015, p. 11).

Estes núcleos contemplam as formações ampliada e específica do currículo de formação de professores em Educação Física que, anteriormente, previa 1.800 horas de aulas para os conteúdos de natureza técnico-científico-cultural e, com a nova resolução passa a configurar 2.200 horas mínimas, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos. Os demais componentes curriculares, como as práticas, o estágio e as atividades complementares[59] não sofreram alteração de carga horária.

No intuito de diversificar o campo de intervenção com a exigência de um novo perfil profissional, o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA iniciou a reformulação do seu currículo em 2006 para atender as referidas diretrizes e implantou em 2007 uma proposta curricular que projetou novas perspectivas de formação profissional que pudesse docência na educação básica e em outros campos de atuação profissional.

De acordo com Silva (2015), a formação ampliada e específica implica no desenvolvimento dos seguintes componentes curriculares (Quadro 14):

Quadro 14 – Saberes do currículo atual em Educação Física

FORMAÇÃO AMPLIADA
1. Relação ser humano-sociedade: dimensões culturais, éticas, estéticas, epistemológicas e históricas, contemplando conhecimentos em Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, entre outros. 2. Biológica do corpo humano: componentes de anatomia, fisiologia, cinesiologia, biologia, bioquímica, desenvolvimento motor, entre outros, contemplando conhecimentos morfológicos, fisiológicos, biomecânicos e psicomotores. 3. Produção do conhecimento científico e tecnológico: habilidades associadas à tecnologia de estudos e pesquisas, representado pelos conhecimentos de técnicas de produção de textos, trabalhos científicos, projetos de pesquisa, trabalho de conclusão de curso, entre outros.
FORMAÇÃO ESPECÍFICA
1. Dimensões culturais do movimento: diferentes manifestações da cultura do movimento nas formas, como esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas, entre outros. 2. Técnico-instrumental: bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano, representado pelos conhecimentos em Treinamento, Medidas e Avaliação, Primeiros Socorros, Saúde Coletiva, Atividade física na Terceira Idade, entre outros. 3. Didático-pedagógico: princípios gerais e específicos de organização e gerenciamento de possibilidades de intervenção pedagógica, como Didática, Práticas Curriculares, Metodologia de Ensino, entre outros.

Fonte: Silva (2015).

[59] Na Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015, p. 11), as atividades complementares são denominadas de "atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses dos estudantes" e fazem parte do núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Assim, com base no Parecer CNE/CES nº 58/2004 (BRASIL, 2004a), a formação ampliada compreende o estudo da relação do ser humano, em todas as dimensões presentes na sociedade. Essa formação está direcionada para uma formação cultural abrangente, desenvolvendo a competência acadêmico-profissional em contextos histórico-sociais específicos, de modo a promover diálogo contínuo entre as áreas de conhecimento científico afins e a especificidade da Educação Física.

O referido parecer também orienta a formação específica, com os conhecimentos identificadores da Educação Física. Estes deverão compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano, com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico-profissional em face das competências e das habilidades específicas do graduado em Educação Física.

Para cada unidade de conhecimento, é previsto o critério da orientação e da formação crítica, investigativa e reconstrutiva, pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática. Este princípio compõe um dos critérios de organização da matriz curricular propostas pelas diretrizes, em diferentes tempos e espaços curriculares no processo de formação.

Para a Resolução CNE/CES nº 7/2004, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverá se pautar nos seguintes princípios:

> a) autonomia institucional;
> b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
> c) graduação como formação inicial;
> d) formação continuada;
> e) ética pessoal e profissional;
> f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
> g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
> h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
> i) indissociabilidade teoria-prática;
> j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica. (BRASIL, 2004a, p. 2).

Para contemplar a indissociabilidade teoria-prática no currículo dos cursos de licenciatura, em geral, e no currículo de Educação Física, em específico, a legislação pertinente à área concebeu esse princípio como profícuo para a formação de professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada[60] pelo ministro da Educação Mendonça Filho, como uma

[60] A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017. Maiores informações consultar o site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

normativa legal, exclusivamente referente à educação escolar, que define o conjunto de aprendizagens essenciais, ao longo da educação básica, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como rege o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC é uma temática atual e pertinente para discutirmos os novos rumos da Educação Física na educação básica, apesar de saber que a mesma ainda não contemplou a etapa do Ensino Médio, frente as diversas ações do governo federal contrário a uma proposta de educação voltada para a formação do ser humano crítico, participativo e plural. E um desses exemplos é a Reforma do Ensino Médio através da antiga MP 746, depois sancionada como de lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e que está em vigor em nosso país.

Nesse sentido, a BNCC trata-se de um documento que vai orientar e como tal, necessita analisar, debater, decidir, definir, escolher e selecionar o que fará parte do currículo, do PP da escola. É a partir dessa normativa que se pretende desenvolver a Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar.

As quatro políticas que decorrem da BNCC são rumos importantes para garantir as condições que geram a qualidade na educação básica, o que demandará ações articuladas dessas políticas. Contudo, essa quarta e última versão que foi homologada desconsiderou a participação da sociedade civil na construção do documento e se mostrou extremamente autoritária nas deliberações sobre os componentes obrigatórios a serem ofertados, evidenciando o retrocesso do governo ilegítimo, presidido por Michel Temer.

Nesse caminhar, ainda de incertezas, a Política Nacional de Formação de Professores, proposta pela BNCC, pode se configurar como uma política meramente associada às avaliações externas devido ao caráter prescritivo, fortalecendo instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão empresarial, não participativo, de grande interesse dos aglomerados mercantis. Uma política que provavelmente incitará o neoconservadorismo para difundir o princípio da racionalidade técnica e burocrática, quando reforça o discurso das habilidades e competências necessárias à vida pessoal e profissional.

Para compreendermos essas dimensões no currículo de formação docente em Educação Física, partimos de um EQ sobre essa temática devidamente apresentado e discutido nos dados científicos, em seguida, acompanhado de uma perspectiva conceitual embasada nos principais ordenamentos legais compondo parte desse referencial teórico e, por fim, será analisado esses componentes curriculares à luz do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, demarcando a análise do discurso do PP do referido curso, assim como na análise do discurso dos atores sociais.

Assim, a trajetória das diferentes perspectivas curriculares na formação em Educação Física no Brasil e as recentes mudanças no cenário educacional, nos permite afirmar que o atual pensamento de se fazer currículo nessa área advém das influências e construções produzidas em contextos adversos no decorrer de sua história.

Nesse sentido, finalizamos esta seção apresentando como resultado da nossa análise documental um quadro de análise histórico-organizacional, dos principais ordenamentos legais, que compuseram a trajetória dos diferentes desenhos curriculares de formação profissional em Educação Física. Ressaltamos em cada estrutura curricular a contribuição para a formação profissional na área da Educação Física, bem como as principais críticas atribuídas ao longo da história, conforme apresenta o Quadro 15.

Em seguida, daremos continuidade às discussões, situando a análise e interpretação dos discursos presentes nos currículos: prescrito, como realidade interativa e vigente.

QUADRO 15 – Quadro de análise histórico-organizacional dos ordenamentos legais para a elaboração do currículo em Educação Física

CURRÍCULO	1939	1945	1969	1987	2004
Dispositivo legal	Decreto-Lei nº 1.212	Decreto-Lei nº 8.270	Resolução nº 69	Resolução nº 03	Resolução nº 07
Órgão responsável	Presidência da República	Presidência da República	Conselho Federal de Educação	Conselho Federal de Educação	Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior
Vigência	02/05/1939	03/12/1945	06/12/1969	16/06/1987	31/03/2004
Normas legais relacionadas	CF 1937 Lei nº 378/1937	Decreto-Lei nº 1.212/1939	Lei nº 5.540/1968 Parecer nº 894/1969	Lei nº 5.540/1968 Parecer nº 215/1987	Lei nº 9.131/1995 Parecer nº 58/2004 Resolução nº 02/2015*
Propósito	Criou da Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade Brasil.	Alterou disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.	Estabeleceu currículo mínimo obrigatório, a carga horária e o tempo de duração do curso.	Fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
Curso	a) Superior de Ed. Física; b) Normal de Ed. Física; c) Técnica Desportiva; d) Treinamento e Massagem; e) Medicina da Educação Física e dos Desportos.	a) Superior de Ed. Física; b) Educação Física Infantil; c) Técnica Desportiva; d) Massagem; e) Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos.	a) Graduação em Educação Física.	a) Graduação em Educação Física.	a) Graduação em Educação Física.

CURRÍCULO	1939	1945	1969	1987	2004
Exigência documental	- Curso Superior de Educação Física, Curso de Técnica Desportiva e Curso de Treinamento e Massagem: certificado de conclusão do curso secundário fundamental; - Curso Normal de Educação Física; diploma de normalista; - Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos: diploma de médico.	- Curso Superior de Educação Física e de Massagem: certificado de licença ginasial; - Curso de Educação Física infantil: diploma de normalista; - Curso de Técnica Desportiva: diploma de licenciado em Educação Física; - Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos: diploma de médico.	- Certificado de licença ginasial.	- Certificado de 2º grau.	- Certificado de Ensino Médio
Habilitação	a) Licenciado em Educação Física; b) Normalista Especializado em Educação Física; c) Técnico Desportivo; d) Treinador e Massagista Desportivo; e) Médico Especializado em Educação Física e Desportos.	a) Licenciado em Educação Física; b) Normalista Especializado em Educação Física infantil; c) Técnico Desportivo; d) Massagista Desportivo; e) Médico Especializado em Educação Física e Desportos.	a) Licenciado em Educação Física (licenciatura plena); b) Licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo.	a) Licenciado em Educação Física; b) Bacharel em Educação Física.	a) Licenciado em Educação Física; b) Bacharel em Educação Física.
Carga Horária / Tempo de integralização	- 2 anos para o Curso Superior em Educação Física; - 1 ano para os demais cursos (cf. b, c, d, e).	- 3 anos para o Curso Superior em Educação Física; - 1 ano para os demais cursos (cf. b, c, d, e).	- 1.800 horas/aulas, ministradas no mínimo em 3 anos e no máximo em 5 anos.	- 2.800 horas/aulas, ministradas no mínimo em 4 anos e no máximo em 7 anos.	- 3.200 horas/aulas, respeitando os 200 dias letivos/ano dispostos na LDBEN integralizada em, no mínimo, 4 anos letivos.

CURRÍCULO	1939	1945	1969	1987	2004
Saberes curriculares	- Curso Superior em Educação Física (Anatômicos, Biológicos, Higiênicos, Pedagógicos, Organizacionais, Desportos e Ginástica); - Demais cursos (cf. b, c, d, e –Anatômicos, Biológicos, Higiênicos, Pedagógicos, Organizacionais, Desportos e Ginástica).	- Curso Superior em Educação Física (Anatômicos, Biológicos, Higiênicos, Pedagógicos, Desportos e Ginástica); - Demais cursos (cf. b, c, d, e –Anatômicos, Biológicos, Higiênicos, Pedagógicos, Organizacionais, Desportos e Ginástica).	- Curso Superior em Educação Física (Licenciatura em Educação Física): a) *Matérias Básicas* – de cunho biológico (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene); b) *Matérias Profissionais* – de cunho técnico (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação; c) *Matérias pedagógicas* – de acordo com o Parecer 672/1969: Psicologia da educação, Didática, Prática de Ensino através de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus); - Curso Superior em Educação Física (Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo): Escolha de duas modalidades desportivas para complementação.	- Formação Geral: áreas de conhecimento: a) *Cunho Humanístico* (conhecimentos Filosófico, do Ser Humano e da Sociedade); b) *Cunho Técnico* (conhecimento técnico); - Aprofundamento de Conhecimento (Disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência concreta no campo de trabalho).	- Unidades de conhecimento de formação ampliada e específica; - *Formação Ampliada*: dimensões do conhecimento sobre relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico; - *Formação Específica*: dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico; - Núcleos temáticos de aprofundamento.

CURRÍCULO	1939	1945	1969	1987	2004
Características curriculares	- Currículo seriado por disciplinas: Curso Superior em Educação Física (primeira e segunda séries) e demais cursos, cf. b, c, d, e (série única); - Ensino ministrado em aulas teóricas, práticas e em exercícios, a partir do Método Francês; - Frequência obrigatória às aulas teóricas, práticas e aos exercícios (limite de 20% de falta); - Existência de programas de disciplinas diferenciados para o sexo feminino e masculino; - Ginástica Rítmica somente para as alunas do sexo feminino, ministrada por professora catedrática e assistentes do sexo feminino.	- Currículo seriado por disciplinas: Curso Superior em Educação Física (primeira, segunda e terceira séries) e demais cursos, cf. b, c, d, e (série única); - Ensino ministrado em aulas teóricas, práticas e em exercícios com base no exercício profissional; - Frequência obrigatória às aulas teóricas, práticas e aos exercícios (limite de 20% de falta); - Existência de programas de disciplinas único para ambos os sexos; - Ginástica Rítmica somente para as alunas do sexo feminino, ministrada por professora catedrática e assistentes do sexo feminino.	- Currículo mínimo obrigatório, composto por matérias básicas e matérias profissionais; - A escola podia ofertar apenas o curso de licenciatura em Educação Física, da mesma forma o aluno podia optar somente pelo curso de licenciatura mesmo a escola oferecendo a complementação para o Técnico Desportivo; - Os licenciados podiam completar o curso Técnico Desportivo mediante o estudo e aprovação nas matérias exigidas.	- Currículo pleno organizado em duas partes: Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimento; - O Estágio Curricular com duração mínima de um semestre letivo, devendo ser complementado com a apresentação de uma monografia (trabalho de conclusão); - Titulação de Técnico Desportivo somente através de cursos específicos realizados em nível de especialização.	- Currículo organizado em unidades de conhecimento de formação específica e ampliada com base em competências e habilidades almejadas para o profissional que se pretende formar; - Concepção nuclear do projeto pedagógico formada por competências de natureza político-social, éticomoral, técnico-profissional e científica; - Indissociabilidade teoria-prática por meio da Prática como Componente Curricular, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Complementares; - Possibilidade de organização do curso nas modalidades: seriada anual, seriada semestral, sistema de crédito ou modular.

CURRÍCULO	1939	1945	1969	1987	2004
Contribuição para a formação docente	- A Educação Física foi incluída no Ensino Superior atendendo diferentes necessidades: militares, médicas e governamentais; - Para a função de professor era exigido um acréscimo de um ano de disciplinas para o licenciado em Educação Física, com o objetivo de aprofundar as disciplinas de cunho pedagógico; - A prática estava presente como vivência durante a formação.	- Aumento da duração do curso de formação do professor de Educação Física de dois para três anos; - Abertura para o esporte no cenário brasileiro; - A prática estava presente como vivência durante a formação.	- A Educação Física se tornou um curso de nível superior no Brasil, sendo licenciatura plena; - Destaque para os saberes relativos ao conhecimento esportivo; - Inclusão de matérias pedagógicas para compor o currículo mínimo; - Presença da didática com ênfase voltada para a formação do professor; - Presença da prática de ensino através de estágios supervisionados, com a concepção de prática como aplicação de conhecimento.	- Extinguiu a formação através do currículo mínimo obrigatório; - Criou o curso de bacharel em Educação Física, mantendo a licenciatura plena; - Acréscimo de 1.000 horas no processo de formação em Educação Física; - Adotou a perspectiva de licenciatura plena em que se formavam profissionais para atuar no âmbito escolar e extraescolar; - Currículo com uma formação geral, disciplinas de cunho humanístico, técnico e aprofundamento de conhecimento, contemplando estágio curricular; - Presença do estágio supervisionado com duração mínima de um semestre de ensino, concepção de prática como aplicação de conhecimento; - Conferiu autonomia na elaboração dos currículos dos cursos de Educação Física de acordo com suas especificidades.	- Compreendeu a Educação Física como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem por objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, direcionadas à saúde, lazer, recreação e esporte; - A formação do profissional em Educação Física tem como concepção nuclear as competências de natureza político-social, éticomoral, técnico-profissional e científica; - Acréscimo de 400 horas no processo de formação em Educação Física; - Presença da prática e de reflexões sobre a prática por meio da prática como componente curricular, do estágio supervisionado e das atividades complementares.

CURRÍCULO	1939	1945	1969	1987	2004
Principais críticas	- Formação com objetivos diversos: a) intervenção na educação, disseminando os ideais nacionais através de sessões ministradas por instrutores do Exército; b) utilização da área para disseminação e obtenção de conhecimentos científicos por parte dos médicos; c) fortalecimento do Estado e aprimoramento da raça; - Exclusão de qualquer outro Método que não fosse o Francês, adotado como 'Regulamento Geral de Educação Física'; - Programas de Educação Física Geral e de Desportos com planejamentos diferenciados para o sexo masculino e sexo feminino; - Na Educação Física não era exigido o curso de didática que correspondia a um percentual de 1/8 da carga horária do curso destinado à formação pedagógica.	- Permanência da natureza biologista e esportivizante; - A dimensão bio-psicossocial surgiu no lugar do anátomo-fisiológico, com o objetivo de promover uma formação integral que contemplassem suas dimensões físicas, psicológicas e sociais; - Não houve curso de didática; - Não houve avanço no campo pedagógico da Educação Física, prevalecendo a natureza técnico-instrumental de formar professores.	- Imposição das matérias fixadas pelo currículo mínimo; - Novas demandas do mercado de trabalho que extrapolava os limites da escola e exigia um outro tipo de profissional que pudesse atender as reais necessidades sociais; - Não favoreceu a necessidade de se pensar a Educação Física como campo de conhecimento específico; - Formação de natureza tecnicista, incipiente, com prioridades nos elementos biológicos e esportivos; - Supervalorização das especializações; - Não contemplou a carga horária para a formação de professores que previa 2.500 horas para os cursos de licenciatura plena.	- Esse desenho curricular instaurou o bacharelado e rompeu com a perspectiva de se pensar em uma formação ampliada, dicotomizando o perfil profissional almejado de acordo com os campos de atuação na área; - Apresentou limites em relação à estrutura curricular, como a fragmentação do conhecimento em subáreas, e distanciamento entre a produção científica e o mundo do trabalho.	- As DCNs de Educação Física coadunou na fragmentação da área com base nos campos profissionais; - As diretrizes regem ambas habilitações, por tratar dos cursos de graduação, desconsiderando algumas especificidades que são próprias da docência; - O licenciado tem a docência como identidade profissional, independente da habilitação; - Discussões acerca da licenciatura plena, formação ampliada e licenciatura ampliada no bojo acadêmico-científico; - Concepção de formação por competências, implicando em um trabalhador flexível e disponível para as transformações no mundo do trabalho; - Objeto de estudo da formação deliberado como movimento humano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5 DA PRESCRIÇÃO À VIVÊNCIA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DISCURSOS

Diante da apresentação das etapas desenvolvidas nesta pesquisa, iniciaremos o percurso da análise dos documentos e dos discursos, na intenção de responder o objetivo proposto de analisar como os docentes interpretam os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016.

Este momento nos revelou que tanto as informações contidas no PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA e nos diferentes ordenamentos legais, quanto os discursos coletados durante a pesquisa de campo foram imprescindíveis ao propósito da pesquisa, não só pelo material produzido suficientemente, mas também porque revelaram a precisão e clareza do currículo estudado.

Nesse entendimento, os dados coletados em conjunto com a fundamentação teórica desta investigação viabilizaram a análise de todo o processo investigativo, considerando que esta fase foi desenvolvida de forma concomitante à coleta de dados, isto é, o processo de análise se deu no momento da própria coleta de discursos (GIL, 2016).

Seguremos com a análise do currículo prescrito, a partir do PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA (2007-2016) e sua relação com os principais registros institucionais escritos, presentes na área da Educação Física que tratam da formação de professores no Brasil.

5.1 O DISCURSO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA

Esta etapa da análise documental consistiu na interlocução dos principais ordenamentos legais sobre a formação profissional com a 3ª versão do PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Analisamos os documentos específicos que instituíram as DCNEF (Parecer CNE/CES nº 58/2004 e Resolução CNE/CES nº 07/2004), bem como as DCNEB (Parecer CNE/CP nº 09/2001, Parecer CNE/CP nº 28/2001, Resolução CNE/CP nº 01 e nº 02/2002, Resolução CNE/CP nº 02/2015).

A discussão foi conduzida pela estrutura do roteiro de análise documental, previamente elaborado com base nos indicadores sugeridos pelo "Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância" (BRASIL, 2016) proposto pelo SINAES[61]. Neste sentido, nos propusemos a avaliar o PP do curso a partir dos seguintes aspectos: a sua organização; o objetivo do curso e perfil do egresso; a matriz curricular; as práticas, o estágio e as atividades complementares.

5.1.1 Organização do Projeto Pedagógico

O PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) apresenta 16 (dezesseis) itens, assim caracterizados: 1) apresentação; 2) histórico do curso de Educação Física na UFMA; 3) o campo de conhecimento e o profissional na sociedade atual; 4) o curso de graduação e seus fundamentos; 5) objetivo do curso; 6) perfil do ingressante; 7) perfil do profissional a ser graduado; 8) competências, habilidades e atitudes; 9) organização curricular; 10) integração do ensino, pesquisa e extensão – atividades complementares; 11) estágio curricular e práticas pedagógicas; 12) avaliação; 13) estruturas pedagógicas, científicas, culturais e físicas; 14) articulação da graduação com a pós-graduação; 15) duração do curso; 16) ementas das disciplinas e referências.

Foi um projeto reformulado a partir da exigência das DCNEB pautado no Parecer CNE/CP nº 09/2001, Parecer CNE/CP nº 28/2001, Resolução CNE/CP nº 01 e nº 02/2002 que tratam da formação de professores para a educação básica, bem como no Parecer CNE/CES nº 58/2004 e Resolução CNE/CES nº 07/2004 que versam sobre as DCNEF.

De acordo com o roteiro elaborado para análise documental buscamos responder as seguintes perguntas sobre a organização do PP: Quem foram as pessoas que elaboraram o PP do Curso de Licenciatura em Educação Física? Foram consultados projetos pedagógicos de outras instituições para a elaboração do PP? O PP apresentou aspectos que apontaram uma visão crítica do currículo de licenciatura em Educação Física?

---

[61] O SINAES é o sistema que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Em se tratando da avaliação dos IES e dos cursos de graduação, a operacionalização é de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC).

Na apresentação do referido PP consta que várias pessoas contribuíram na construção desse documento e, no decorrer dessa construção, por vários motivos, algumas delas se ausentaram das reuniões e discussões, resultando no afastamento de seis acadêmicos e três docentes. Entretanto, o mesmo documento enfatiza que no período de novembro de 2003 a agosto de 2006 foram realizadas 65 (sessenta e cinco) reuniões de uma comissão que integrou 4 (quatro) professores e 1 (uma) acadêmica do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007).

Consideramos, assim, que a ação de elaborar um projeto pedagógico de um curso de formação inicial não se reduz a um simples processo burocrático de elencar elementos para dar orientação geral do funcionamento do curso e do trabalho docente, com fins para controle administrativo. Este documento deveria expressar os posicionamentos e a prática dos professores, isto é, um mecanismo concreto para viabilizar a unidade teórico-metodológica das atividades formativas.

Dessa forma, o percurso de elaboração do referido PP exigiu um trabalho coletivo assinalando um processo que incluiu "[...] estudos intensivos da literatura sobre política educacional, currículo, formação dos profissionais da educação e da educação física, legislação referente às Novas Diretrizes Curriculares [...]" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 4). Também houve análise de PP de cinco universidades públicas (UFAM, UFG, UFES, UFSC e UNICAMP) que haviam sido aprovados em 2006 e serviram de base para a construção do PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, com as devidas adaptações condizentes à realidade local.

Em 1977, o currículo inicial (1ª versão) do curso se apresentou numa abordagem desenvolvimentista, pois atendia aos preceitos legais do currículo de 1969 do qual emanou uma Educação Física enraizada pelos elementos biológicos e esportivos, com características dos preceitos da pedagogia tecnicista.

Em seguida, a sua 2ª versão, datada de 1987 originou do quarto desenho curricular resultante da promulgação da Resolução CFE nº 03/1987 (BRASIL, 1987a) que excluiu o currículo mínimo do processo de formação e o PP do curso se fundamentou numa abordagem psicomotricista.

A 3ª versão do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física surgiu em 2007 com o intuito de atender um novo contexto de formação de professores, orientado pelas diretrizes e rompeu com as duas versões anteriormente defendidas como pilares no processo de formação. A partir de estudos sobre as reformas educacionais, as mudanças no mundo do trabalho, discussões do movimento nacional proposto pela Associação Nacional pela Formação

dos Profissionais de Educação (ANFOPE) e Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), identidade da Educação Física, construção das DCNEB e DCNEF, o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física revelou uma concepção de formação ampliada.

Nessa prerrogativa, o currículo adotou como perfil do licenciado em Educação Física da UFMA, um profissional que,

> [...] deverá ter uma formação generalista, humanista, crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética, devendo estar qualificado para intervir na docência na educação básica (educação infantil, ensinos fundamental e médio) e em outros campos de intervenção profissional demarcados por essa ação pedagógica. Este profissional poderá também atuar na área de pesquisa científica nos campos da educação, do esporte, do lazer e da saúde. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 24-25).

Observamos que o perfil enunciado no PP do curso aponta para uma perspectiva ampliada, de formação generalista, compreendendo que em todos os campos de trabalho da Educação Física, sendo escolar ou não, implicaria necessariamente em uma intervenção essencialmente pedagógica. Nas palavras de Kunz *et al.* (1998) este profissional é um professor e como professor, torna-se mais independente e não se restringe a uma especificidade do campo de atuação.

Nessa perspectiva, o referido PP traduz o professor como um "[...] profissional do ensino, agente ativo de suas próprias práticas pedagógicas e conhecedor da necessidade de uma formação permanente ao longo de sua carreira docente [...]" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 21).

A concepção de docência no PP do Curso de Licenciatura em Educação Física evidencia uma ação educativa e um processo pedagógico que envolve conhecimentos científicos e culturais, assim como saberes advindos da experiência que socializa e constrói conhecimentos.

A organização em geral do PP analisado, nesse contexto, apresenta elementos que favoreceram uma visão crítica do currículo de licenciatura em Educação Física ao romper com vertentes tecnicistas e apresentar uma proposição histórico-crítica de pensar a Educação Física como uma área interdisciplinar de conhecimento.

5.1.2 Objetivo do Curso e perfil do egresso

No que se refere ao objetivo proposto no PP do curso investigado, anunciamos as seguintes questões problematizadoras: Os objetivos do curso foram coerentes com o perfil do

egresso presente nas DCNEF? Os objetivos do curso atenderam às exigências da formação de competências intelectuais (conhecimentos, habilidades e hábitos) e humanas (valores, significados e desejos) em relação ao perfil definido para o egresso? O perfil do egresso esteve de acordo com o que foi proposto pelas DCNEF? O perfil do egresso apresentou coesão (atendeu às especificidades da área de formação) às necessidades profissionais e sociais atuais da Educação Física?

O PP do Curso de Licenciatura em Educação Física (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 24) apresenta um único objetivo "contribuir com a formação de professores capacitados a atuarem nos diversos campos de intervenção da área com ênfase na educação básica, onde se expressam os elementos da cultura corporal e nas práticas educativas concernentes ao esporte, a saúde e ao lazer".

A formação em Educação Física, embora reconhecida como área da saúde, apresenta em seu bojo estreita relação com outras áreas de conhecimento, em virtude de seu caráter multidisciplinar. Esta, além de possuir um corpo de conhecimento próprio da área, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto de outras ciências, como as biológicas, as humanas, as sociais, as filosóficas, dentre outras.

Assim, o objetivo do curso remeteu-se a uma ampla possibilidade de atuação profissional que excedeu o horizonte da educação básica através do desenvolvimento dos elementos da cultura corporal. Para além da educação básica, vislumbrou as práticas educativas associadas ao esporte, à saúde e ao lazer, que, no caso do PP do curso, não necessariamente, se refere ao âmbito escolar.

Recordamos que com a instituição das DCNEB (BRASIL, 2002a) surgiu uma nova concepção e proposta de organização para a formação de professores para a educação básica que eliminou a maneira tradicional de formar o profissional de Educação Física, na medida em que a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado. Esse fato passou a exigir a definição de currículos específicos para a licenciatura que não fossem confundidos com a antiga formação 3+1.

De acordo com o parágrafo 2º referente ao Art. 4º da Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b), o professor da educação básica, licenciatura plena em Educação Física, "deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica [...]", ou seja, a resolução tanto das DCNEB quanto as DCNEF, não estendem para uma atuação que não seja na escola.

Acreditamos que a Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b, p. 3) quando possibilita a proposição, no PP do curso, de "[...] um ou mais núcleos temáticos de

aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão" traz a compreensão de uma ampliação na ação docente, mas que se amplia para o exercício profissional extra-escolar, como no caso do PP analisado que vislumbra práticas educativas nas áreas do esporte, da saúde e do lazer.

No mesmo entendimento, constatamos a defesa de uma formação em Educação Física generalista, imbuída na ação docente interventora na educação básica e em outros campos de intervenção profissional, bem como na atuação de pesquisa científica em diferentes campos que envolvem a educação, o esporte, o lazer e a saúde.

Compreendemos que a docência, de acordo com o que está prescrito no PP analisado, é o elemento que caracteriza a área da Educação Física e que, independe do campo de atuação, podendo ser tanto a área escolar quanto a não escolar.

Essa realidade foi conferida no subitem "Núcleos de Aprofundamento" do perfil do profissional a ser graduado, o qual afirmava que o discente deveria cursar, obrigatoriamente, a partir do 7º período ou com 60% dos créditos cumpridos quatro disciplinas que compunham um dos núcleos: Educação Física e Esporte; Educação Física e Saúde e/ou Educação Física e Lazer. Caso houvesse interesse por parte dos discentes, estes poderiam cursar até os três núcleos de aprofundamento e, ao concluir todo o curso, o discente receberia o diploma com o grau de Licenciado em Educação Física, bem como a descrição do aprofundamento na área do núcleo realizado.

Nesse entendimento, concordamos com Kunz *et al.* (1998) quando afirmam que a caracterização da formação em Educação Física ainda encontra-se nos termos do dois mais um. Isto é, a instituição oferece a formação do licenciado e do bacharel, mas mantém a mesma estrutura anterior à Resolução CFE nº 03/1987 (BRASIL, 1987a), uma espécie de licenciatura ampliada, conferindo os dois títulos em formação concomitante.

Prosseguimos com a análise destacando quais competências e habilidades deveriam ser desenvolvidas para a formação docente, de acordo com o PP do curso:

> a) dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados pelos valores sociais, morais, estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;
> b) atuar e refletir criticamente acerca de sua função formadora, pedagógica, científica, política e social;
> c) atuar nos diferentes espaços e dimensões da educação básica dentro da perspectiva da práxis pedagógica e social;
> d) Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando

> à formação, à ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;
> e) Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção da saúde, promoção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e do esporte escolar;
> f) Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, da educação, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros;
> g) Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de continuada atualização e produção acadêmico-profissional;
> h) Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as formas de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins;
> i) Atuar na gestão de políticas educacionais, no trabalho pedagógico, no ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação pedagógica, em projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos onde se insere a corporalidade humana;
> j) Atuar no universo da corporalidade humana na perspectiva do ensino crítico e reflexivo e na produção e reconstrução do saber no âmbito da educação e da cultura;
> k) Compreender os métodos de produção de conhecimentos tendo em vista a construção e reconstrução de saberes docentes em educação física;
> l) Compreender as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade;
> m) Desenvolver autonomia intelectual e profissional possibilitando e fortalecendo a ação disciplinar e o trabalho coletivo no contexto da educação e da sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 26-27).

O PP do curso conforme as competências e habilidades acima descritas, apresenta uma concepção híbrida de atuação do professor de Educação Física, compreendendo ações que fazem parte da realidade escolar, assim como também contempla intervenções em outros espaços extra-escolar. Observamos a nitidez e exclusividade da prática pedagógica na escola apenas na letra “c” quando se refere aos espaços e dimensões da educação básica. Os demais itens podem atender a qualquer campo de atuação do profissional em Educação Física.

No que concerne à Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a), a formação de professores deverá observar os princípios norteadores de preparo para o exercício da docência, considerando a competência como concepção nuclear na organização do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa como processo de construção de conhecimentos.

Da mesma forma, ao retratar as orientações na construção do PP dos cursos de formação docente, a resolução menciona várias competências, dentre as quais destacamos as competências referentes à compreensão do papel social da escola. Indica, ainda, a necessidade de contextualização e complementação de competências específicas para cada etapa e

modalidade da educação básica. A formação de professores deverá ter uma estrutura com identidade própria e que atenda aos preceitos estabelecidos pelas diretrizes.

Constatamos que as competências e habilidades propostas pelo PP do curso apresentam uma certa contradição, devidamente explicada, quando diagnosticamos que 53,84% do conjunto de competências e habilidades do curso foram apropriadas da Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b) que trata das DCNEF, isto é, para cursos que envolvem a formação do licenciado e do bacharel. Sendo que, para o curso de licenciatura, a própria resolução mencionada prevê referência à legislação específica do CNE, bem como as orientações que deveriam ser atendidas.

Verificamos, pelo que foi examinado até o momento, que o PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA ao analisar os cinco PPs de Educação Física de universidades públicas, direcionou as bases teórico-metodológicas do currículo para a concepção ampliada de formação.

Assim, afirmamos que o objetivo e o perfil do egresso apresentaram proposta diferenciada do que previram as DCNEB, adequando-se, assim, a uma concepção de licenciatura ampliada para atuação em diferentes campos de trabalho. As competências e habilidades foram transferidas, em mais da metade para o PP do curso, sem a realização de adequações para a realidade da formação do professor de Educação Física da UFMA, enquanto que as outras competências e habilidades formuladas pela comissão, seguiram a mesma linha de raciocínio da Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b) que, em síntese, orienta as diretrizes para a formação do profissional de Educação Física: o licenciado e o bacharel.

5.1.3 Matriz curricular

Para analisar a matriz curricular proposta pelo currículo prescrito do curso investigado, elaboramos as seguintes questões norteadoras: A matriz curricular atendeu aos objetivos do curso e assegurou o desenvolvimento das competências e habilidades especificadas no perfil do egresso? O currículo seguiu as DCNEB e as Resoluções específicas existentes para os cursos de Educação Física? O currículo atendeu às recomendações das diretrizes no que tange à flexibilidade, interdisciplinaridade, articulação entre teoria e prática? O currículo integrou as práticas, o estágio e as atividades complementares no eixo articulador das dimensões teóricas e práticas?

A organização da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA atendeu às orientações da Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b) e se apresentou de acordo com os Quadros 16, 17 e 18:

Quadro 16 – Organização curricular: Formação Ampliada

FORMAÇÃO AMPLIADA		
Dimensões do conhecimento	**Disciplinas**	**C H**
Relação Ser Humano e Sociedade	História e Política Educacional Brasileira Fundamentos Sócio-Antropológicos e Educação Física História da Educação Física Conhecimento Filosófico e Educação Física Psicologia Educacional: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano Psicologia Aplicada à Educação Física e aos Esportes Epistemologia da Educação Física	60 60 60 60 60 60 60
	Total	420
Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico	Metodologia do Trabalho Cientifico Metodologia da Pesquisa em Educação Física Seminário de Monografia I Seminário de Monografia II	60 60 30 60
	Total	210
Biológica do Corpo Humano	Anatomia Humana Bases Biológicas da Ed. Física (histologia, bioquímica e fisiologia básica) Saúde Coletiva e Socorros Urgentes Educação Nutricional	60 60 60 60
	Total	240
Subtotal Formação Ampliada		**870**

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2007).

Quadro 17 – Organização curricular: Formação Específica e Conhecimentos Identificadores da Educação Física

FORMAÇÃO ESPECÍFICA: Conhecimentos Identificadores da Educação Física		
Didático-pedagógicos	Didática Educação Física Adaptada Gestão e Organização Escolar Educação Física na Educação Básica I Educação Física na Educação Básica II Estágio Supervisionado da E.F. na Educação Infantil e Ensino Fundamental I Estágio Supervisionado da E.F. no Ensino Fundamental II Estágio Supervisionado da E.F. no Ensino Médio Prática Pedagógica (carga horária incluída nos créditos práticos das disciplinas)	60 60+30 60 60 60 135 135 135 (420)
	Subtotal	735
Técnico-instrumental	Anatomia Humana Aplicada a Educação Física Fisiologia Aplicada à Educação Física Bases Cinesiológicas e Biomecânicas Aplicadas à Ed. Física. Atividades Complementares	60 60 60 210
	Subtotal	390
Culturais do Movimento Humano	Introdução aos Estudos do Lazer Ritmo e Expressão Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica Fundam. e Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras Fundam. e Metodologia do Ensino da Dança Fundam. e Metodologia do Ensino das Lutas Fundam. e Metodologia do Ensino do Handebol Fundam. e Metodologia do Ensino do Futsal Fundam. e Metodologia do Ensino do Futebol Fundam. e Metodologia do Ensino do Basquetebol Fundam. e Metodologia do Ensino do Voleibol Fundam. e Metodologia do Ensino do Atletismo Fundam. e Metodologia do Ensino do Natação Fundam. e Metodologia do Ensino da Ginástica Esportiva	60 60+30 60+30 60+30 60+30 60+30 60+30 60+30 60+30 60+30 60+30 60+30 60+30 90+30
Subtotal		1260

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2007).

Quadro 18 – Organização curricular: Formação Específica e Disciplinas Eletivas

FORMAÇÃO ESPECÍFICA: Disciplinas Eletivas				
	Disciplinas	**CRT - CRP**		**CH**
Disciplinas Eletivas (3 obrigatórias)	Aprofundamento em Atletismo	2	1	60
	Aprofundamento em Basquetebol	2	1	60
	Aprofundamento em Dança	2	1	60
	Aprofundamento em Futebol	2	1	60
	Aprofundamento em Futsal	2	1	60
	Aprofundamento em Ginástica Esportiva	2	1	60
	Aprofundamento em Handebol	2	1	60
	Aprofundamento em Lutas	2	1	60
	Aprofundamento em Natação	2	1	60
	Aprofundamento em Voleibol	2	1	60
	Capoeira na Escola	2	1	60
	Ed.Física e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação	2	1	60
	Educação Física e Gênero	2	1	60
	Educação Física Escolar e Saúde	2	1	60
	Educação Física e Cultura Popular	2	1	60
	Educação Física e Movimentos Sociais	2	1	60
	Esporte Adaptado	2	1	60
	Esporte e Mídia	2	1	60
	Fundamentos e Metodologia dos Esportes de Aventura	2	1	60
	Fundamento e Metodologia dos Esportes de Raquete	2	1	60
	Fundamentos Neurofuncionais Aplicados à Educação Física	2	1	60
	Nutrição e Atividade Físico-desportiva	2	1	60
	Musculação	2	1	60
	Ginástica Laboral	2	1	60
	Subtotal Eletivas	9		180
Subtotal Formação Específica				**2565**

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2007).

Ao analisar a matriz curricular do curso investigado, observamos que a mesma atendeu ao objetivo do curso de contribuir com a formação de professores para atuar nos diversos campos de atuação, com ênfase na educação básica e nas práticas educativas referentes ao esporte, à saúde e ao lazer.

Examinamos na Formação Específica os conhecimentos identificadores da área que tratam dos aspectos didático-pedagógicos, técnico-instrumental e culturais do movimento, além de sistematizarem as disciplinas que abordam o conhecimento voltado para a área escolar. No que se referem às práticas educativas relacionadas ao esporte, à saúde e ao lazer, o PP do curso ofertou as disciplinas eletivas (Quadro 18) que contemplam essas áreas de conhecimento, bem como três núcleos temáticos de aprofundamento, como sugere o Quadro 19.

Quadro 19 – Organização curricular: Núcleo Temático de Aprofundamento

NÚCLEO TEMÁTICO DE APROFUNDAMENTO			
Núcleos	**Disciplinas**	**CR.T/CR.P**	**CH**
EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	Medidas e Avaliação em Esporte	2 1	60
	Sociologia do Esporte	2 1	60
	Gestão e Organização do Esporte	2 1	60
	Treinamento Desportivo	2 1	60
EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE	Adaptações Orgânicas ao Exercício	2 1	60
	Atividades para Grupos Diferenciados (hipertensos, cardiopatas, obesos, gestantes, diabéticos, etc.).	2 1	60
	Processo de Envelhecimento e Atividade Física	2 1	60
	Avaliação e Prescrição de Exercícios	2 1	60
EDUCAÇÃO FÍSICA E LAZER	Políticas Públicas do Lazer	2 1	60
	História do Lazer e do Tempo Livre	2 1	60
	Lazer e Educação Ambiental	2 1	60
	Lazer e Cultura Popular	2 1	60
Total Aprofundamento		**12**	**240**
Carga Horária Total do Curso			**3675**

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2007).

O Núcleo Temático de Aprofundamento do PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA está de acordo com a Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b) que orienta, a critério da IES, a proposição de um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento para articular as unidades de conhecimento. Ainda de acordo com a referida resolução, os núcleos poderiam utilizar até 20% da carga horária total do curso. A matriz curricular da UFMA optou por organizar três núcleos (Educação Física e Esporte; Educação Física e Saúde; Educação Física e Lazer) sistematizados de forma a atender seu objetivo e perfil do profissional a ser graduado.

Notamos que os núcleos foram propostos para assegurar o princípio da flexibilidade, conferindo às IES o aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, considerando as demandas do mercado de trabalho.

No que rege a organização da matriz curricular, o PP do Curso de Licenciatura em Educação Física atendeu as DCNEB e as DCNEF assegurando a estrutura ideológica de formação formulada para o curso da UFMA. Para Taffarel (2012), essa estrutura tem como base os preceitos da licenciatura ampliada que, ao estabelecer competências globais e habilidades profissionais para o exercício crítico da docência, viabiliza a perspectiva de emancipação humana, tendo o trabalho pedagógico como base da identidade do professor, profissional de Educação Física.

O currículo prescrito dedicou um item específico para tratar pedagogicamente dos componentes das práticas e dos estágios e outro sobre as atividades complementares. Este último, como elemento integrador do ensino, da pesquisa e da extensão. Vejamos a seguir a análise desses componentes.

5.1.4 As Práticas, o Estágio e as Atividades Complementares

As DCNEB orientam que as disciplinas do curso deverão compor em sua matriz curricular a dimensão prática desde o início do curso, não mais havendo a concepção restrita de prática, nem a divisão dos conhecimentos em dois polos isolados: sala de aula (sinônimo de ausência de prática) e estágio (desprovido de teoria). O documento atual das DCNEF (BRASIL, 2004), em seu Art. 10, apresenta como um dos princípios do projeto pedagógico a indissociabilidade teoria-prática, desenvolvida por meio das práticas, do estágio e das atividades complementares.

Nesse entendimento, elaboramos algumas questões para subsidiar nossas discussões sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares. Desse modo, iniciaremos pelas práticas: A PCC foi planejada de acordo com a carga horária definida pelas diretrizes? Qual a concepção de PCC expressada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física? Como a PCC foi organizada/sistematizada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física? Os programas das disciplinas que contemplam as PCC asseguram a atualidade técnico-cientifica dos conteúdos de Educação Física? Quais princípios metodológicos foram utilizados na PCC? Foram previstas produções acadêmicas, científicas e culturais resultantes da experiência da PCC?

A carga horária da PCC, do Curso de Licenciatura em Educação Física foi planejada de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b) que indicou 400 horas, vivenciadas ao longo do curso. Conforme apresentado no Quadro 17 quando discutimos a matriz curricular, o PP organizou as práticas com carga horária de 420 horas e todas as disciplinas que continham a prática estavam caracterizadas na dimensão de conhecimento que trata da Formação Específica “Conhecimentos Identificadores da Educação Física” (Quadro 20).

Quadro 20 – Organização das práticas no currículo prescrito

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS COM CARGA HORÁRIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA[62]	PCC	P
Culturais do Movimento Humano	Ritmo e Expressão	30h	1º
	Fundamentos e Metodologia do Ensino do Atletismo	30h	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Natação	30h	2º
	Fundamentos e Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras	30h	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino do Futebol	30h	3º
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica	30h	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino do Futsal	30h	4º
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Dança	30h	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Lutas	30h	5º
	Fundamentos e Metodologia do Ensino do Handebol	30h	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino do Voleibol	30h	6º
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica Esportiva	30h	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino do Basquetebol	30h	
Didático-pedagógicos	Educação Física Adaptada	30h	
TOTAL		420h	

Fonte: Adaptado de UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2007).

As práticas foram inseridas nos próprios conteúdos das disciplinas desenvolvidas ao longo do curso (1º ao 6º período) com o objetivo de garantir a articulação dos componentes curriculares e do exercício da docência nos diferentes espaços acadêmicos.

As disciplinas que contemplaram as práticas foram denominadas no PP do curso como disciplinas de "Fundamentos e Metodologia do Ensino", com exceção das disciplinas de "Ritmo e Expresão" e "Educação Física Adaptada", que fizeram parte da dimensão "Culturais do Movimento Humano" e "Didático-pedagógica", respectivamente. As PCC do currículo de Educação Física da UFMA também seguem a orientação da Resolução CNE/CES nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) que afirma a necessidade de seu desenvolvimento desde o início do processo formativo e se estendem durante todo o curso.

Os programas das disciplinas que desenvolvem a PCC asseguraram a atualidade técnico-científica dos conteúdos da Educação Física, priorizando os conhecimentos nas diferentes formas da cultura corporal. De acordo com o currículo prescrito do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007), os princípios que norteiam as práticas estão centralizados na formação profissional docente, a qual viabiliza a temática educação e trabalho como campo profissional.

[62] O currículo analisado utiliza a expressão "Prática como Componente Curricular" e "Prática Pedagógica" como sinônimos. Encontramos, também, as expressões "Prática de Ensino" (BRASIL, 1996) e "Prática Profissional" (BRASIL, 2001, 2002) como referência à prática do exercício profissional, no caso da licenciatura, a docência.

Para dar continuidade a essa discussão, resolvemos analisar a frequência e significados do termo "prática" na Resolução CFE nº 03/1987 (BRASIL, 1987a) e na Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b). Constatamos, em termos quantitativos, que a prática apareceu uma única vez contra nove vezes no documento de 2004. Na Resolução CFE nº 03/1987 (BRASIL, 1987a), a prática não se encontra isolada, mas se refere ao desenvolvimento de forma teórico-prática de disciplinas que fazem parte do currículo, no item "aprofundamento de conhecimento".

Na Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b), a prática: a) se refere ao conceito da Educação Física oportunizando a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (Art. 3º); b) é apresentada de forma indissociável com a teoria na elaboração de PP do curso de Educação Física (Art. 5º); c) é citada três vezes ao mencionar as competências e habilidades que devem ser adquiridas na formação do graduado em Educação Física (Art. 6º, parágrafo 1º); d) alude duas vezes à formação do graduado que deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da PCC, do ECS e das AC (Art. 10); e) se refere a PCC que deverá ser contemplada no PP do curso (Art. 10, parágrafo 1º) e f) trata das atividades complementares, como estudos e práticas independentes (Art. 10, parágrafo 3º).

É notório que esses dados configuram para um destaque da prática na atual legislação de formação em Educação Física, pois, conforme observado, a prática está presente como um dos princípios necessários para a elaboração do PP, situando na indissociabilidade teoria-prática.

Compreendemos, então, por meio dessa verificação, um novo cenário para a Educação Física em que as práticas juntamente com o estágio e as atividades complementares passaram a responder por, no mínimo, 1.000 horas de um curso de formação de professores, um pouco mais que 30% do currículo formativo, conforme indica o Quadro 21.

Quadro 21 – Sistematização dos componentes curriculares e carga horária

Carga Horária	Resolução CNE/CP nº 02/2002	Currículo Pleno UFMA
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (Disciplinas)	1.800h	2.640h
Prática como Componente Curricular	400h	420h
Estágio Curricular Supervisionado	400h	405h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200h	210h
Total	2.800h	3.675h

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2007).

O PP do Curso de Licenciatura em Educação Física, conforme demonstrado no Quadro 21, apresentou um total de 1.035 horas, correspondendo a 28,16% da carga horária total do Curso e 36,96% da carga horária total prevista pela Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b).

A Educação Física, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 58/2004 (BRASIL, 2004a, p. 8), se caracteriza a partir de três dimensões interdependentes: a) a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, consoante com o Art. 3º da Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b); b) do estudo e da formação acadêmico-profissional, elucidada no Art. 4º da mesma resolução; c) e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional, conforme o parágrafo 1º do referido Art. 4º.

Estas três dimensões da Educação Física revelam a relação entre teoria e prática e implicam numa perspectiva tríade que entrelaçam e configuram a área em seus diferentes aspectos, a saber, a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas é influenciada diretamente pela intervenção acadêmico-profissional que, por sua vez, é induzida pela dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional.

A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas refere-se às diferentes manifestações e expressões do movimento humano que constituem os conteúdos da Educação Física e são praticadas pelos indivíduos. Enquanto que a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional se manifesta sob as formas de processos de formação em níveis de graduação ou de qualquer outra formação continuada. Por fim, a dimensão da intervenção acadêmico-profissional implica no exercício político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico do futuro profissional de Educação Física visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas.

Entretanto, essa relação nem sempre é compreendida no meio acadêmico. Ao desenvolver a pesquisa sobre as implicações da PCC no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA (ARAUJO, 2014) nós constatamos que os docentes do curso confundiam as manifestações das diferentes expressões da cultura corporal com as atividades de PCC. Logo,

> A aula prática, por si só, não pode ser caracterizada como uma prática pedagógica ou PCC, pois esta deve ser devidamente planejada e desenvolvida na formação da identidade do futuro professor, o que não se resume na transmissão de teorias para viabilizar simplesmente um fazer pedagógico destituído de uma reflexão teórica. A PCC expressa o exercício da docência em tempo e espaço curricular específicos, visando à atuação em situações contextualizadas de ensino e aprendizagem. (ARAUJO, 2014, p. 204).

A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas tem funções diferentes da dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional, bem como da dimensão da intervenção acadêmico-profissional. São três dimensões que se relacionam, mas que apresentam funções específicas.

Para o PP do curso investigado, as atividades desse componente curricular deverão explicitar uma articulação intrínseca com o ECS e com as atividades de trabalho acadêmico e "[...] vivenciada através de experiências de ensino (com os colegas da turma ou com a comunidade no horário da aula) ou na forma de projetos de extensão universitária (com a comunidade, fora do horário de aula)" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 34). Outras atividades estão previstas no PP do curso e poderão ser implementadas como PCC, como:

> [...] visitas de reconhecimento; análise de documento; entrevistas; observações dirigidas; elaboração de textos, análise e preparo de material didático; participação em oficinas (vivências práticas de procedimentos didático-pedagógicos); experiências de laboratório (vinculadas à compreensão do processo de sistematização ou produção do conhecimento), podendo estar relacionadas aos projetos institucionais de pesquisa e extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 35).

Ainda segundo o PP do curso, o encerramento das atividades práticas será desenvolvido em forma de seminário, com apresentação de relatos de experiências, desenvolvidas nas 14 (quatorze) disciplinas, "[...] ocasião em que tais experiências serão, além de apresentadas, avaliadas e socializadas junto à comunidade discente e docente. Além do que poderão servir de referência para o planejamento dos programas futuros" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 35).

A estrutura de disciplinas que contemplam a PCC apresentada no referido PP, conforme foi afirmado, está de acordo com os ordenamentos legais para a formação de professores, na medida em que atende a finalidade, carga horária e apresenta a estrutura de PCC no interior das disciplinas. Do mesmo modo, todas as disciplinas que têm sua dimensão prática devem ser trabalhadas "[...] tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural, quanto na perspectiva da sua didática" (BRASIL, 2001a, p. 57).

No âmbito dessas três dimensões, destacaremos em especial, a PCC, o ECS e as AC como atividades que compõem o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas no processo de formação na área de Educação Física. Esses três componentes curriculares recebem tratamento especial nos cursos de formação de professores, como mecanismos que buscam romper uma concepção restrita de prática, pois, anteriormente, era demarcada pela segmentação em dois polos

isolados entre si, em que um configurava-se como trabalho em sala de aula e o outro caracterizado pelas atividades de estágio, no qual,

> O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001a, p. 22-23).

Desse modo, tal realidade foi identificada e registrada no Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001a) como um dos principais problemas na formação de professores enfrentados no campo curricular e confirmadas, também, pelos dados revelados em nosso EQ (SCHERER, 2008; NUNES, 2010; BEHRENS, 2009; MELLO, 2014; ARAUJO, 2011; ARAUJO; LEITINHO, 2014; ANTUNES, 2012; MAFFEI, 2014; SILVA JUNIOR *et al.*, 2016). Nesse sentido, a concepção de prática almejada como componente curricular revela a necessidade de compreendê-la como uma dimensão do conhecimento presente nos cursos de formação, na reflexão sobre a atividade profissional, bem como durante o estágio em que se exercita a docência. Exatamente como exposto no Parecer CNE/CP nº 28/2001:

> A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, 2001b, p. 9).

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação trará a oportunidade de reflexão coletiva e sistemática na integração e transposição do conhecimento sobre e na situação de ensino e aprendizagem, favorecendo o processo de construção da autonomia do futuro professor. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b), é esta correlação entre as dimensões teóricas e práticas traduzidas em um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão e resolução de situações próprias do ambiente escolar que implicará na construção da identidade do professor.

Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação apresentam uma dimensão prática que deverá ser trabalhada na esfera do mundo social, e também na perspectiva da didática. Assim, a PCC como espaço curricular de atuação coletiva e integrada busca transcender o estágio e tem

> [...] como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. (BRASIL, 2001a, p. 57).

As atividades caracterizadas como PCC podem ser desenvolvidas como núcleo, como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. A PCC em articulação intrínseca com o estágio e com as atividades de trabalho acadêmico, atua conjuntamente para a formação da identidade do futuro professor.

Enquanto a PCC é desenvolvida no âmbito dos cursos de formação, inserida e explicitada no contexto programático das diferentes unidades de conhecimento constitutivas da organização curricular do curso ou viabilizada sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam a vivência de dimensões conceituais e de aplicabilidade do conhecimento, o estágio é um componente curricular realizado nas escolas de educação básica, ao longo de todo curso de formação atendendo às diferentes dimensões da atuação que requer a atuação profissional relativa à docência.

Assim, questionamos: O ECS atendeu à carga horária definida pelas diretrizes? Qual a concepção de ECS manifestada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física? Como o ECS foi organizado/sistematizado no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física? Quais estratégias metodológicas foram utilizadas no ECS? Existiam mecanismos efetivos de acompanhamento para o cumprimento das atividades de ECS? Foram previstas produções acadêmicas, científicas e culturais resultantes da experiência do ECS?

O estágio envolve atividades de docência compartilhada. Uma vez que o curso de formação em colaboração com as escolas campos de estágio se auxiliam mutuamente no processo formativo do futuro professor. Para o Parecer CNE/CES nº 15/2005, o estágio supervisionado

> [...] é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (BRASIL, 2005, p. 3).

A regulamentação das atividades de estágio curricular supervisionado da UFMA compreende as orientações da Lei nº 11.788/2008 manifestadas na Resolução CONSEPE nº 684/2009. De acordo com o Art. 6º da referida resolução, “o estágio não será caracterizado como

disciplina, mas como outra forma de atividade curricular, de natureza eminentemente prática" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009, p. 2).

O PP do Curso de Licenciatura em Educação Física (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) reconheceu os problemas historicamente vivenciados que interferem na qualidade do processo formativo dos seus profissionais e destaca alguns deles, como a dicotomia na relação teoria e prática, o distanciamento da realidade com a escola pública, a pulverização de disciplinas fragmentadas nos cursos de formação de professores, bem como a concepção de estágio como componente curricular final dos cursos.

Nesse sentido, o currículo do curso sugeriu ações e para que haja mudança desse quadro, faz-se necessário:

> [...] reflexão permanente da prática pedagógica partindo da tríade ação/reflexão/ação, num processo participativo e interativo, tendo como eixos norteadores: a relação dialética entre teoria e prática no processo de formação do professor; a aproximação com a realidade da escola pública brasileira; a prática permanente da reflexão do trabalho pedagógico e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 31).

O estágio no PP do curso analisado é caracterizado como um componente integrador do currículo, com destaque para a construção da unidade dialética entre teoria e prática que possibilita ao aluno a interação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho; este reflete diretamente na formação da identidade do futuro profissional. Reforça em seu texto que é através do trabalho pedagógico que se promove a articulação teoria-prática no processo de formação, o que resulta na consequente aproximação com a realidade escolar de forma planejada e sistemática, rompendo com a concepção técnico-linear de se fazer currículo.

A Resolução CONSEPE nº 684/2009 apresenta o estágio como uma atividade acadêmica supervisionada, desenvolvida no ambiente de trabalho, com o objetivo de preparar o aluno para a vida cidadã e para o trabalho. Consoante ao objetivo principal, o documento também apresenta os seguintes objetivos específicos:

> I. Possibilitar ao estudante a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos em situações reais de trabalho;
> II. Proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades práticas e os aperfeiçoamentos técnicos, científicos e culturais, por meio da contextualização dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento de atividades relacionadas, de modo específico ou conexo, com sua área de formação;
> III. Desenvolver atividades e comportamentos adequados ao relacionamento sócio profissional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009, p. 2).

Observamos que a referida resolução assim como os ordenamentos legais que tratam da formação de professores da educação básica e dos cursos de graduação em Educação Física têm contemplado essa concepção, à medida que concebe o estágio como um momento de efetivar, sob supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem concreto e autônomo em situação de trabalho real do exercício docente.

Assim, o ECS é concebido como um dos espaços de formação profissional que permite *in loco* a participação do futuro professor em ambientes próprios onde ele realizará sua atividade profissional. Este, então, em conjunto com a prática como componente curricular tem por objetivo a relação teoria e prática social, conforme expressa o Art. 1º, parágrafo 2º e Art. 3º da LDB (BRASIL, 1996), que afirma que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social. Nessa perspectiva, o estágio caracteriza-se como um momento de produção de conhecimento a partir do contato real em situação de trabalho.

Segundo o PP do curso, o ECS foi sistematizado para contemplar todas as fases da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio), desenvolvido a partir do 5º período, consoante ao "[...] início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 33).

Quadro 22 – Organização do ECS no currículo prescrito

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	CARGA HORÁRIA	P
Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I	135h	5º
Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II	135h	6º
Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio	135h	7º
TOTAL	405h	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2007).

O ECS conforme descrito no Quadro 22, foi sistematizado com um total de 405 horas divididos em três momentos diferentes para atender as fases da educação básica. Essa organização permitiu ao aluno da licenciatura em Educação Física, uma aproximação com a realidade escolar a partir da segunda metade do curso de acordo com o que prevê a Resolução CNE/CP n° 02/2002 (BRASIL, 2002), assim como, o estágio profissional em diferentes campos

de intervenção, vinculado aos núcleos temáticos de aprofundamento, segundo determina a Resolução CNE/CES nº. 07/2004 (BRASIL, 2004).

Não foi apresentada nenhuma estratégia metodológica para o desenvolvimento do componente curricular do estágio no currículo prescrito, mas que fosse desenvolvido em conjunto com a PCC, a fim de incidir na formação da identidade do professor. Da mesma forma, não foram estabelecidos elementos efetivos de acompanhamento para o cumprimento do ECS, nem previsão de produções acadêmicas, científicas e culturais resultantes da experiência desse componente.

Outro fator que merece destaque é a contradição anunciada no currículo prescrito analisado que indica uma formação de caráter ampliado, no entanto, não se pode falar em formação generalista de intervenção essencialmente pedagógica em todos os campos da Educação Física, se o currículo não apresenta em seu bojo a constituição de competências globais e das habilidades para os diferentes campos de atuação. Conforme constatamos no Quadro 22, o ECS está previsto apenas no sistema de ensino escolar de forma a atender todas as etapas da educação básica e não contempla o estágio em outros campos de trabalho não escolar.

No item que trata da avaliação do currículo encontramos a avaliação emancipatória com base em três movimentos que articulam entre si: a) expressão e descrição da realidade; b) crítica do material expresso; c) criação coletiva. Deduzimos que, obedecendo essa mesma lógica, são avaliados todos os componentes curriculares, mas o texto não explicita de que modo será realizada tal avaliação.

Após discutirmos o tratamento pedagógico adotado pelo currículo de Educação Física da UFMA em relação às práticas e ao estágio, apresentaremos as análises sobre as atividades complementares. Para tanto, elaboramos as seguintes perguntas: As AC atenderam à carga horária definida pelas diretrizes? Qual a concepção de AC presente no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física? Quais atividades são consideradas como AC no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física? Existe regulamento que define as formas de participação dos alunos de Educação Física nas AC? Como acontece o acompanhamento das AC, vivenciadas pelos alunos, no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física? Dentre as AC previstas, quais são coerentes com o desenvolvimento de competências relativas à docência, conforme previsto nas diretrizes?

As atividades complementares fazem parte da dimensão teórica e prática cuja presença enriquece o processo formativo do futuro professor como um todo. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001, essas atividades deverão acontecer com a supervisão do docente e ser integradas ao PP do curso, podendo desenvolver:

> Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. (BRASIL, 2001b, p. 12).

O currículo do curso de Educação Física da UFMA concebe as atividades complementares como "[...] atividades indissociáveis ao ensino, pesquisa e extensão, visando à complementaridade do processo qualitativo de formação acadêmica em contrapartida à fragmentação ou fracionamento da aquisição de novos saberes" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 30). Esta recebe tratamento específico no item que rege a integração entre ensino, pesquisa e extensão e atribui ao colegiado do curso a criação de mecanismos normativos de aproveitamento curricular dessas atividades, assim como a responsabilidade pelo acompanhamento e registros curriculares.

Destacamos que esse enriquecimento curricular é exigido e justificado nas DCNs e não poderá ser ofertado com carga menor que 200 horas. As IES deverão adequar as suas especificidades e desenvolver as dimensões dos componentes curriculares visando a uma formação docente de qualidade. Dessa forma, o PP do curso deverá explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas com o objetivo de materializar a identidade da dinâmica formativa do futuro professor.

Com essa compreensão e em conformidade a Resolução CNE/CP nº 01 e nº 02/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), o currículo do curso de Educação Física da UFMA estabeleceu 210 horas de atividades complementares, distribuídas em 7 créditos de 30 horas a serem cumpridos a partir do 2º período, considerando:

> a) Participação em eventos científicos (congressos, simpósios, convenções, etc.), sendo que às horas de participante poderão ser acrescidas outras mais, conforme regulamentação específica a ser definida pelo Colegiado, quando o acadêmico for também expositor de painel e/ou comunicação oral com publicação de resumo ou texto na íntegra em anais de eventos científicos;
> b) Participação em monitorias, estágios e programas extracurriculares de natureza formativa técnico-instrumental e/ou para cidadania (PET, Movimento Estudantil etc.);
> c) Participação como bolsista de iniciação científica em projetos regulamentados pela respectiva câmara de pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFMA;
> d) Participação como bolsista ou voluntário em projetos e/ou programas de extensão, devidamente aprovados nas instâncias acadêmicas da UFMA;
> e) Participação em cursos de extensão, atualização e aperfeiçoamento realizados em âmbito estadual, regional, nacional e internacional;
> f) Outras atividades, desde que regulamentadas pelo Colegiado do Curso, através de normas específicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 30-31).

As atividades complementares, de acordo com a proposta de regulamentação desse componente, têm por princípio pedagógico e prático a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e o objetivo fundamental de oportunizar vivências e conhecimentos consoantes com a formação e a perspectiva acadêmica e profissional do aluno. Vejamos no Quadro 23 a estrutura das atividades que são contabilizadas como carga horária no processo de formação de professores:

Quadro 23 – Estrutura da carga horária das Atividades Complementares no DEF/UFMA

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Participação em eventos científicos.	Até 50% da carga horária total constante no certificado ou declaração de participação
Participação em monitorias e programas extracurriculares de natureza formativa técnico-instrumental e/ou para cidadania.	60 horas para cada atividade
Participação como bolsista ou voluntário em programas de iniciação cientifica.	60 horas por semestre
Participação como bolsista ou voluntário em projetos e/ou programas de extensão.	60 horas por semestre
Participação em cursos de extensão, atualização e aperfeiçoamento realizados em âmbito estadual, regional, nacional e internacional.	60 horas por semestre
Participação como ouvinte em palestras, defesas de monografia, dissertações, teses e memoriais.	2 horas por atividade/máximo de 20 horas
Participação em colegiados, conselhos e demais representações estudantis.	30 horas por semestre
Publicação de trabalhos de natureza cientifica nacionais e internacionais na área de formação.	50 horas
Publicação de trabalhos de natureza cientifica nacionais e internacionais em áreas afins.	30 horas
Publicação de livro na área de Educação Física ou área afim.	120 horas
Relatório de pesquisa.	10 horas
Estágio não obrigatório.	60 horas

Fonte: DEF/UFMA, com base em UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2007).

Como podemos perceber, o currículo prescrito oportunizou a participação dos discentes, por meio das atividades complementares, a participarem em diferentes atividades e temáticas da área da Educação Física, favorecendo o respeito à autonomia do discente em selecionar e definir os eventos consoantes com o ensejo de sua formação e perspectiva acadêmica e profissional.

O primeiro aspecto que observamos é que o DEF/UFMA estabeleceu algumas orientações em relação ao cumprimento da carga horária de AC, definindo as atividades de maior relevância para a formação docente, como sugere o Quadro 23 ao indicar a participação em

monitorias, programas e cursos de extensão, estágio não obrigatório, elaboração de relatório de pesquisa, publicação de livro, dentre outros. No tocante à participação em monitorias, estágios e programas extra-curriculares de natureza formativa geral, técnico-instrumental ou para cidadania estas deverão ser supervisionadas por um professor licenciado em Educação Física.

A instituição, dessa forma, amplia o leque de atividades, respeitando o princípio de autonomia do discente na escolha sobre quais atividades participar, ao mesmo tempo, garantindo a flexibilidade curricular e em atendimento às diretrizes. Em contrapartida, Silva *et al.* (2012) questionam se o produto destas atividades recebe algum tipo de avaliação ou se configura-se apenas numa relação burocrática de entrega de documentos para cumprimento de normativa legal. O currículo assinala que os documentos comprobatórios para a computação das atividades complementares deverão ser encaminhados ao Colegiado do Curso no primeiro mês do último semestre letivo de conclusão do aluno, portanto estas se configuram numa atividade desprovida de socialização das experiências adquiridas neste componente curricular.

Observamos que as práticas, o estágio e as atividades complementares fazem parte do currículo formativo do Curso de Licenciatura em Educação Física de forma limitada, pois conforme anunciamos anteriormente, não existe, efetivamente, acompanhamento e avaliação desses componentes curriculares. Mesmo considerando o intuito do projeto curricular de possibilitar um intercâmbio de práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam, numa perspectiva de desenvolver uma prática pedagógica mais consciente que ultrapasse uma dimensão prático-utilitária, abrangendo uma transformação de si próprio e daqueles que estão sob sua responsabilidade.

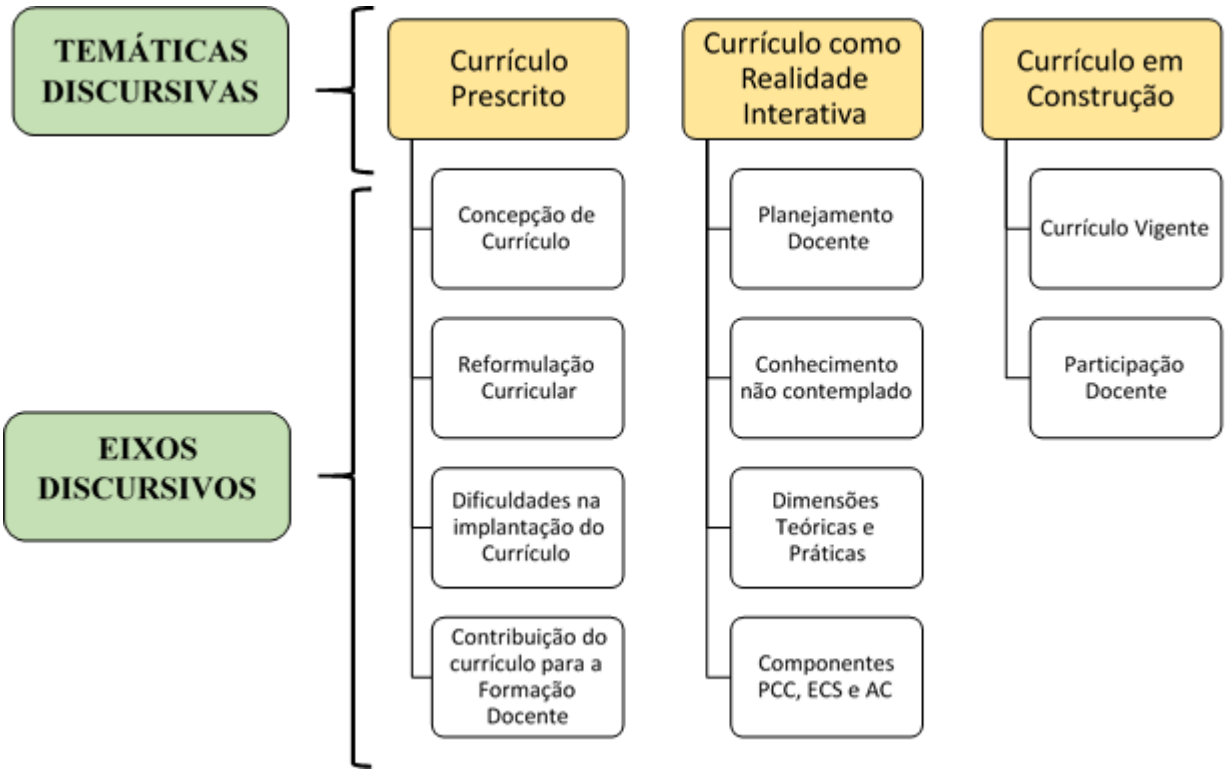
Nesses termos, concebemos as dimensões teóricas e práticas como uma relação de conflitos e tensões, e, apesar de suas existências, ambas possuem mútua dependência, pois uma não existe sem a outra. É na existência da prática que se instaura a existência de uma teoria e vice-versa. A teoria não existe do nada, o que existe é sempre uma teoria de uma prática in(consciente).

No próximo tópico, apresentaremos a estrutura das Temáticas e Eixos Discursivos que possibilitaram a sistematização dos discursos à luz dos Instrumentos Analítico do Discurso, considerando as técnicas de análise específicas do método empregado para resgatar o DSC.

5.2 REPRESENTAÇÕES DOS ATORES SOCIAIS SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA

Após a análise documental e com a intenção de sistematizar e analisar a expressão do discurso do sujeito coletivo sobre os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, organizamos cada discurso à luz de Temáticas Discursivas (TD) em que foram utilizadas as mesmas expressões desenvolvidas nos blocos de perguntas (currículo prescrito, currículo como realidade interativa e currículo em construção). Dessas TD extraímos os Eixos Discursivos (ED) sistematizados a partir das perguntas elaboradas no roteiro de entrevista, como demonstra a Figura 11.

Figura 11: Estrutura das Temáticas e Eixos Discursivos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme apresentado na Figura 11, registramos a organização de três Temáticas Discursivas (currículo prescrito, currículo como realidade interativa e currículo em construção) e dez Eixos Discursivos (Concepção de Currículo, Reformulação Curricular, Dificuldades na Implantação do Currículo, Contribuição do Currículo para a Formação Docente, Planejamento

Docente, Conhecimento não contemplado no Currículo, Dimensão Teórica e Prática, Componente ECS, PCC e AC, Currículo Vigente e Participação Docente).

Convém esclarecer que para cada Eixo Discursivo foi construído um Instrumento Analítico de Discurso (IAD). Instrumento este que foi codificado e recebeu uma numeração que resultou na sistematização de 10 IADs, correspondente a cada Eixo Discursivo investigado.

Assim, com a estrutura do IAD toda sistematizada, iniciamos o trabalho de apreciação dos discursos coletados, na intenção de prosseguirmos com a análise dos dados. Selecionamos a análise com base nos Eixos Discursivos elaborados não considerando, a rigor, a sequência das perguntas descritas no roteiro de entrevista individual, tendo em vista que, muitas vezes, o discurso se estendia para outras perguntas, implicando na reafirmação de uma concepção durante algum tempo no decorrer da entrevista. Além disso, alguns entrevistados citaram em seus discursos informações pessoais e nomes de colegas de profissão que, apesar de ter sido registrado e autorizado na divulgação da informação, não convinha ser utilizado nas análises.

Em seguida, identificamos as Expressões-chave em cada discurso, isto é, a essência do discurso emitido pelos entrevistados. Essa fase correspondeu ao recorte textual das expressões significativas dos discursos e inserção destas no IAD, de acordo com a representação do discurso na ancoragem revelada. O mesmo processo aconteceu com a identificação das Ideias Centrais (IC) que revelou qual o sentido da ECH em cada discurso analisado, ou seja, o que o entrevistado realmente quis dizer quando fez tal afirmação.

Uma vez identificadas as ECH e reveladas as IC, prosseguimos com o desvelamento da Ancoragem (AC). A AC nem sempre está expressa nos discursos e isto exigiu de nós muita dedicação nas leituras e apreciação dos discursos emitidos pelos atores sociais, na intenção de perceber a ideologia embutida no seu discurso. A AC foi construída com base no discurso proferido pelos atores sociais, ora de forma clara, sendo possível identificá-la nas ECH, ora percorrendo a interpretação das IC. Às vezes, algumas IC e AC possuíam a mesma expressão discursiva, o que facilitou o processo.

Nesse percurso analítico, identificamos o ator social com a convenção da letra P seguida do número representativo à ordem de realização da entrevista. Destacamos as ECH de cada discurso e identificamos as IC e a AC presentes nos diferentes discursos.

Registramos que esse processo consubstanciou nossa abordagem de pesquisa qualitativa, pois os atores sociais em seus discursos revelaram concepções e ideologias sobre os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Ao mesmo tempo que imprimiu a abordagem quantitativa expressa pelo cálculo das frequências (*f*)

e porcentagens (%) resultando num grau de propagação nas formações sociais pela proporção de discursos que compartilharam uma mesma ideia ou teoria.

Nesse sentido, assinalamos a abordagem qualiquantitativa, por expressar dimensões distintas para o estudo de um mesmo fenômeno discursivo, conforme podemos verificar no Quadro 24.

Quadro 24 – Modelo de Instrumento Analítico de Discurso (IAD)

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 1 - EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P8	*- No meu entendimento currículo é uma coisa dinâmica [...]. Infelizmente, durante muito tempo no Departamento se entendia que você tinha que implantar o currículo, para depois corrigir. E eu dizia que não. O currículo você implanta e à medida que você vai encontrando problemas, você tem que ir automaticamente corrigindo, porque ele é dinâmico.*	**IC6:** O currículo é implantado e à medida em que você identifica os problemas é necessário corrigi-los, porque ele é dinâmico. O grande problema no currículo são os profissionais que os desenvolvem. Currículo é tudo que se faz na prática docente.	**AC6: Currículo é prática docente.**	**3**	**25**
P10	*- Currículo pode "caducar". Eu vejo que uma avaliação de currículo a cada cinco anos, para mim, é muito. Porque em cinco anos a ciência, a tecnologia, as teorias, os princípios sofrem modificações [...] nas minhas disciplinas eu procurei sempre ver o que tinha de novo, o que tinha de moderno e fui incluindo [...] como unidade, não fiquei parada num currículo. Então o grande problema no currículo são os profissionais que desenvolvem.*				
P12	*- O currículo envolve desde a concepção dos docentes até a forma que ele ministra as aulas, os conteúdos que ele seleciona, a forma que ele faz a avaliação, a metodologia do ensino [...] currículo é tudo que se faz na prática docente.*				
DSC6: *No meu entendimento currículo é uma coisa dinâmica. Infelizmente, durante muito tempo no Departamento se entendia que você tinha que implantar o currículo, para depois corrigir. E eu dizia que não. O currículo você implanta e à medida que você vai encontrando problemas, você tem que ir automaticamente corrigindo, porque ele é dinâmico. Currículo pode "caducar". Eu vejo que uma avaliação de currículo a cada cinco anos, para mim, é muito. Porque em cinco anos a ciência, a tecnologia, as teorias, os princípios sofrem modificações. Nas minhas disciplinas eu procurei sempre ver o que tinha de novo, o que tinha de moderno e não fiquei parada num currículo. Então o grande problema no currículo são os profissionais que desenvolvem. O currículo envolve desde a concepção dos docentes até a forma que ele ministra as aulas, os conteúdos que ele seleciona, a forma que ele faz a avaliação, a metodologia do ensino. É tudo que se faz na prática docente.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Utilizamos o DSC como expressão máxima da figura metodológica que reuniu as ECH e IC com a mesma Ancoragem e o construímos com base na sequência desses operadores, de modo que houvesse sentido e coesão no discurso. Para expressar o discurso sobre a realidade ora investigada, o DSC culminou com "discursos-síntese que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos no sentido semelhante" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 25). A Figura 12 permite a visualização das diferentes fases desenvolvidas na análise dos discursos dos atores sociais.

Figura 12 – Tratamento dado na análise dos discursos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por fim, realizamos a análise e interpretação do DSC por Eixos Discursivos com base na apresentação de cada Ancoragem (AC) identificada a partir dos diferentes discursos dos atores sociais (Tabela 2).

Tabela 2 – Temáticas, Eixos Discursivos e Ancoragens analisadas

TEMÁTICAS DISCURSIVAS	EIXO DISCURSIVO	ANCORAGEM
CURRÍCULO PRESCRITO	**IAD 1** Concepção de Currículo	**AC1: Currículo é organização do conhecimento**
		AC2: Currículo é processo de formação docente
		AC3: Currículo é construção social
		AC4: Currículo é interação e intervenção sociocultural
		AC5: Currículo é real
		AC6: Currículo é prática docente
		AC7: Currículo é ciência
	IAD 2 Reformulação Curricular	**AC1: O docente não acompanhou a transição curricular**
		AC2: A reformulação fragmentou a formação docente
		AC3: A reformulação rompeu com o modelo tecnicista
		AC4: A reformulação atendeu aos ordenamentos legais
		AC5: O processo de reformulação foi aberto e democrático
		AC6: O processo de reformulação foi direcionado a determinados interesses
		AC7: A reformulação curricular desestimulou os alunos do curso
		AC8: Houve despreparo dos docentes no processo de reformulação
	IAD 3 Dificuldades na Implantação do Currículo	**AC1: Transição do currículo**
		AC2: Isolamento dos docentes do curso
		AC3: Concepção filosófica divergente dos docentes
		AC4: Estrutura curricular inadequada
		AC5: Ausência de tempo pedagógico para o ensino
		AC6: Ausência de aspectos histórico-políticos no currículo
		AC7: Ausência de cenário de embates e discussões
		AC8: Falta de compromisso com a reunião de trabalho da comissão
	IAD 4 Contribuição do Currículo para a Formação Docente	**AC1: Maior exigência na formação**
		AC2: Ausência de propriedade do currículo
		AC3: Equilíbrio teoria e prática
		AC4: Inexistência de avaliação do currículo
		AC5: Aprovação dos egressos em concursos
		AC6: Não houve contribuição
		AC7: Qualificação do corpo docente

TEMÁTICAS DISCURSIVAS	EIXO DISCURSIVO	ANCORAGEM
CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA	**IAD 5** Planejamento Docente	**AC1: A aula é construída**
		AC2: Atende ao contexto local
		AC3: O conteúdo é problematizado
		AC4: Organiza teoria e prática
		AC5: Prevê a prática pedagógica
		AC6: O conhecimento é relacional
		AC7: Presença do lúdico nas aulas
	IAD 6 Conhecimento não contemplado no Currículo	**AC1: Docente não identifica**
		AC2: Conhecimento prescrito, mas inerte
		AC3: Problema no desenvolvimento dos conteúdos
		AC4: Docente não tem conhecimento do currículo
		AC5: Falta complementar todas as áreas
		AC6: Disciplina sobre política educacional
		AC7: Disciplinas sobre TICs
		AC8: Redução de carga horária
		AC9: Articulação com as Artes
		AC10: Ênfase na atividade física
		AC11: Aprofundamento de Educação Física escolar
		AC12: Contempla a diversidade de disciplinas
	IAD 7 Dimensão Teóricas e Práticas	**AC1: Existe relação entre as dimensões teóricas e práticas**
		AC2: A teoria favorece a dimensão prática
		AC3: A prática é deficiente no curso
		AC4: As dimensões favorecem a autonomia dos discentes
		AC5: Prática é saber relacionar conhecimento
		AC6: Os recursos audiovisuais atendem à prática
		AC7: Existência de dicotomia da teoria e prática
		AC8: Perspectiva de práxis
		AC9: A metodologia de ensino evidencia a teoria e a prática
	IAD 8 Componentes PCC, ECS e AC	**AC1: As práticas atendem à formação docente**
		AC2: O estágio demanda envolvimento do docente
		AC3: O docente precisa orientar a prática como componente curricular
		AC4: Ausência de seminário sobre as práticas desenvolvidas
		AC5: Não existe acompanhamento e avaliação das práticas
		AC6: A prática da pesquisa é fundamental
		AC7: Existem diferentes concepções de prática como componente curricular
		AC8: Dificuldade em criar situações de prática como componente curricular

TEMÁTICAS DISCURSIVAS	EIXO DISCURSIVO	ANCORAGEM
CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO	**IAD 9** Currículo Vigente	**AC1: A ausência de pré-requisitos prejudica a formação**
		AC2: Ausência da dimensão pedagógica e humana no currículo
		AC3: Aligeiramento do curso para atender à legislação
		AC4: Processo solitário na mudança do currículo
		AC5: Construção curricular mais pragmática
		AC6: Ausência de contribuição do corpo docente
		AC7: Dificuldade na operacionalização do currículo
		AC8: Não atende ao contexto local
		AC9: O sistema de registro é ineficaz
		AC10: Redistribuição do estágio entre os docentes
		AC11: O planejamento pedagógico está contemplado nesse currículo
		AC12: Favorece a fragmentação da formação docente
		AC13: Proporciona isolamento do curso na universidade
	IAD 10 Participação Docente	**AC1: Ausência de diálogos entre os docentes**
		AC2: Aprendizado relevante para o coordenador do curso
		AC3: Necessidade de maior participação dos docentes nas discussões curriculares
		AC4: Um grupo de docentes direcionou a reformulação
		AC5: Os docentes não querem mudar sua prática pedagógica

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresentaremos as representações sociais dos atores sociais, bem como a análise e interpretação do DSC. Iniciaremos com a análise da Temática Discursiva que trata do resgate do pensamento coletivo sobre o Currículo Prescrito.

5.2.1 Resgate do pensamento coletivo sobre o Currículo Prescrito

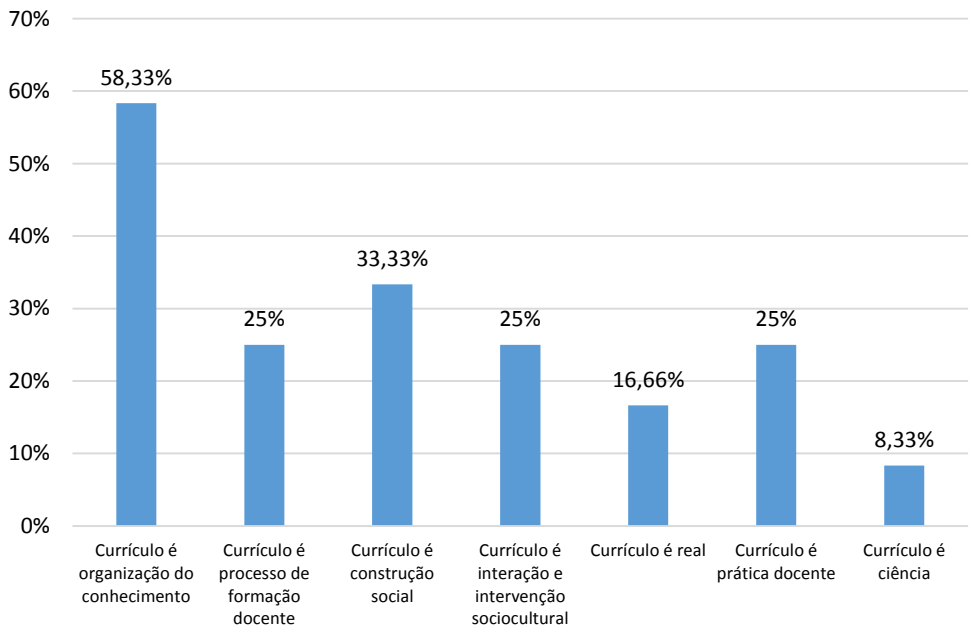
A Temática Discursiva “Currículo Prescrito” constituiu os seguintes Eixos Discursivos: 1) Concepção de Currículo; 2) Reformulação Curricular; 3) Dificuldades na Implantação do Currículo e 4) Contribuição do Currículo para a Formação Docente.

5.2.1.1 Concepção de Currículo

O ED “Concepção de Currículo” recebeu tratamento codificado como IAD 1 (APÊNDICE F), no qual identificamos 7 (sete) Ancoragens que foram analisadas e interpretadas à luz de cada DSC.

No Gráfico 3 é possível constatarmos a porcentagem dos discursos que integraram cada discurso coletivo.

Gráfico 3 – Concepção de Currículo (IAD 1)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

O DSC1 se baseia na AC1 que obteve o maior percentual de discursos equivalentes, totalizando 58,33%. Este discurso teve como ideia principal a concepção de currículo como organização do conhecimento, o concebendo como um conjunto de disciplinas de naturezas técnica e pedagógica que envolve a atuação de professores com fins social, pedagógico e político.

Apesar de referir-se à organização do conhecimento, o DSC1 ao conceber currículo como um conjunto de elementos, disciplinas e atividades, plano de ação, repertório de informações e grade de conteúdo, afirma que o mesmo não existe sozinho no papel (prescrito). Logo, não é algo estático e depende, também, que a instituição dê as condições necessárias para seu desenvolvimento.

> Currículo é um conjunto /um rol de disciplinas que está transitando, buscando a formação de uma determinada área do conhecimento. Esse rol de disciplinas envolve a atuação de professores, que também vem fazer parte desse currículo, a própria instituição com a infraestrutura necessária, por que o currículo sozinho, só no papel, ele não existe. Caso contrário, você tem um professor que não acompanha o currículo; ou está à frente de alguma mudança do currículo ou atrás daquilo que ainda está sendo posto no currículo. O currículo é a organização da vida acadêmica do aluno. Esse conceito de currículo que está em nossa formação, como docente, também deve contemplar nossa formação humana, advinda da nossa vivência nas comunidades, do nosso envolvimento social nos lugares em que a gente viveu. Currículo não é uma coisa estática, parada [...] só aquilo que foi contemplado no projeto pedagógico em torno da disciplina. Analisando o currículo, eu o vejo como um corpo humano, então nele está contemplado a base filosófica, a parte anátomo-fisiológica, a sociologia desse corpo humano que é o educando que está se formando, mas está faltando o corpo docente compreender isso como um todo. O currículo é que diz como é que esse conteúdo vai ser direcionado, que perfil esse aluno vai compreender. É o conjunto de elementos, de disciplinas e atividades que compõem a formação desses alunos. O currículo, a princípio, ele apresenta uma estrutura, um plano de ação, que tem como meta fundamental, a formação docente. Então o que ele me remete é que esse currículo, da forma como ele está estruturado, deve contemplar todas as necessidades para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos para que esse aluno possa se desenvolver como um futuro profissional docente. O currículo deve conter um conteúdo, um elenco de disciplinas que qualifica o profissional tanto no aspecto técnico quanto no aspecto pedagógico, em todos os aspectos que a profissão exige. O currículo deve incluir um repertório de informações que qualifique um profissional para ele exercer uma determinada tarefa profissional. Trata-se de uma grade de conteúdos, que vai integrar o conhecimento do aluno e deve estar voltado ao alcance social, pedagógico e político[...]. (IAD1 – DSC1).

Os arrazoados presentes acima sobre a concepção de currículo nos remete a Silva (2014) quando acentua que essa concepção de currículo apresentada pelo DSC1 remonta à época em que Bobbitt, em 1918, buscou responder determinadas questões sobre o que deveria ser ensinado e de que forma o conhecimento deveria ser organizado. Esses elementos facilitariam o sistema educacional ao estabelecer métodos eficientes.

O DSC1 evidencia a forma mais tradicional de se pensar o currículo, isto é, falar sobre currículo implica numa atividade burocrática de natureza técnica. Por mais que o discurso tenha mencionado que o currículo não é algo estático, ele é direcionado a elementos, também, de cunho organizacional ao referir-se às condições de infraestrutura da instituição.

A AC2 gerou o DSC2 com 25% dos discursos emitidos e revelou uma concepção de currículo como processo de formação docente, que excede a compreensão de que o currículo é um rol de disciplinas/conteúdos, contudo este compreende as ações dentro da comunidade onde ele reside, cuja vivência elucida as perspectivas sobre homem e sociedade e o que é desenvolvido na prática, no cotidiano. Portanto, diz respeito a todo o processo de formação docente, uma vez que o currículo é um:

> [...] processo de formação do próprio professor ou de qualquer profissional com uma formação acadêmica. Esse currículo perpassa a formação docente, mas também perpassa todas as ações que o futuro professor vai ter no seu futuro profissional. Ele vai ter questões que envolve o trabalho dele na comunidade, onde ele reside, ele vai ter questões que envolvem as suas crenças em sua participação espiritual. Tudo isso, de uma certa forma, contempla, no meu entendimento, o modo de como eu vou ver o meu processo de formação. O currículo vem numa proposta pronta, dentro do projeto pedagógico, mas a vivência desse currículo está muito dentro das perspectivas que ele tem sobre homem e sociedade e o que ele desenvolve na prática, no seu cotidiano e também do começo, meio e fim desse processo de formação dentro da universidade. Você não pode ter um currículo que esteja preocupado apenas com as questões técnicas. O currículo é um norteador de primeira linha na formação de qualquer profissional. O currículo é muito mais do que um rol de disciplinas e de conteúdos; ele diz respeito a todo o processo na aprendizagem. (IAD1 – DSC2).

Ao se reportar aos termos formação, vivência e processos de aprendizagem, o DSC2 torna explícito que sua concepção de currículo excede a natureza puramente técnica e apresenta um currículo como ação, vivência, prática.

O DSC2 alude a uma concepção de currículo crítica ao buscar a compreensão do mesmo nas práticas cotidianas do processo de formação docente. Rasco (1994) discute essa concepção ao retratá-lo como realidade interativa em que o currículo denota ação, ato, formação e contribui para a construção sociocultural de formação contínua.

O DSC3 foi construído com base na AC3 que apresenta o currículo como construção social. Para este discurso coletivo, os aspectos técnicos estão inseridos no currículo, mas excede a compreensão deste como um roteiro de disciplinas. O DSC3 afirma que o currículo é um fenômeno que assinala a construção, tanto dos aspectos técnicos como dos aspectos sociais, culturais e políticos próprios da interação da realidade social.

> Minha concepção de currículo não pode deixar de considerar esses aspectos mais técnicos que historicamente estão inseridos na construção do currículo, mas eu penso muito na ideia mais ampla de um currículo, não apenas como um instrumento de transmissão de conhecimentos, de levantamentos de conteúdos, objetivos, mas sim de um conceito mais prático. Eu também o concebo como um fenômeno que pontua a construção [...]. Eu penso em ser muito mais que um documento técnico, ser um instrumento, um mecanismo de construção das práticas, dos saberes, levando em consideração a realidade do curso que está sendo construído, reformulado. [...] então, significa dizer que ao longo do tempo você tem modificações que não necessariamente são normativas, porque as modificações acontecem no sentido prático, pragmático do fazer pedagógico. Você não pode esperar que uma coisa termine errada para depois consertar, quando você, no processo, você pode construir. Eu entendo o currículo como algo extremamente dinâmico, construído. Ele mostra a estrutura, obviamente, do curso, mas vai muito além de uma simples cartela de disciplinas que são elencadas. Mostra a formação que nós pretendemos para os nossos alunos e tem que ter um reflexo direto com a realidade histórico-social que a gente se encontra inserido. Então pensar em que formação esse aluno tem que ter para que ele seja um profissional competente às demandas da sociedade, e essas demandas passam longe da questão de serem demandas puramente técnicas, mas uma demanda social. Todo currículo tem falhas, nenhum currículo é perfeito em si, ele é dinâmico, você sempre precisa de ajustes, nenhum

> currículo vai estar perfeito por que ele reflete a realidade daquele dia e esta vai mudando. (IAD1 – DSC3).

Observamos que o DSC3 apresenta semelhanças com o DSC2, ao conceber o currículo como ação, ato, vivência e também, por exceder a dimensão técnica do currículo. Entretanto, o DSC3 diz que o currículo é um instrumento, um mecanismo de construção das práticas, dos saberes, levando em consideração a realidade do curso que está sendo construído, reformulado.

Ainda sobre referido discurso, este sugere que não se trata de uma demanda puramente técnica, mas de uma demanda social, pois entende o currículo como fenômeno dinâmico com reflexo direto na realidade histórico-social. E, nesse tocante, percebemos que os atores sociais investigados compreendem o currículo nos âmbitos das experiências e dos processos de aprendizagem no campo social em que se encontram inseridos.

O currículo como construção social tem sua fundamentação na sociologia da educação e foi desenvolvido por Michael Young, ancorado nos estudos de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, cuja principal finalidade girava em torno de discutir formas de compreensão do currículo e que o objetivo deste necessariamente, deveria perpassar pelo entendimento das diferentes perspectivas de visões de mundo. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 29), "[...] o currículo torna-se um espaço de (re)produção simbólica e/ou material" nos levando a pensar o porquê que esses e não outros conhecimentos estão contemplados nos currículos, quem os define em favor de quem são definidos e que construções sociais são (des)legitimadas com essa presença.

Nessa mesma linha de raciocínio, temos o DSC4 que emergiu a AC4, com 25% dos discursos, descrevendo a concepção de currículo como interação e intervenção sociocultural. Para este discurso, o currículo é convívio social entre docentes e discentes do curso e que essas interações culturais vividas e construídas nesse ambiente são fundamentais para uma construção e reformulação curricular.

O DSC4 afirma, também, que o currículo tem que ter coerência, coesão, sentido e comunicação lógica entre as várias áreas, porque não adianta um currículo muito bem estruturado se não houver uma sintonia entre aquilo que se faz no cotidiano em todas as disciplinas do curso.

> O currículo não pode simplesmente chegar a dar todas as respostas para os alunos, porque eu acho que o aluno também tem que ter um percentual de responsabilidade sobre esse currículo, sobre sua formação. [...] o currículo tem que ter coerência, coesão, sentido e comunicação lógica entre as várias áreas, ou seja, deveria, pelo menos, contemplar essa transversalidade em relação às conexões dos conhecimentos das áreas diferentes, com o intuito de desenvolver essas competências, habilidades e

> conhecimentos, para que esse profissional possa ser formado de uma maneira qualificada e com condições de atuar de uma forma que ele intervenha socialmente, transformando, estimulando mudança social, a partir de uma ação também qualificada. A grande diferença de fato, ocorre por meio das ações movida no cotidiano pelos professores, porque não adianta um currículo muito bem estruturado se não houver uma sintonia entre aquilo que se faz no cotidiano, em todas as áreas das disciplinas do curso, que não haja comunicação entre as várias áreas e isso, ao meu ver, seria a ideia do compromisso. Um currículo não apenas como um documento estruturado com um plano de ação e uma meta; precisa ter um caráter interdisciplinar, muito embora seja uma dificuldade de todos os currículos de licenciatura, considerando que, sobretudo, este conhecimento e esta formação profissional ela tem por base essa relação: não é entre disciplinas, é entre formações. (IAD1 – DSC4).

O DSC5 se baseia na AC5 que afirma uma concepção de currículo como fenômeno real. Esse discurso representa 16,66% dos discursos que se referiram a esta concepção ideológica de que o currículo se desenvolve a partir das reais necessidades do contexto em que ele está sendo implantado. Assim,

> [...] o currículo tem que estar ligado diretamente às reais necessidades de onde você está implantando. O currículo tem que retratar o fenômeno real, não o currículo ideal. O que eu vejo de mais agravante é que no papel, às vezes, o currículo está tão bonito, está tão organizado, está tão chique, mas os docentes não acompanham. (IAD1 – DSC5).

No momento em que identifica uma preocupação em relação ao que seria um currículo ideal, o DSC5 revela que não adianta o currículo prescrito estar completamente sistematizado no papel e atender toda a demanda de natureza técnica se o docente não consegue desenvolvê-lo em suas reais condições de trabalho. O currículo é real e se transforma em ideal, quando reflete o contexto local em que está sendo implantado.

No DSC6 identificamos a AC6 que dissemina a concepção de currículo como prática docente, correspondendo a 25% dos discursos. Nessa compreensão, currículo é tudo que se faz na prática docente. Por ser dinâmico, assim que identificados os problemas, a correção e os ajustes necessários são requeridos.

> Infelizmente, durante muito tempo no Departamento se entendia que você tinha que implantar o currículo, para depois corrigir. E eu dizia que não. O currículo você implanta e à medida que você vai encontrando problemas, você tem que ir automaticamente corrigindo, porque ele é dinâmico. Currículo pode “caducar”. Então, o grande problema no currículo são os profissionais que desenvolvem. O currículo envolve desde a concepção dos docentes até a forma que ele ministra as aulas, os conteúdos que ele seleciona, a forma que ele faz a avaliação, a metodologia do ensino. É tudo que se faz na prática docente. (IAD1 – DSC6).

Ainda de acordo com o DSC6, o maior problema no currículo são os profissionais (docentes) que os desenvolvem. Esse discurso reflete na falta de apropriação dos docentes em relação ao desenvolvimento curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Esse dado foi constatado por mim (ARAUJO, 2011) quando a pesquisa evidenciou as contradições entre o que estava prescrito no projeto curricular e o que concretamente era vivido pelos docentes e discentes do curso.

Por fim, temos o DSC7 que discorre a AC7, com o menor índice de discursos, 8,33%, concebendo o currículo como ciência que defende,

> [...] uma linha de pesquisa, de aprofundamento, ele está baseado numa teoria. O currículo não é mercadoria de prateleira de supermercado, tu tiras o que está em cima, coloca embaixo, tu tiras o que está embaixo e tu colocas no meio, mas o vendedor é o mesmo. (IAD1 – DSC7).

Interessante registrar a analogia que o DSC7 apresenta ao mencionar que o currículo não pode ser tratado como mercadoria de supermercado, e que não basta mudar de prateleira para ele ganhar novas características. Em outras palavras, isso nos permite dizer que não basta reformular o currículo e pensar em uma nova concepção de formação, se o professor formador continua com a mesma postura, assim como o vendedor do supermercado.

Sabemos que o currículo não é uma área de conhecimento autônoma, nem se apresenta como fato estático e limitado (PACHECO; PEREIRA, 2007). São várias as dimensões em que o currículo pode ser estudado. Ele é resultado de uma concepção híbrida do conhecimento, que pode aludir dimensões: epistemológicas, políticas, econômicas, ideológicas, técnicas, estéticas, históricas, dentre outras (PACHECO, 2006).

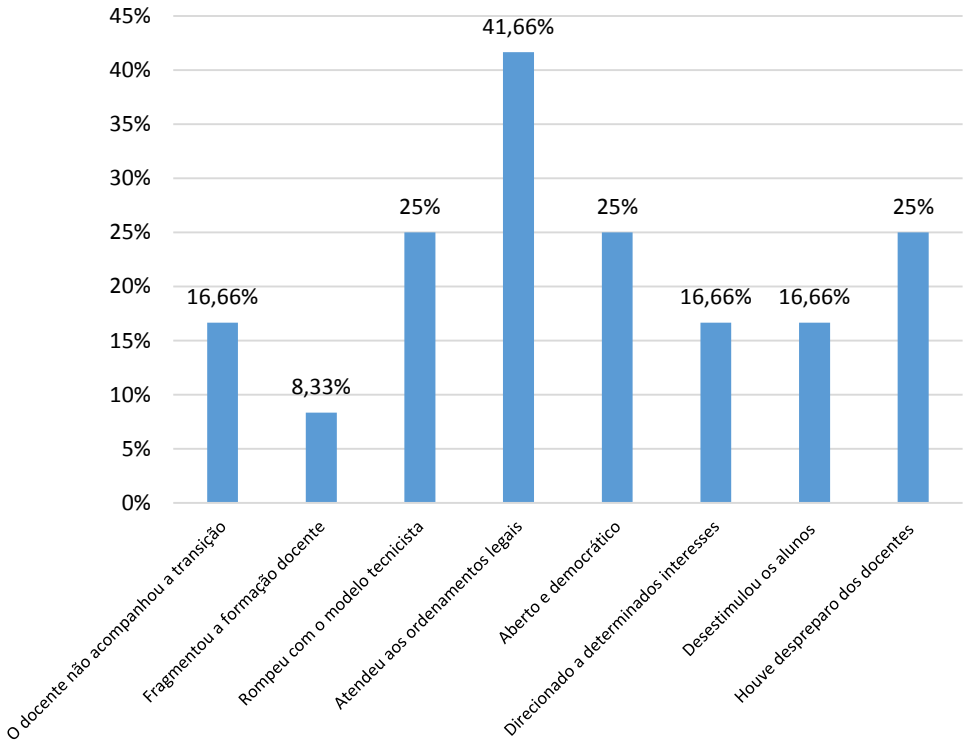
Da mesma forma, Traldi (1984) comenta as múltiplas formas de organização de um currículo que, também, depende de um posicionamento acerca dos aspectos que poderão ser evidenciados.

Podemos assim concluir, com base nas concepções dos atores sociais, que quando mencionamos as teorias curriculares, a fazemos conforme conceituação de Silva (2014, p. 14), deslocando o conceito de teoria para o de discurso e/ou perspectiva "[...] para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias". Logo, o currículo apresenta concepção de ciência, conforme anunciado pelo DSC7.

5.2.1.2 Reformulação Curricular

O Eixo Discursivo "Reformulação Curricular" apresentado como IAD 2 (APÊNDICE G), revelou 8 (oito) Ancoragens, conforme evidencia o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Reformulação Curricular (IAD 2)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

O DSC1 retrata a AC1 (16,66%) em que o docente não acompanhou a transição curricular, entretanto estudou o currículo prescrito.

> Eu não tenho muita lembrança, por que eu não acompanhei esse processo de transição de currículo, o que posso te dizer são as coisas que estavam no currículo, as concepções para que ele apontava. Quando eu entrei em 2007, ele estava em vigência, efetivamente. Eu estudei o currículo e identifiquei algumas passagens, alguns personagens que foram determinantes para isso. (IAD2 – DSC1).

Para o DSC2, a reformulação dificultou a formação dos alunos devido à divisão das disciplinas em blocos. Esta concepção foi identificada pela AC2, com representatividade de 8,33% dos discursos.

> Essa mudança, eu, pessoalmente, achei bem drástica, porque nós saímos de um currículo de licenciatura plena e houve uma certa divisão, porque o aluno tinha que escolher uma área, um bloco de disciplinas e que acabava deixando uma falha, uma lacuna em outras. Se ele escolhia o eixo saúde, lazer ficava descoberto. Eu acho que foi uma fase que deixou muito a desejar, em relação à formação desses alunos. (IAD2 – DSC1).

Este discurso faz menção a um dos problemas apresentados pelas 8 (oito) ancoragens desse Eixo Discursivo que trata da Reformulação Curricular, sistematizado pelo IAD 2, em que os atores sociais afirmam que o processo de reformulação fragmentou a formação docente em Licenciatura em Educação Física da UFMA.

O currículo investigado correspondeu à 3ª versão (2007-2016), ancorada numa perspectiva de formação ampliada, generalista, que contemplava todos os campos de trabalho da Educação Física, escolar e extra-escolar. O discurso apontou fragilidade quanto à diversificação dos núcleos de aprofundamento, orientadas pelas DCNEB e DCNEF e prescritas no PP do curso, em que o discente poderia optar pelo núcleo de esporte, de saúde e/ou de lazer. Cada núcleo correspondia a 04 (quatro) disciplinas e de acordo com o PP do curso (UFMA, 2007), o discente poderia cursar até os 03 (três) núcleos, caso manifestasse interesse. Neste entendimento, não concordamos com o discurso proferido, uma vez que o discente possuía o livre-arbítrio para optar por quais núcleos gostaria de fazer.

O DSC3 refletiu a AC3 (25%) em que os atores sociais afirmaram o oposto do DSC2.

> [...] o novo currículo, de certa forma, trouxe avanços em relação à formação dos professores de Educação Física. Teve a inclusão de temas mais atuais, pois o currículo anterior era baseado no modelo tecnicista. As disciplinas pontuadas no currículo anterior, de certa forma foram fundamentadas na construção de um pensamento da Educação Física, no momento histórico em que a Educação Física se encontrava, direcionada muito para o pensamento “do” e “para” o movimento, com disciplinas voltadas para a aptidão física. Os professores do curso tinham uma formação tecnicista, baseada mesmo nessa influência que tiveram diante desses aspectos do objeto de estudo da Educação Física. (IAD2 – DSC3).

O DSC3 identifica a reformulação curricular como um processo que rompeu com o modelo tecnicista do currículo anterior (2ª versão, 1987), proporcionando avanços para a formação dos professores de Educação Física da UFMA. O discurso evidencia que houve a ruptura com o modelo tecnicista e a institucionalização das práticas como componente curricular, atividades complementares e linhas de aprofundamento em três diferentes áreas: saúde, esporte e lazer.

Condizente a este DSC3, utilizaremos o mesmo raciocínio para discutir o DSC4, que iluminou a AC4 com a concepção de que a reformulação atendeu aos ordenamentos legais. O DSC4 foi organizado com o maior percentual de discursos emitidos, um total de 41,66%, em que

os atores sociais mencionaram o ordenamento legal de 2002, face ao contexto nacional assinalado pelas DCNEB, em que as universidades tiveram um prazo determinado para (re)construir seus projetos pedagógicos. Entretanto, o DSC4 revela que houve uma distância entre o discurso construído (currículo prescrito) e aquilo que foi colocado em prática (currículo como realidade prática).

> [...] eu acho que esse currículo seguiu muito a trilha da determinação normativa, porque tinha que se mudar e tinha uma conveniência de fazer a mudança. Eu identifiquei, pelo próprio discurso do currículo assinalado, que um grupo de pessoas se reuniu, professores e alunos, e muitos foram deixando de participar. Isso não está registrado e eu sinto que ele ficou a cargo de praticamente dois ou um professor. Para mim, é nítida a forma da fala. Eu estudei isso e uma adequação, a meu juízo, uma crítica que eu faço, é que esse currículo foi um ajuste normativo, muito embora a concepção da professora seja de um discurso de formação crítica e reflexivo. Era imperioso que se mudasse por conta da exigência da norma. Eu acho que isso vale até hoje. E isso não quer dizer que a posição daqueles que estavam reformulando não prevaleceu, ao contrário, prevalece. Agora, há uma distância entre o discurso construído e aquilo que vai ser colocado em prática. Aconteceu em função da resolução. Nós tivemos que reunir e fomos a toque de caixa, por pressão externa, porque o prazo estava expirando e nós tínhamos que fazer, então foi eleita uma comissão com participação de alunos e professores, que no final ficou só. (IAD2 – DSC4).

Esse discurso reflete a mesma constatação de pesquisa realizada anteriormente (ARAUJO, 2011) quando identificamos que os docentes apresentavam interpretações distintas em relação às informações contidas no PP do Curso de Licenciatura da UFMA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007).

É fato que a reformulação foi uma exigência dos ordenamentos legais, mas por quais motivos os docentes não se reuniram para realizar o mínimo exigido numa organização curricular? Como pensar em concepção de mundo, de homem, de educação, de seleção de conhecimentos, dentre outros elementos, sem dar voz ao corpo diretamente envolvido na formação inicial em Educação Física?

Concordamos com Pacheco (2006) ao referenciar o pensamento curricular sobre a necessidade de não apenas pensarmos nas orientações teórico-metodológicas de se fazer o currículo, mas refletirmos, principalmente, sobre as inter-relações produzidas no cotidiano.

Uma outra concepção identificada diz respeito ao DSC5 que afirmou, de acordo com a AC5 (25%) que a reformulação curricular foi aberta e democrática. Uma concepção bem diferente da apresentada, anteriormente, pelo DSC4. O DSC5 diz de modo explícito que:

> [...] foi um processo muito democrático de construção do projeto pedagógico, porque primeiro, nós formamos a comissão em assembleia departamental, qualquer professor de qualquer concepção poderia compor a comissão, então os professores, que tiveram responsabilidade e interesse em construir o currículo, se auto indicaram e foram eleitos na assembleia departamental. Além disso, as reuniões eram públicas, qualquer

> professor, mesmo que não compusesse formalmente a comissão, poderia participar das reuniões da comissão. Eu considero que foi um processo simples até mais do que colaborativo, democrático. Entre as comissões, entre os membros da comissão, e entre os professores do departamento. (IAD2 – DSC5).

O discurso proferiu todas as fases trilhadas da elaboração e aprovação do PP do curso, desde a mobilização dos docentes e discentes realizada pela coordenação para participarem da comissão de reformulação curricular de forma aberta e democrática até a entrega da versão definitiva ao colegiado do curso.

O DSC5 afirmou que as reuniões para discussão e elaboração foram públicas, com acesso livre de quem tivesse interesse em participar. O processo de reformulação atendeu algumas etapas: formulação do roteiro básico do projeto pedagógico, leitura e discussões dos elementos que compõem o projeto, elaboração da proposta de ementa das disciplinas, seminário da versão preliminar para contribuições, solicitação de parecer de especialista e aprovação no colegiado do curso e demais instâncias da universidade.

Nesse sentido, terá razão o DSC6 que partilha a AC6, baseada na concepção de que a reformulação foi um processo direcionado a determinados interesses, com 16,66% das respostas semelhantes, ao afirmar que:

> [...] eu percebi que tinha entre os membros alguns que tinham uma participação mais efetiva, ou seja, que tinha um poder de decisão maior, de modo que, no meu entendimento, esse currículo foi direcionado para uma tendência mais teórica [...] bem diferente do que vinha sendo antes. [...] eu também, particularmente, tive uma certa dificuldade em participar. Até depois que ele foi concluído, que houve um período para enviar sugestões, eu tive uma certa dificuldade para fazer, o que me deixou até meio descontente com a forma que foi conduzido. A crítica maior que eu tenho é essa de ter direcionado muito para a parte teórica, pedagógica e com uma ou duas pessoas participando decisivamente na elaboração do currículo, que apesar de ter comissão, você sabe que tem muita gente que até falta, umas que não participam bem, tem outras que tem um poder de convencimento muito grande e tem outros que cedem muito facilmente as alterações que são propostas, além do que vai para o voto, alguma coisa que tenha de discordância, e eu acho que por esse motivo foi muito pra esse lado. [...] agora, lógico, como todo mundo sabe o currículo é também um instrumento de tensão, de disputa, de concepção de interesse e essa comissão, ela tinha uma afinidade no que dizia respeito às concepções da Educação Física, tinha uma identidade próxima e essa concepção está revelada no projeto pedagógico. É a concepção que hoje se fala na abordagem da cultura corporal, então foi essa concepção que pautou os estudos e a elaboração do projeto pedagógico. (IAD2 – DSC6).

Percebemos neste discurso que a comissão defendia uma mesma concepção de Educação Física que está revelada no projeto pedagógico. E essa identidade da comissão, definida pela concepção crítico-superadora, defendeu como área de conhecimento a cultura corporal que, de acordo com Soares *et. al.* (1992), visa apreender a expressão corporal como linguagem, priorizando o sentido/significado em que se interpenetram, dialeticamente, a

intencionalidade/objetivo do homem e as intenções/objetivos da sociedade. Assim, a comissão selecionou os estudos e, consequente, elaboração do PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

A fala do DSC6 reforça a composição da comissão explicitada no DSC5, formada por um grupo pequeno de docentes. Entretanto, o DSC6 afirma que o processo foi direcionado para uma tendência mais teórica, mais pedagógica, tendo em vista o poder maior de decisão e participação efetiva, o que não facilitou a participação de outros docentes na elaboração curricular.

Ao mencionar o poder nas decisões do que prevalecer no currículo, o DSC6 destaca uma categoria importante das teorias curriculares que exprime as contribuições de Michael Apple quando problematiza a ideia de seleção de conhecimentos. Para Apple (2006), o currículo é um produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, frutos de acordo, conflitos, concessões e alianças. Para o DSC6, o poder não se referiu como um estado de conflito, mas de concessão devido o poder de convencimento que uns exercem sobre os outros.

O DSC7 comungou da AC7 (16,66%) em que a reformulação desestimulou os alunos do curso, levando ao entendimento de que os alunos não querem estudar e pensam somente nas aulas práticas, desprovidas de leitura e estudo. O DSC7 enfatiza que muitos alunos não queriam concluir o currículo porque estava muito teórico.

> [...] chegam no curso de Educação Física com uma concepção que o estudar aqui é coisa pouca e que nós temos é muita prática para fazer. Parece que as práticas que comandam esse processo. Quando eles se deparam com uma prática que exige acima de tudo muita leitura, como é o caso de jogos, brinquedos e brincadeira, que jogo na nossa área, brincar na nossa área é coisa muito séria, e para isso você precisa de muito estudo, isso desestimulou um pouco os alunos [...]. (IAD2 – DSC7).

Prosseguimos com reflexão sobre o DSC8 que evidenciou o despreparo dos docentes para fazer a reformulação curricular através da AC8 (25%). Para este discurso, o corpo docente não teve capacidade e nem as condições necessárias para mudar o currículo, porque exigia "[...] capacitar os profissionais [...] buscar pessoas que soubessem como fazer um novo currículo, não era tirar a disciplina que estava no quinto período e botar no primeiro, mas nós tínhamos que ver uma nova releitura filosófica, uma releitura pedagógica [...]" (IAD2 – DSC8). Havia necessidade de novas releituras filosóficas, pedagógicas e de pesquisa de mercado de trabalho.

> O novo currículo veio justamente para adequar as demandas do curso a realidade da sociedade numa perspectiva crítica, problematizadora. Muda-se o enfoque de um currículo que estava há tanto tempo vigente e causa estranheza pensar que

> historicamente nós tivemos todo esse tempo de um currículo sem uma reformulação. Certamente se o currículo tem que estar relacionado à realidade histórico-social em que ele está inserido, as coisas mudam muito rapidamente, como que um currículo se perpetuou por tanto tempo? Eu imagino quem passou do currículo 2º versão para a 3ª versão, o impacto que causou. Foi complicado, porque todo mundo dizia que o currículo tinha que mudar, mas ninguém tinha condições e queria se envolver para mudar. No meu entendimento mais profundo, nós não tínhamos capacidade de estar mudando. Uma das primeiras coisas que nós constatamos foi a defasagem do currículo que tinha 19 anos de vigência. E, também, eu constatei, pelos documentos que tinham na coordenação que tiveram várias comissões formadas na tentativa de reformular os currículos, mas as comissões, elas eram dissolvidas, elas não seguiam adiante e o currículo continuava o mesmo, inclusive do ponto de vista da produção científica na área de Educação Física, o currículo estava defasado. (IAD 2 – DSC 8).

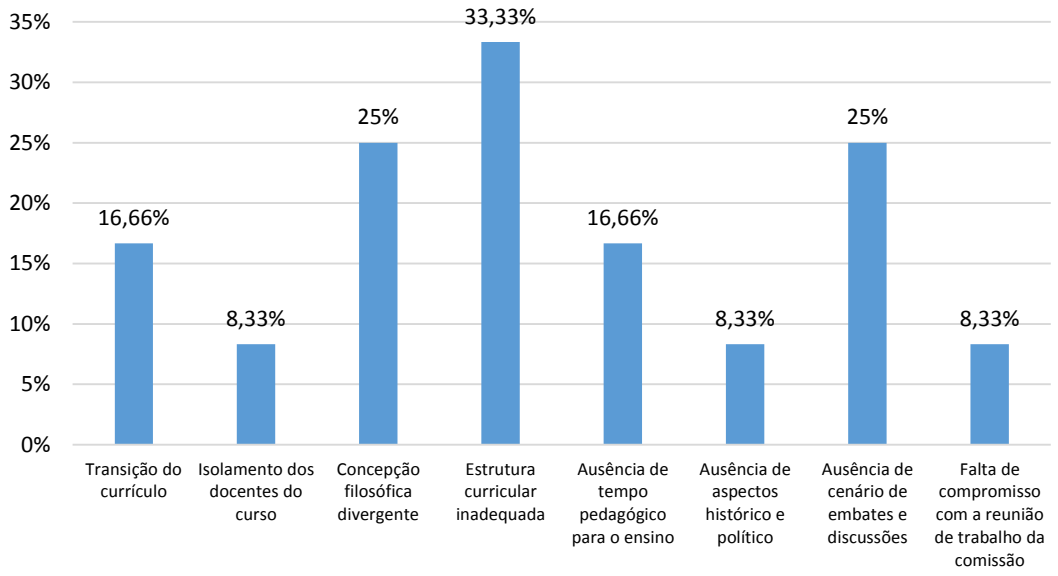
Acrescenta o referido discurso que várias comissões foram formadas na tentativa de reformular os currículos, mas não seguiram adiante, eram dissolvidas e o currículo continuava o mesmo. Foi um processo difícil e traumático, mas o currículo veio atender à realidade histórico-social em que está inserido e isto, demorou 19 (dezenove) anos para que as adequações fossem feitas.

Percebemos uma relação de causa e efeito entre alguns discursos apresentados sobre o ED “Reformulação Curricular”. Inferimos, neste caso, que o docente não acompanhou a transição curricular (DSC1); não participou da elaboração do mesmo. O processo de reformulação atendeu as exigências dos ordenamentos legais (DSC4), em que uns defendem que foi aberto e democrático (DSC5), outros dizem que foi direcionado a determinados interesses (DSC6) e que houve despreparo dos docentes (DSC8). Uma vez que houve o rompimento com o modelo tecnicista (DSC3) e fragmentou a formação docente (DSC2) com disciplinas mais pedagógicas, próprias para um curso de licenciatura, o que resultou na desmotivação/desinteresse dos alunos.

5.2.1.3 Dificuldades na Implantação do Currículo

No IAD 3 (APÊNDICE H) apresentamos o Eixo Discursivo “Dificuldades na Implantação do Currículo” que apresentou 8 (oito) Ancoragens, demonstradas no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Dificuldades na Implantação do Currículo (IAD 3)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

As concepções discutidas no Eixo Discursivo anterior, Reformulação Curricular, remetem-nos para este ED que trata das dificuldades na implantação desse currículo na UFMA. Aqui, percebemos uma variedade de percepções e ideias sobre quais elementos representaram obstáculos para a efetivação curricular no Curso de Licenciatura em Educação Física.

Optamos em discutir cada discurso com suas respectivas ancoragens, analisando de forma conjunta as concepções apresentadas.

O DSC1 obteve uma AC1 com 16,66% de similaridade que pontuou como principal dificuldade a transição do currículo antigo para o novo. O curso apresentou dois currículos e o discurso evidenciou que esta não foi uma boa estratégia.

> [...] essa transição é um ponto complicado. Eu acho que seria melhor terminar o currículo e implantar o novo no próximo semestre, então todo mundo nesse semestre vai para o currículo novo. [...] a dificuldade teve. Algumas em relação aos alunos novos que queriam fazer alguma disciplina do currículo antigo; os alunos antigos, que queriam fazer alguma disciplina do currículo novo [...]. (IAD3 – DSC1).

O DSC2 trouxe a AC2 com 8,33% que abordaram o isolamento dos docentes do curso. As disciplinas oriundas de outros departamentos dependiam da sua oferta para o curso e da disponibilidade do docente para ministrar a disciplina de acordo com o PP do curso. Existia

grande rotatividade do corpo docente de outros departamentos para atuar no curso de Educação Física.

> O curso tinha disciplinas que dependiam da disposição de oferta e da disponibilidade do professor de outros departamentos para ministrar a disciplina de acordo com o projeto político pedagógico que no curso estava implantado. Hoje o curso quer que todos os professores do departamento, que ministram aulas no curso de Educação Física, sejam do curso de Educação Física, porque eles vão ter acesso ao currículo do curso. O coordenador do curso vai ter gerência, gestão sobre esse docente, para discutir sobre a proposta pedagógica [...]. (IAD3 – DSC2).

O DSC2 acredita que tendo um corpo docente atuante no curso somente do Departamento de Educação Física poderá exercer poder na gestão sobre esse docente para discutir o currículo, entretanto, como observado no ED anteriormente, os docentes não se sentem capacitados para elaborar uma proposta curricular e, assim, questionamos: como a coordenação do curso poderá gerir essa situação?

É possível afirmar, que a construção curricular deverá partir das diversas dimensões que refletem o contexto social (realidade interativa). Acreditamos, também, que o isolamento dos docentes do curso reflete um ponto negativo para nossa área de conhecimento que é multidisciplinar e exige uma leitura "multirreferencial" da realidade (MARTINS, 1998). Nesse entendimento, o DSC3 traduz a AC3 (25%) destacando as diferentes concepções filosóficas como dificuldade na implantação do currículo, tendo em vista que os docentes apresentam várias concepções sobre o currículo, o que contribui para a existência de uma discrepância entre o discurso e a possibilidade de realização.

> [...] o problema nosso em relação ao currículo é a concepção que você trabalha de currículo, qual é o teu entendimento, não simplesmente a mudança da norma. Do ponto de vista normativo você pode botar tudo no discurso e é isso que eu vejo. O que eu sinto é uma dificuldade desta alteração pragmática entre o discurso e a possibilidade de realizar concretamente. Um professor só não altera a lógica da formação, porque o currículo, o caminho do currículo é a formação do profissional, é o que se quer lá na frente da formação, mas eu falo, eu faço e é pobre dizer 'eu faço o que posso' ((risos)). (IAD3 – DSC 3).

O DSC4 obteve maior percentual dos discursos semelhantes, apresentando a AC4 (33,33%) que identificou que o maior problema na implantação é a própria estrutura curricular. O discurso destaca a compreensão da práxis e os eixos de aprofundamento que não favoreceram a composição das turmas, devido à ausência de equilíbrio entre os três eixos propostos no PP do curso. Sublinhamos que,

> A maior dificuldade é estrutural mesmo. Como os alunos tinham que escolher os eixos, a gente tinha disciplinas com quatro, três alunos, e dividia aquela turma inicial em quatro, praticamente. Na verdade, são divergências em relação a aspectos que deveriam ser contemplados na grade curricular, nos programas das disciplinas. (IAD3 – DSC 4).

O DSC5 afirma por meio da AC5 (16,66%) que o tempo pedagógico para o ensino é uma das dificuldades de implantação do currículo, porque o tempo destinado ao desenvolvimento das práticas não é suficiente. E, mais uma vez, retoma a questão de que houve acréscimo da carga horária das disciplinas pedagógicas e redução da carga horária de algumas disciplinas, especialmente dos esportes e da área biomédica.

O DSC6 identificou a AC6 (8,33%) e anunciou a ausência de aspectos histórico-político como fatores que dificultaram a implantação, porque apesar de avançarmos "[...] nesses aspectos de não focar apenas em um modelo tecnicista [...] sinto falta de um aspecto mais histórico-político que fundamente a construção desse currículo, porque a história da Educação Física perpassa por tudo isso" (IAD3 – DSC 6).

Nesse tocante, o DSC7 traz a AC7 (25%) que revela a ausência do cenário de embates e discussões como fator negativo. O discurso afirma que a reformulação não pode ser apenas normativa, mas os docentes não estavam preparados para alterar o currículo.

> O currículo tem um cenário de embate – e se por um lado, a norma pede um reajuste e se nós que assumimos a posição, digamos assim, de esquerda a uma concepção de currículo, só nós ajustamos, então a gente cai numa armadilha. E essa armadilha ela não é uma questão da vontade pessoal, individual, então também não justifica se a pessoa se adequar. Quando a pessoa senta para fazer currículo tem que se preocupar com isso e acho que ter consciência que ele não está fazendo um currículo para ele, está fazendo para formar um profissional e tem que ter em mente o que ele precisa. Era uma crítica de todo mundo sobre esse currículo, mas ninguém sabia mexer no currículo, porque o que as pessoas estavam fazendo, era pegando currículo do Rio Grande do Sul, currículo da USP, de Santa Maria, não sei de onde para fazer uma colcha de retalho, e eu dizia "Isso não vai dar certo!". E só quem podia mexer no currículo era o pessoal que tivesse mestrado e doutorado [...]. (IAD3 – DSC7).

O DSC8 que mostrou, por fim, a AC8 (8,33%) que revelou a dificuldade de reunir a comissão de trabalho. O discurso assim considerou, "primeira dificuldade é de se reunir. Por exemplo, teve a reunião, que só compareceu eu, a coordenadora e uma aluna [...]". (IAD3 – DSC8).

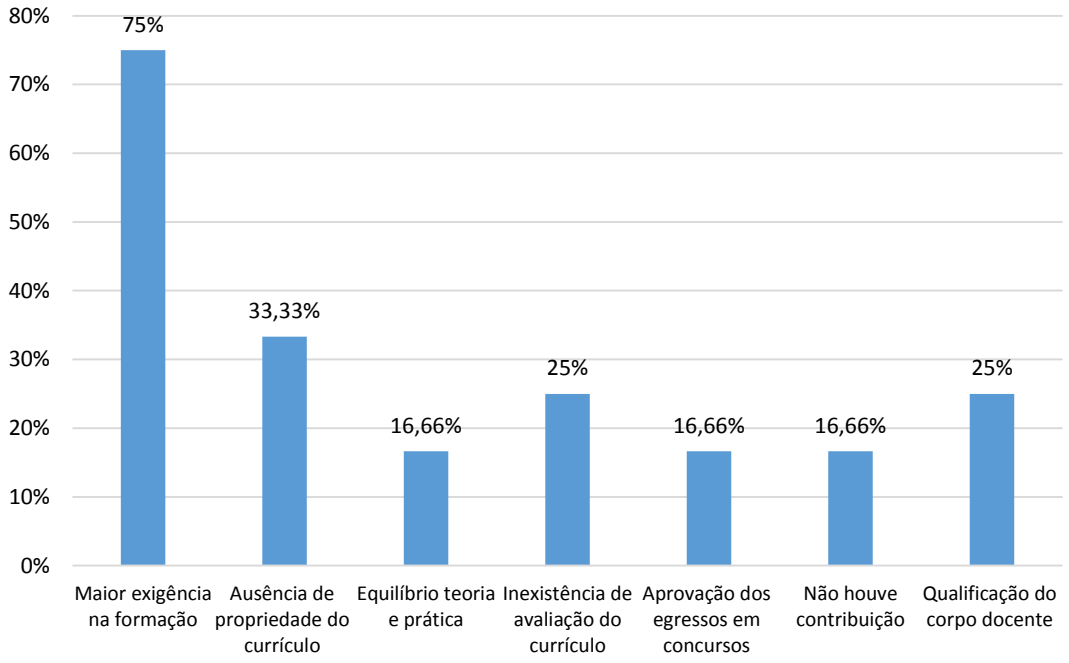
Na mesma linha do DSC8 podemos inferir que as AC6 e AC8 do ED "Reformulação Curricular" que apontou uma reformulação direcionada a determinados interesses e o despreparo

dos docentes nessa construção, respectivamente, podem ser motivo dessa falta de interesse em participar das reuniões de comissão de trabalho curricular, seja pela ausência de conhecimentos técnicos e pedagógicos de como se fazer o currículo ou pelas posições antagônicas reveladas na concepção de Educação Física almejada para o curso.

5.2.1.4 Contribuição do Currículo para a Formação Docente

O Eixo Discursivo "Contribuição do Currículo para a Formação Docente" está representado pelo IAD 4 (APÊNDICE I). Neste eixo localizamos 7 (sete) Ancoragens (ver Gráfico 6).

Gráfico 6 – Contribuição do Currículo para a Formação Docente (IAD 4)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Iniciaremos a discussão com o DSC1 que obteve o maior percentual de respostas semelhantes para a construção do discurso. Dele emergiu a AC1 (75%) em que o currículo contribuiu para a formação docente à medida que exigiu mais conhecimentos no processo de formação.

De acordo com o referido discurso, os docentes são exigentes no processo de formação e privilegiam "[...] artigos, anais de eventos científicos, dissertações e teses. Eu não

tive isso na minha formação, mas eu forço isso hoje [...] eu não posso trazer um conteúdo abaixo disso, é formação do profissional. [...]" (IAD4 – DSC1).

Do DSC1 podemos sintetizar que as contribuições foram expressas da seguinte maneira: 1) o grande sucesso do currículo está na tríade composta pelo docente, pela proposta pedagógica e pelos alunos; 2) criação de disciplinas específicas como as da área de lazer; 3) espaço de reflexão de práticas antigas: 4) as áreas de aprofundamento não foram implantadas de forma exitosa: 5) visão do processo pedagógico lúdico e do processo pedagógico técnico nas disciplinas: 6) trabalho numa perspectiva mais crítica em relação a todas as disciplinas: 7) dar sentido às práticas pedagógicas e refletirem sobre elas de forma a ressignificá-las.

O currículo trata de uma formação profissional ampliada cuja identidade do profissional de Educação Física é a docência.

> [...] o grande sucesso do currículo está nas possibilidades que o docente, que o currículo, que a proposta pedagógica e os alunos possam dar. Não culpar que o currículo não contemplou, não culpar que o professor não contemplou o componente. Se você pensar do ponto de vista da evolução do texto, daquilo que passou a ser referência de um currículo antigo para o "novo", teoricamente houve evolução porque o objetivo era esse, você reestruturar no sentido de reorganizar, repensar, refletir sobre as práticas antigas. Claro, tiveram erros de implantação, erros no andamento. Nós temos um currículo que é chamado de generalista [...] optamos por fazer uma formação profissional ampliada. Esse currículo veio demarcar uma ampliação na concepção da formação docente, principalmente, porque foi incluído disciplinas nessa interlocução com as outras áreas do conhecimento, entendendo a Educação Física como um campo multidisciplinar, que não pode se isolar na formação docente, fazemos interface com diferentes áreas do conhecimento, a área de ciências da saúde, a área biológica, a área de ciências humanas e sociais. Essa interface, ela favoreceu essa atuação profissional de forma mais ampla. (IAD4 – DSC1).

O discurso afirma que o currículo demarcou uma ampliação na concepção da formação docente, por possibilitar a interlocução de disciplinas das outras áreas do conhecimento, entendendo a Educação Física como um campo multidisciplinar.

O PP do Curso de Licenciatura em Educação Física (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) optou pela ação docente na educação básica e em outros campos de intervenção profissional ressaltando as áreas de esporte, lazer e saúde a partir da oferta de três núcleos temáticos de aprofundamentos, conforme Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b).

O DSC2 revelou a AC2 (33,33%) chamando atenção para a ausência de propriedade do currículo por parte dos docentes, afirmando que estes não tiveram propriedade para implantar o currículo, pois foram poucos os que leram o PP do curso. Assim, existe uma desconexão entre o currículo prescrito e a capacitação do docente para desenvolvê-lo e o docente não reflete sobre

a lógica da formação docente. Algumas disciplinas favorecem a possibilidade de avançar na ideia de prática, de preparação profissional, entretanto, parte dos docentes não se disponibilizam para atender essa formação.

> Foi um currículo que tentou acertar. Eu vejo com muito bons olhos o currículo de 2007, porque ele tentou corrigir, num primeiro momento, as questões que envolviam o currículo anterior e buscou atender a legislação. Por outro lado, encontramos a ausência de potencial dos professores em implantar esse currículo. Eu percebo que poucos docentes leram o currículo, poucos foram conversar com a coordenadora de curso, foram conversar com o colegiado, foram dar sua opinião para mudar, ou seja, o currículo foi pouco avaliado, na prática. A intenção da reformulação do currículo é boa, eu percebo uma iniciativa de tentar se adequar a novos conceitos, mas, de certa forma, ainda muito restrito. Entretanto, até os dias de hoje, eu vejo uma desconexão entre o que o texto propõe [o currículo que eu falo] e a formação do professor em relação à capacitação dele. Falo em termos de sintonia, comunicação entre essas áreas. [...] eu acho que algumas disciplinas estão abertas, mas não adianta nada as disciplinas estarem abertas se as cabeças professorais estão fechadas. Eu falo isso com tranquilidade ((risos)). (IAD4 – DSC2).

Para o DSC3, a legislação representou um avanço ao possibilitar o equilíbrio das dimensões teóricas e práticas. Nesse sentido, o discurso diz “eu não posso formar ninguém na licenciatura e nem tampouco no bacharelado se eu não levar ele para ter contato com o produto para o qual ele está sendo formado, que é o aluno da escola” (IAD4 – DSC3). Observamos que as DCNEB (BRASIL, 2002) e as DCNEF (BRASIL, 2004) possibilitaram o contato do aluno com a escola através das práticas pedagógicas, conforme enunciado pela AC3 (16,66%).

Uma outra concepção é revelada pelo DSC4, cuja AC4 (25%) mostrou que não houve avaliação do currículo. O discurso mostra que o currículo por ser dinâmico foi pouco avaliado e, no geral, não se tem uma avaliação processual de formação, não há como inferir se houve contribuição.

> Na prática, o currículo foi pouco avaliado, porque quando conseguimos implantar na essência, estava na hora de mudar por conta da legislação. [...] eu sei que nós não temos uma avaliação do processo de formação, esse é um dado que pode dar uma referência mais clara. Avaliação daquilo que de fato nós temos assimilado, aprendido, reorganizado em relação aos saberes, de que maneira eles têm assimilado isso para que ele possa mudar o padrão de conhecimento e como aplicar isso de uma forma prática. O curso não tem essa avaliação para inferir sobre. [...] nós temos muitos professores voltados para área biológica, a quantidade de pesquisas produzidas na área biológica é muito mais evidente que na área de humanas, social. (IAD4 – DSC4).

O discurso também diz de modo explícito que o parâmetro da avaliação acontece a partir daquilo que é desenvolvido no interior das disciplinas, mas não existe nenhum outro

mecanismo para comparar ou entender, no conjunto, as ações das disciplinas no contexto do curso.

O DSC5 identifica a AC5 (16,66%) que aborda a concepção de que o currículo em Educação Física da UFMA atendeu às necessidades da formação docente para atuar no mercado de trabalho, ao afirmar que:

> Eu acredito que ele atende a contento, considerando que nos últimos concursos nós tivemos um número grande de egressos da Universidade Federal do Maranhão. Ele atende a uma formação de mercado. Eu estou sendo muito pragmático. Mas do ponto de vista da pretensão que se queria no discurso, a gente precisa ter clareza de que o discurso tem uma força, mas do ponto de vista da concretude dele essa força se esvai nessa própria prática do dia a dia [...]. (IAD4 – DSC5).

Para o DSC6, não houve contribuição do currículo para a formação docente, de acordo com a AC6 (16,66%). Os problemas destacados foram as disciplinas ofertadas no núcleo temático de aprofundamento que deixaram lacunas na formação e a ausência de aprofundamento na área biomédica, esportes e treinamento desportivo.

> Na minha opinião, não. Se eles escolhem um desses eixos acaba deixando uma lacuna em outros, quando na verdade você, a tua formação, por exemplo, você vai trabalhar só na escola, você tem que ter a noção de todos eles. Então, alguns alunos até cumpriam mais de um, mas não era obrigatório. Houve uma relativa falta de informação na parte biomédica. Inclusive, tem muitos equívocos, por exemplo, que na licenciatura o graduando não precisa ter algumas disciplinas, como Treinamento Desportivo. Ele não vai ter, pode não ter um conteúdo clássico de treinamento de alto rendimento, mas ele precisa ter noção e eu não concordo que essa disciplina não esteja nem mesmo na licenciatura. (IAD4 – DSC6).

Por fim, temos o DSC7 a partir da AC7 (25%) que afirma ter havido um processo crescente de qualificação do corpo docente, bem como aumentou a qualidade no processo de formação dos discentes como futuros profissionais. O discurso considera que o currículo permitiu uma prática pedagógica mais crítica e, consequentemente, uma formação teórica e conceitual para os discentes.

> Eu diria que sim em um aspecto: individualmente, os professores se qualificaram muito. Se você comparar, por exemplo, os primeiros anos do curso antes da reforma em 2007, nós tínhamos aqui no curso quatro mestres. Hoje, nós temos 80% de doutores ou quase isso. Mesmo que seja uma observação empírica, mas dá para diagnosticar que houve uma melhora qualitativa no processo de formação que faz refletir também na qualidade do processo de formação dos alunos como futuros profissionais. O reforço dos colegas que estavam voltando do mestrado, foi muito importante, porque eles trouxeram novas teorias. Eu venho acompanhando desde 85 a capacitação de um bom número de profissionais desse curso. Esse currículo permitiu, no caso específico, para minha

> prática docente, disciplinas de cunho mais amplo e uma informação mais crítica, uma formação mais teórica e também conceitual para os alunos. (IAD 4 – DSC 7).

Constatamos uma variedade de informações a respeito desse Eixo Discursivo que abordou a contribuição do currículo para a formação docente em Educação Física da UFMA. Dos discursos apresentados, tivemos 04 (DSC1, DSC3, DSC5 e DSC7) que manifestaram discursos positivos e 03 (DSC2, DSC4 e DSC6) que não consideraram que o currículo não contribuiu para a formação de professor.

Prosseguimos para a análise da Temática Discursiva que trata do resgate do pensamento coletivo sobre o Currículo como Realidade Interativa.

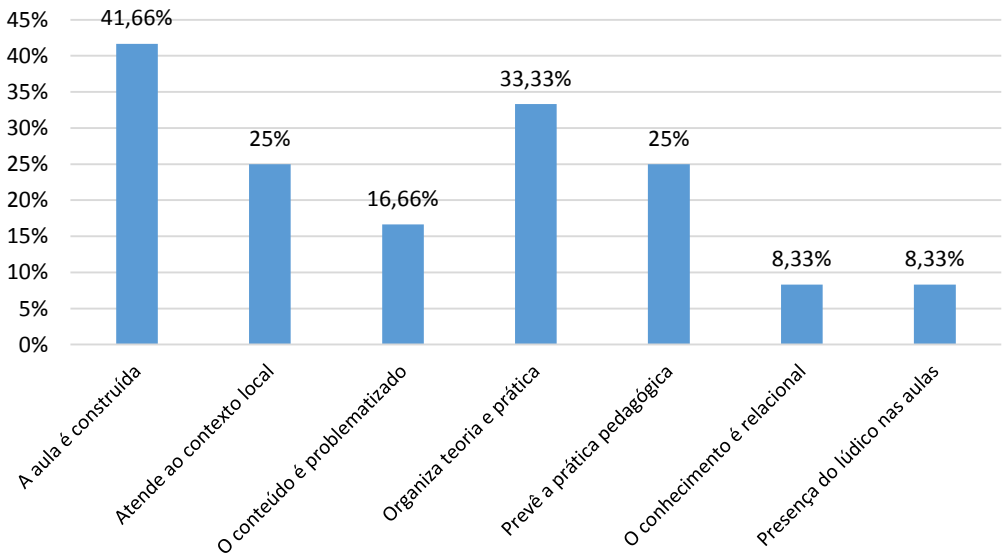
5.2.2 Resgate do pensamento coletivo sobre o Currículo como Realidade Interativa

A Temática Discursiva "Currículo como Realidade Interativa" contemplou os seguintes ED: 1) Planejamento Docente; 2) Conhecimento não contemplado no Currículo; 3) Dimensão Teórica e Prática e 4) PCC, ECS e AC.

5.2.2.1 Planejamento Docente

O ED "planejamento docente" corresponde ao IAD 5 (APÊNDICE J), com 7 (sete) Ancoragens que foram analisadas e interpretadas à luz de cada DSC (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Planejamento Docente (IAD 5)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

O DSC1 por meio da AC1 (41,66) afirmou que a proposta consiste em construir aulas com a participação dos alunos em todo o processo, para que ele se aproprie do conhecimento. Nessa linha de raciocínio, o aluno precisa repensar o objeto e o currículo é um caminho percorrido pelos que personificam a prática.

> [...] a própria construção da aula [e eu uso mesmo esse termo, eu não dou aula, eu construo aula]. As aulas acontecem agora nesse semestre de uma maneira, no outro acontece de outro, porque a questão da dinâmica, o incentivo que eu dou para o aluno repensar o objeto. O currículo não é esta máquina, é um caminho e quem percorre o caminho são aqueles que personificam essa prática. [...] eu vou modificando o meu modo de abordar um conteúdo, de transmitir, na medida que a gente vai evoluindo com a experiência e com as facilidades que se adquirem para passar essa informação. (IAD5 – DSC1).

O DSC2 emergiu a AC2 (25%) afirmando que o planejamento docente atende ao contexto local e favorece atividades de prática pedagógica em que o aluno tem acesso à realidade da comunidade e das escolas e que, infelizmente, nem todos os professores conseguem realizar essa dimensão prática. Da mesma forma, o DSC4 com a AC4 (33,33%) evidencia que o planejamento organiza a teoria e prática e o DSC5 com a AC5 (25%) prevê a prática pedagógica. Vejamos os respectivos discursos:

> Essa questão de ver o componente como prática pedagógica, dentro dessa dimensão teórico-prática, isso é uma marca das minhas aulas, de colocar o aluno frente à realidade da comunidade, das escolas. Infelizmente nem todos os professores conseguem fazer essa dimensão prática. Eu entendo que qualquer componente curricular desse curso pode ter essa prática pedagógica [...]. (IAD5 – DSC2).

> Eu passo para meus alunos essa dimensão do componente prático-pedagógico, não só prático como é fazer movimentos e praticar movimentos, mas o prático pedagógico dos alunos estarem na frente de crianças e dizer o que tem que fazer, analisar a questão das estratégias de ensino, a posição docente e esse eu acho que é o grande ganho. Disciplinas de natureza teórica, como sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, poderia ter tensionamentos práticos, não só disciplina teórica. Eu não tenho essa dificuldade de ver a prática pedagógica, eu procuro organizar essa ideia da teoria e prática, consigo retomar isso com os alunos, consigo ter um retorno bom do aluno, porque a princípio eu sempre penso na aplicabilidade daquilo que eu estou ensinando. [...] o curso é uma casa, em que ela é feita de vários tijolos e cada disciplina pode ser considerada um tijolo e cada tijolo tem que estar bem firme, para que tenhamos uma casa bem estruturada. Eu penso que cada disciplina tem sua importância e ela tem que dar conhecimentos bem sólidos para os alunos e, principalmente, o entendimento de como isso vai ser aplicado. (IAD5 – DSC4).

> [...] mas, a meu ver a prática pedagógica sempre deveria ter sido trabalhada no sentido de que o aluno tem que passar pela situação de aprender a ensinar. Ele tem que aprender a ensinar, nem que seja entre seus pares [os alunos do próprio curso, já que nós não estamos falando de estágio] com o professor acompanhando o processo. Esse processo sempre deveria estar presente, porque os alunos têm que passar pela situação da vivência. [...] eu comecei a fazer a prática pedagógica com os alunos e dar aula aqui, e durante 16 anos a minha disciplina foi a única disciplina do curso, em que o aluno fazia prática pedagógica antes de chegar no estágio. (IAD5 – DSC5).

O Art. 10 da Resolução nº 07/2004 (BRASIL, 2004b) identifica como um dos princípios de PP a indissociabilidade teoria-prática a partir do desenvolvimento das práticas, estágio e atividades complementares. O DSC2 sugere que sejam criadas situações de aprendizagem para discutir o objeto de estudo no contexto prático, de forma a vivenciar cenários típicos do cotidiano maranhense. O DSC2 assim como o DSC4 e o DSC5 mencionaram que qualquer disciplina poderia contemplar a PCC, denominada pelo PP do curso como "prática pedagógica". Assim, a opção realizada pelo projeto curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA consistiu no acréscimo de 30 horas de prática em 14 (quatorze) disciplinas referentes às dimensões do conhecimento: Culturais do Movimento Humano e Didático-pedagógico.

A prática pedagógica viabiliza o acesso na docência e os discursos enunciados dizem que esta prática não é um elemento novo. As DCNEB (BRASIL, 2002) e as DCNEF (BRASIL, 2004) apenas formalizaram o componente curricular atribuindo finalidade e organização no interior do projeto curricular. Para o DSC5, a prática enquanto componente curricular sempre deveria ser trabalhada, para que o aluno experimentasse a situação de aprender a ensinar com o devido acompanhamento do professor, da mesma forma, as disciplinas de natureza teórica deveriam ser desenvolvidas com tensionamentos práticos, como sugere o DSC4. Constatamos, assim, que os discursos apresentados apontaram para uma sequência de discursos que compartilharam a mesma ideia.

O DSC3 com a AC3 (16,66%) afirmou que ao planejar o ensino visualizava a problematização do conteúdo, pois o docente consegue compreender o objeto da disciplina fora do contexto do currículo. Logo, [...] o currículo orienta os docentes a construir seu planejamento pautado nesses aspectos, fazendo com que os alunos busquem uma reflexão sobre aquele conteúdo ensinado [...]. (IAD5 – DSC3).

Esse discurso enfatiza a necessidade de tornar o conteúdo cada vez mais crítico e isso nos traz elementos para repensar como é que esse objeto vai se transformar em diferentes contextos. O DSC6 com a AC6 (8,33%) traz o entendimento de que o conhecimento é relacional

> O que eu faço, até pela minha própria formação na minha pós-graduação é possibilitar a articulação com outros conteúdos, de outras. Eu acho que tem um caminho: fundamentos antropológicos, fundamentos filosóficos, a própria epistemologia, a história te dá mais abertura para você articular isso. O que falta é não apenas articular, mas é o aluno aprender a relacionar conhecimentos. [...] como estratégia didático-metodológica eu trago os filmes, eu acho que isso falta para enriquecer o imaginário, considerando que o tempo de agora parece que há uma espécie de não necessidade de leitura por parte dos alunos. Você lê um texto, lê uma coisa, chega na turma muito pouco se lê, mas quando tu crias uma estratégia para leitura e você explica, eles "é, tem relação", então eles leem. [...]. (IAD5 – DSC6).

O DSC7 a partir da AC7 (8,33%) anuncia a presença do lúdico nas aulas no momento do planejamento docente.

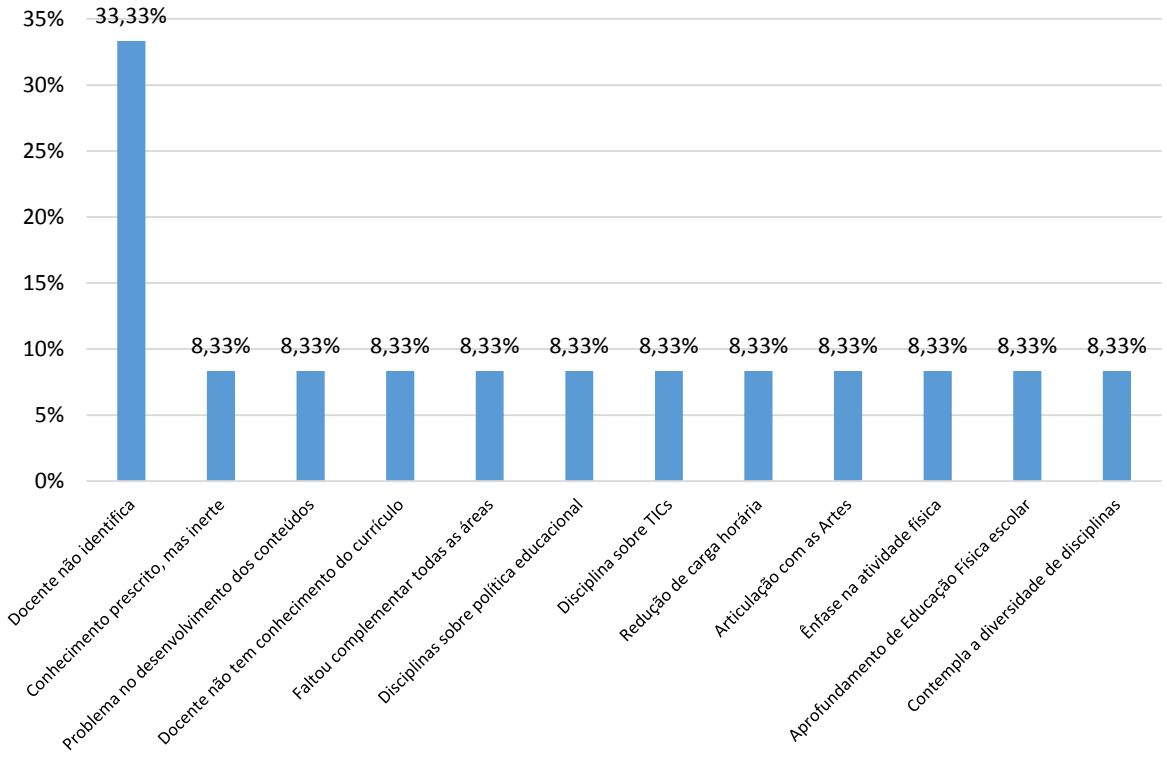
> Mesmo com algumas divergências, eu procurei acompanhar o que cada um estava fazendo ao seu modo, mas, ainda tínhamos algumas resistências. Os princípios pedagógicos técnicos e lúdicos dentro da disciplina, quem se manteve no processo técnico se rendeu ao processo lúdico, é o processo da escola. O contato com a escola pública, como é que esse professor vai ter uma nova metodologia? Ele vai ter que ter novos processos, novas estratégias e vai entrar o processo lúdico para você ter o alcance do técnico na primeira fase, porque na escola você não faz treinamento. Na escola tu trabalhas até os princípios da especificação. (IAD 5 – DSC 7).

O discurso viabiliza o contato com a escola pública para desenvolver os princípios pedagógicos técnicos e lúdicos dentro da disciplina. Isto indica que, as práticas, o estágio e as atividades complementares, apesar de apresentarem funções diferentes, ganham centralidade na formação inicial em Educação Física, dado o seu caráter de aplicabilidade e de reflexão coletiva e sistemática sobre as situações de ensino e aprendizagem, prosseguindo na mesma linha dos estudos identificados no Estado da Questão (SCHERER, 2008; NUNES, 2010; BEHRENS, 2009; MELLO, 2014; ARAUJO, 2011; ANTUNES, 2012; ARAUJO; LEITINHO, 2014; MAFFEI, 2014).

5.2.2.2 Conhecimento não contemplado no Currículo

O ED “Conhecimento não contemplado” representa o IAD 6 (APÊNDICE L) com 12 (doze) Ancoragens, conforme anuncia o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Conhecimento não contemplado no Currículo (IAD 6)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Na sequência, o referido ED que trata do conhecimento não contemplado no currículo será analisado por aproximações das ancoragens identificadas nos diferentes discursos, devido ao grande número de Ancoragens identificadas nos discursos.

Iniciamos pelo DSC1 com a AC1 (33,33%) que apresenta o maior percentual de discursos semelhantes descrevendo que o docente se recorda que houve discussão, porém, não identifica, no momento da entrevista, nenhum conhecimento/disciplina que não foi contemplado no currículo ao afirmar que "[...] sei que chegamos a discutir alguma coisa sobre, mas no momento não me ocorre agora nenhuma disciplina. Eu acredito que não. São as disciplinas que estão pensadas. Não me ocorre nenhuma falta." (IAD6 – DSC1).

O DSC4 traz a concepção da AC4 (8,33%) que indica o desconhecimento dos docentes quanto ao currículo e ao perfil do profissional que se deseja formar. E centram sua preocupação apenas com sua disciplina.

> Eu tenho a impressão de que mudou o currículo e que os professores não tiveram o trabalho de ver o PP para dizer qual é o perfil que eu quero agora. Não. "Mudou a disciplina? Qual é a disciplina? Qual é o meu horário?" Eu acredito que os professores

> não leem o PP, porque o projeto político, a organização do currículo, ela que diz qual é o perfil. (IAD6 – DSC4).

Essa mesma concepção foi assinalada em várias discussões dos ED anteriores, quando analisamos: a) Reformulação Curricular e as AC1 (16,66%) e AC8 (25%) afirmaram que não acompanharam a transição e que houve despreparo dos docentes; b) Dificuldades na Implantação do Currículo quando a AC7 (25%) demonstrou ausência de embates e discussões; c) Contribuição do Currículo para a Formação Docente apontou a AC2 (33,33%) atestando a ausência de propriedade de currículo.

Os DSC2, DSC5 e DSC12 apresentam concepções com o mesmo percentual de discursos semelhantes (8,33%) e anunciaram ideias que ora se complementam, ora se divergem. Dessa forma, emergiram as respectivas ancoragens: AC2 que afirmou a presença do conhecimento prescrito, mas inerte; AC5 indicou " [...] que falta a complementação de todas as áreas" (IAD6 – DSC5) e AC12 afirmando que o currículo do curso contempla a diversidade das disciplinas necessárias para a formação.

> Eu vi que ele existia no currículo, mas não tinha ninguém para trabalhar com esse componente [...] quer dizer, era um componente que estava presente no currículo, mas que não tinha um docente interessado em ministrar. Então eu acho que foi um grande avanço do currículo anterior. Muitas dessas disciplinas que estavam como optativas foram disciplinas que estavam apontando para o futuro da área. Foram componentes que avançaram bastante, mas que estavam obsoletos, estavam parados, foram previstos, foram pensados, tiveram ementas interessantes, mas precisavam ser desenvolvidos com os alunos. (IAD6 – DSC2).

> Eu não tenho registro, porque como analisamos esses cinco projetos pedagógicos das universidades, nós buscamos exatamente dar conta dessa diversidade de disciplinas, de conteúdos pedagógicos, que poderiam ser abordados. (IAD6 – DSC12).

Os DSC3 e DSC9 identificaram as AC3 (8,33%) apontando problemas no desenvolvimento dos conteúdos e AC9 (8,33%) sugerindo articulação com as Artes

> Eu acho que a questão é como as disciplinas estão sendo trabalhadas do ponto de vista que se entende por currículo. Eu vejo é que cada professor está preocupado com seu objeto, como se fosse objeto estanque. Acredito que não são as disciplinas. Por exemplo, eu vou dar aula hoje de Fundamentos e metodologias da ginástica para a licenciatura, isso é totalmente diferente das bases gimno-rítmicas do bacharelado. Me vejo em dois momentos, embora continue trabalhando a questão da teoria e da prática, são dois projetos políticos diferentes. (IAD6 – DSC3).

> Falta uma articulação com Artes. A estrutura da universidade permite, mas não conseguimos fazer isso. Nós temos aula de dança, de ginástica, mas nós não relacionamos essa dança com as Artes, com a Música. (IAD 6 – DSC 9).

O último conjunto de discursos analisados estão representados cada um por um percentual de 8,33% de partilha dos discursos. O DSC6 indica a AC6 em que os atores sociais citaram, em específico, a disciplina de política educacional como conhecimento não contemplado no currículo; o DSC7 evidenciou a ausência de disciplina sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) através da AC7; o DSC10 por meio da AC10 revelou que o currículo deveria ter priorizado o conhecimento sobre a atividade física; o DSC11 através da AC11 mostrou que o currículo deveria ter aprofundado o conhecimento sobre a Educação Física escolar.

> Eu acho que a disciplina sobre Política Educacional [...] os alunos não têm conhecimento sobre a legislação no Brasil, a LDB principalmente. Eu tenho aluno de estágio que disse que nunca estudou sobre as leis da educação, a política educacional. Muitas disciplinas do âmbito da fisiologia, no âmbito mais da área da saúde foram reorganizadas, mas é fundamental que professores tenham o entendimento de assuntos mais políticos da educação e os nossos alunos não estão estudando esse conhecimento. (IAD6 – DSC6).

> Eu não sei exatamente se o currículo foi pensado, dentro de uma grade curricular, para contemplar todas as exigências das diretrizes e todas as disciplinas consideradas necessárias para a formação mínimas necessárias para formação docente. Eu diria que talvez, hoje, dado às inovações tecnológicas talvez tivéssemos que incluir algumas disciplinas na área da tecnologia da informação e comunicação. (IAD6 – DSC7).

> Eu acho que o exercício, a atividade física é o nosso principal objeto de trabalho. Eu acho que o currículo deve focalizar como prioridade as disciplinas que envolvem a atividade física, ou seja, os desportos, a recreação, o lazer, de uma maneira geral. O que o professor de Educação Física vai ensinar na escola? A finalidade das aulas são basicamente duas ou três: primeiro [não necessariamente nessa ordem, na verdade é junto], desenvolve o repertório motor da criança, do adolescente, que é a fase mais adequada para que isso aconteça onde ele vai fazer atividades diversificadas, de graus de complexidades, diferentes, dependendo da faixa etária. No Ensino Médio o aluno vai aprender a fazer exercício. Primeiro ele aprende a fazer o exercício e vai experimentar o estresse do exercício. Quando ele terminar o Ensino Médio, ele aprendeu uma enorme variedade de exercício, os fundamentos do esporte e experimentou níveis variados de fadiga. (IAD6 – DSC10).

Esses discursos nos fazem reportar a um dos questionamentos realizados por Jodelet (2001): Quem sabe e de onde sabe? Fica explícito que a fala decorrente de cada DSC, revela conhecimentos que foram estabelecidos no pensamento social a partir das diferentes formações continuadas vivenciadas pelos atores sociais, conforme identificamos no perfil profissiográfico.

E quando se trata de seleção de conhecimentos para compor o projeto curricular, devemos ter como centralidade as dimensões curriculares elaboradas por Pacheco (2006) que nos faz refletir sobre o que contemplar como conhecimento e as múltiplas formas de organização curricular sugeridas por Traldi (1984). Isso tudo, associado ao projeto de formação inicial almejado pela instituição, que pode estar ancorado numa perspectiva de: formação emancipatória e omnilateral, conforme apresentada pelo PP do curso investigado (UFMA, 2007);

desenvolvimento de competências para a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico; formação reflexiva do professor, investigador de sua própria prática profissional, dentre outras.

Por fim, o DSC8 fala da redução de carga horária do curso, principalmente da área referente as ciências humanas em que o discurso afirma que,

> Houve uma redução da carga horária do curso e eu me ressenti. Isso é uma crítica, eu não fui consultado na época em relação a essas modificações. O que seria 180h juntando as três disciplinas, reduziram para 60h. É impossível! Isso tem que ser revisto urgentemente, nós reduzimos uma carga horária voltada para as ciências humanas, fundamental para formação docente. (IAD6 – DSC8).

O DSC8 ao analisar o conhecimento que não foi contemplado no currículo de 2007, afirma que foi reduzida a carga horária referente às ciências humanas. Contudo, observamos que esse discurso ficou adequado a versão atual do PP do curso, conforme elucidaremos no IAD9 – AC2 ao analisar o ED "Currículo Vigente" e não a versão anterior, que foi fruto da nossa investigação. De qualquer forma, optamos em deixar o discurso registrado nesse ED, pelo fato de ter ressaltado que não houve redução, mas o exagero de carga horária com disciplinas de cunho pedagógico.

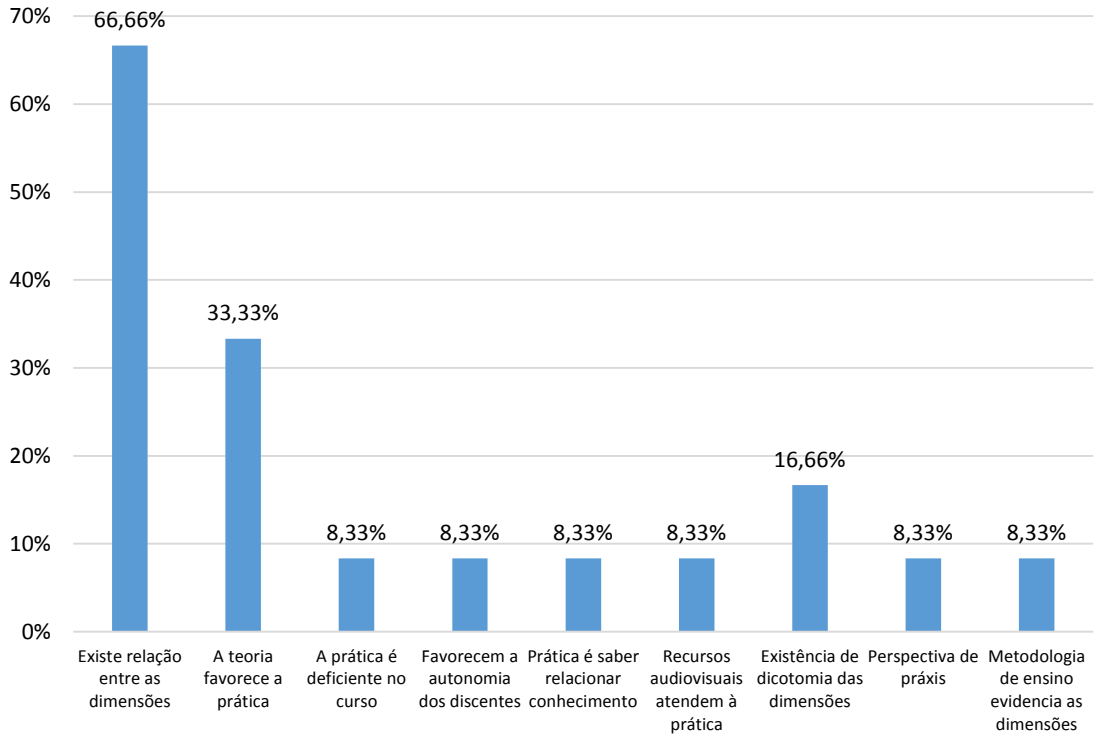
Essa situação foi bem retratada na pesquisa de Betti e Rangel-Betti (1996), quando afirmam que é fundamental a superação de um currículo técnico-científico, com a valorização de disciplinas teóricas. Os autores relataram que houve um aumento significativo da quantidade e da carga horária de disciplinas com fundamentação das áreas humanas.

Constatamos que o PP do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) atendeu ao perfil desejado para o licenciado em Educação Física buscando a qualificação deste futuro profissional devidamente habilitado para intervir na docência da educação básica, bem como em outros campos de intervenção profissional, assegurando no currículo prescrito a diversidade de conhecimentos necessários à formação do professor.

5.2.2.3 Dimensões Teóricas e Práticas

O ED "Dimensões Teóricas e Práticas" corresponde ao IAD 7 (APÊNDICE M), em que identificamos 9 (nove) Ancoragens, apresentadas no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Dimensões Teóricas e Práticas (IAD 7)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos que algumas ancoragens acenam para a unicidade das dimensões teóricas e práticas, outras revelam sua unilateralidade, ora reforçando a teoria como dimensão predominante, ora a prática como dimensão propulsora da teoria. Encontramos, também, a concepção que exprime a existência de dicotomia destas dimensões.

O DSC1 apresentou a AC1 com maior percentual de discursos compartilhados, totalizando 66,66%. Esta ancoragem mencionou que existe relação entre as dimensões teóricas e práticas.

> Dimensão teórica é aplicação na prática e dimensão prática é uma dimensão que vem à luz da teoria. Esses componentes estão muito ligados, mesmo a aula sendo prática, ela é carregada de conceitos, de procedimentos e de atitudes. Então, o aluno numa dimensão teórica, ele vai ter que fazer a relação prática quando a aula estiver sendo teórica; e o aluno que está fazendo a aula prática ele vai ter que fazer a relação teórica dentro da aula prática. As dimensões, para mim, que estou numa aula prática, ela vai ter que ir para o aspecto teórico, e é isso que vai fazer a diferença quando ele estiver na frente do grupo de alunos. Eu não consigo separar essas dimensões. Toda minha base filosófica me diz que tudo que eu sei por ciência é expressão segunda de uma experiência corporal. Eu acho que elas são duas potências, convergentes, que acontecem numa só linha que não dá para separar teoria e prática. Mesmo quando você está fazendo exposição, você está trazendo elementos do cotidiano do estudante, do cotidiano da sociedade. A grande dificuldade é que tem muitas coisas que não conseguimos implementar de fato, mas, eu acho que essa visão de que o curso é apenas prático foi superado, tanto pelos alunos, quanto pela própria sociedade que reconhece essa parte teórica e a integração com a prática. [...] eu tento ao máximo fazer com que os alunos também entendam dessa forma, que eles não levem o trabalho da disciplina separando isso, o que é teoria, o que

> é prática. A prática pedagógica ocorre durante todo o decorrer da disciplina. Eu acho que o currículo tem orientado para esse caminho, mas eu acho que vai muito também da concepção dos professores. É fundamental que a gente possa fazer com que os alunos estabeleçam as relações diretas entre o conteúdo teórico e como desenvolver isso no contexto de aula prática, pensando em metodologias e estratégias compatíveis com as características do grupo [porque a gente sempre discute isso], pensando na qualidade do ambiente em relação a estimular o interesse; a ludicidade como um aspecto que deve contemplar o interesse, que tem a ver com o aspecto motivacional; o caráter da aprendizagem não precisa ser uma prática sistemática, fora de um contexto do prazer de aprender. Nas minhas disciplinas eu dou prática e teoria. Nós vamos vivenciar o real concreto, ou seja, a escola. [...] as dimensões não existem isoladamente. Na medida que a minha disciplina é, por exemplo, mais teórica, ela não existe sem a prática, porque é a prática que vai me permitir a problematização. Eu estou sempre pensando em prática, embora para alguém isso possa ser uma disciplina apenas teórica. Da mesma forma a prática, eu não consigo fazer a prática sem a teoria, ela é mecanicista, é reduzir o movimento pelo movimento sem nenhum sentido. (IAD7 – DSC1).

O discurso nos mostra que ambas as dimensões possuem íntima relação, isto é, não podemos separá-las, pois elas se desenvolvem em uma única direção. Durante o trabalho pedagógico reconhece-se a integração da teoria com a prática e vice-versa e por mais que uma disciplina seja teórica, ela não existe sem a prática, porque é a prática que vai favorecer a problematização em conjunto com a teoria.

Acrescentamos a esta reflexão anunciada pelo DSC1, os apontamentos de Veiga (1989) quando afirma que é mister conhecermos a relação entre teoria e prática para distinguirmos dois tipos de perspectivas de práticas pedagógicas: a repetitiva e acrítica, que favorece uma visão dicotômica das dimensões e a reflexiva e crítica, que reflete a visão de unidade.

De acordo com o DSC1 foi possível constatar a preocupação dos atores sociais em estabelecer comunicação permanente entre as duas dimensões durante suas aulas, corroborando para uma prática pedagógica problematizadora e transformadora do contexto social. Nessa mesma direção, assinalamos o DSC8 com a AC8 (8,33%) que ressaltou a concepção de práxis.

> O entendimento que eu tenho é muito pautado na perspectiva do ‘Adolfo Sanches Vázquez’ de práxis, nós precisamos buscar aliar essa concepção entre teoria e prática, essa dimensão da teoria e da prática. Ele diz que não há nenhuma prática destituída de reflexão teórica e nenhuma teoria que não seja fruto de uma prática, então, esse é o meu entendimento. Essa fragmentação da teoria e prática, ela precisa ser melhor trabalhada no intuito de buscar essa perspectiva da práxis no processo de ensino e aprendizagem, na medida do possível. (IAD7 – DSC8).

O discurso compreende a relação teórica e prática como práxis enquanto uma atividade de caráter consciente e intencional por estabelecer unidade das dimensões. Trata-se, portanto, de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência humana.

Através da práxis, Vázquez (2011) infere que o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo caracterizando os elementos simples do trabalho, nesse caso o trabalho pedagógico, como atividade orientada para um propósito que se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins.

Outra concepção indicou que a teoria favorece a prática, demarcada pela DSC2 com AC2 (33,33%). Os atores sociais acentuaram a criação de situações para que o aluno tenha interesse em querer aprender e refletir sobre a prática. O discurso enfatiza que o professor deve dar condições para que o aluno assimile, reorganize sua base de conhecimento, dê sentido e ressignifique seu conhecimento. E finaliza, afirmando que

> Mesmo quando eu me proponho naquele dia que a aula é expositiva, eu tenho que tratar isso e fazer com que o aluno compreenda o que eu estou fazendo de vivência. Eu não vejo dois espaços diferentes. Eu tenho que criar situações em que o aluno tenha interesse em querer aprender, que ele seja respeitado no ambiente dele pelos seus pares e pelo próprio profissional. Então, os conteúdos teóricos têm que ter, dentro de uma perspectiva prática, uma relação muito além do próprio conceito teórico. O ideal é que o professor garanta condições para que o aluno assimile, reorganize sua base de conhecimento, dê sentido, ressignifique aquilo que ele sabia. Eu acho que a prática dessas disciplinas chamadas teóricas [que eu acho uma concepção equivocada], a prática dela é uma prática reflexiva, pela própria característica dela. Para que haja sentido na minha prática, eu preciso da teoria que me fornece o embasamento e a problematização dessa prática. Para que serve ela? Por que eu estou executando este movimento? De que forma esse movimento é executado? Essas respostas vêm das disciplinas teóricas. Então, elas precisam estar sempre coexistindo. (IAD7 – DSC2).

O DSC9 corrobora com esse pensamento quando sinaliza que a metodologia de ensino empregada pelos atores sociais, conforme sugere a AC9 (8,33%), evidenciam as dimensões teóricas e práticas. Na mesma compreensão, destacamos o DSC4 com a AC4 (8,33%). Vejamos os discursos:

> Eu superei, não todo mundo, mas uma parte significativa da Educação Física superou aquela ideia que o professor de Educação Física tem que executar perfeitamente o gesto técnico para o aluno, naquela visão de demonstração do gesto perfeito. O que eu entendo é que o professor, ele tem sim até que ter conhecimento teórico e prático dos fundamentos básicos da modalidade esportiva, mas o que tem que predominar na formação dele é a metodologia de ensino, isto é, como que ele deve ensinar. (IAD7 – DSC9).

> Nossa discussão é voltada para estimular o aluno para autonomia, para aprender a tomar decisões, para saber aprender a resolver problemas, eu tenho que criar as condições para que o próprio aluno consiga, ao ser desafiado daquilo que ele é capaz, se sentir seguro para resolver problemas. (IAD7 – DSC4).

O DSC9 reconhece que o professor tem de ter conhecimento teórico e prático e utiliza como exemplo as aulas de fundamentos básicos da modalidade esportiva, ressaltando a importância do professor em conhecer os fundamentos, saber executá-los, mas, prioritariamente, requer que ele saiba desenvolvê-lo utilizando a metodologia de ensino coerente com a finalidade que é de ensinar o aluno que será um futuro professor.

O DSC4 nos mostra que ao criar as condições e desafios para os alunos resolverem, eles se sentirão seguro para solucionar os problemas assinalando que as dimensões teóricas e práticas favorecem a autonomia dos alunos.

Essa concepção do DSC9 foi explicitada por Behrens (2009) e Rodrigues (2007), bem como descrita nas DCNEB (2002) e nas DCNEF (2004) como situações peculiares da preparação do professor que exige um papel, enquanto aluno, de aprender a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar. Faz-se necessário haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera na condição de profissional.

Na continuação desse entendimento, o Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001a, p. 30-31) retrata o contexto como ‘simetria invertida’, assinalando “a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser concretizados em suas práticas pedagógicas”. Esse processo corroborará na constituição da profissão que se refere à prática pedagógica do futuro professor.

O DSC5 com a AC5 (8,33%) nos remete à compreensão de que a prática pedagógica é saber relacionar conhecimentos, como um exercício legítimo da nossa inteligência e capacidade de reflexão.

> Eu faço a prática como um exercício legítimo da nossa inteligência, da nossa capacidade de reflexão. Se esse for o entendimento aqui nosso, eu remeto a ideia da prática. Assim, a prática é saber relacionar conhecimento; é saber aproximar; é saber construir essas intersecções, essas interfaces e eu faço o possível. (IAD7 – DSC5).

Nesse sentido, afirmamos que as práticas, o estágio e as atividades complementares são espaços propícios para a indissociabilidade das dimensões teóricas e práticas de formação docente, bem como produção de conhecimentos que viabilizam o desenvolvimento da aprendizagem docente e da reflexão acerca de sua própria prática no contexto social.

Houve discursos que demonstraram deficiência da prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, indicada pelo DSC3 e AC3 (8,33%), revelando que a

“participação na prática é fundamental para a formação desses alunos e ainda é deficiente” (IAD7 – DSC3).

Para o DSC6 com a AC6 (8,33%) os recursos audiovisuais atendem a necessidade da prática, muito embora, o discurso reconheça que as disciplinas práticas são importantes, mas os recursos técnicos audiovisuais mostram de maneira muito clara a relação que se quer com determinados conteúdos, conhecimentos. O discurso exemplifica que a aula prática para mostrar um conteúdo de fisiologia não tem mais sentido, uma vez que os recursos audiovisuais atendem essa demanda.

> Nessa aula de fisiologia, anatomia, dentre outras, as disciplinas práticas são importantes, mas por conta dos recursos técnicos audiovisuais, você pode mostrar as respostas de maneira muito clara, isso passa a ter uma importância um pouco menor. Não precisa fazer isso hoje, sacrificar um animal só para você ver uma coisa que sabe que acontece, hoje em dia não se faz mais isso e se você vai fazer um experimento que tem uma finalidade mais impactante, tudo bem, mas uma aula prática para mostrar isso não tem mais sentido. Então, o que não é invasivo eu acho válido fazer, o que é invasivo eu acho que dispensa. (IAD7 – DSC6).

Esse discurso relata um fato particular que demonstra uma situação de experimentos envolvendo animais para demonstrar conhecimentos sobre anatomia, fisiologia, dentre outros elementos. Os atores sociais acreditam que os recursos audiovisuais respondem aos questionamentos, entretanto, sabemos que a prática em conjunto com a teoria tem poder formativo sobre a ação contextualizada. Da mesma forma, Pimenta e Anastasiou (2004, p. 49) elucidam que “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos, históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-o”.

Finalizamos a análise desse ED sobre as “dimensões teóricas e práticas” com o DSC7 que revelou a dicotomia das dimensões através da AC7 (8,33%) em que os atores sociais assinalaram que ainda vivem a mesma condição, historicamente concebida pela trajetória da Educação Física eminentemente prática, além de separar o momento em que se diz teórico e o momento em que se diz prático. Esta concepção aponta uma compreensão diferente das discutidas anteriormente, conforme podemos constatar no discurso abaixo.

> A Educação Física tem uma tradição histórica eminentemente prática. O ‘fazer’ foi a marca da nossa formação profissional durante décadas. O fazer técnico, a dimensão técnica e esportiva. Eu sou fruto de um currículo que predominantemente era a prática desvinculada de qualquer conhecimento teórico e qualquer reflexão crítica. Essa dicotomia entre teoria e prática, ela é uma marca nos currículos da Educação Física no Brasil, e infelizmente, tivemos essa herança. Na década de 80, quando começamos a

> fazer crítica dessa formação profissional, tecnicista, alienada e muito ‘esportivizada’, muitos professores, inclusive nesse pensamento crítico, eles foram para o extremo, perdendo a centralidade da nossa área que, também, é o movimento, são as práticas corporais, as práticas esportivas, e começaram a querer trabalhar só disciplinas teóricas, inclusive na formação dos alunos da educação básica. É uma coisa muito difícil de você ainda implementar, porque querendo ou não, nós temos sim algumas disciplinas que são predominantemente relacionadas a um conhecimento teórico. Nós ainda vivemos a mesma condição, de separar o momento em que se diz teórico e o momento em que se diz prático. (IAD7 – DSC7).

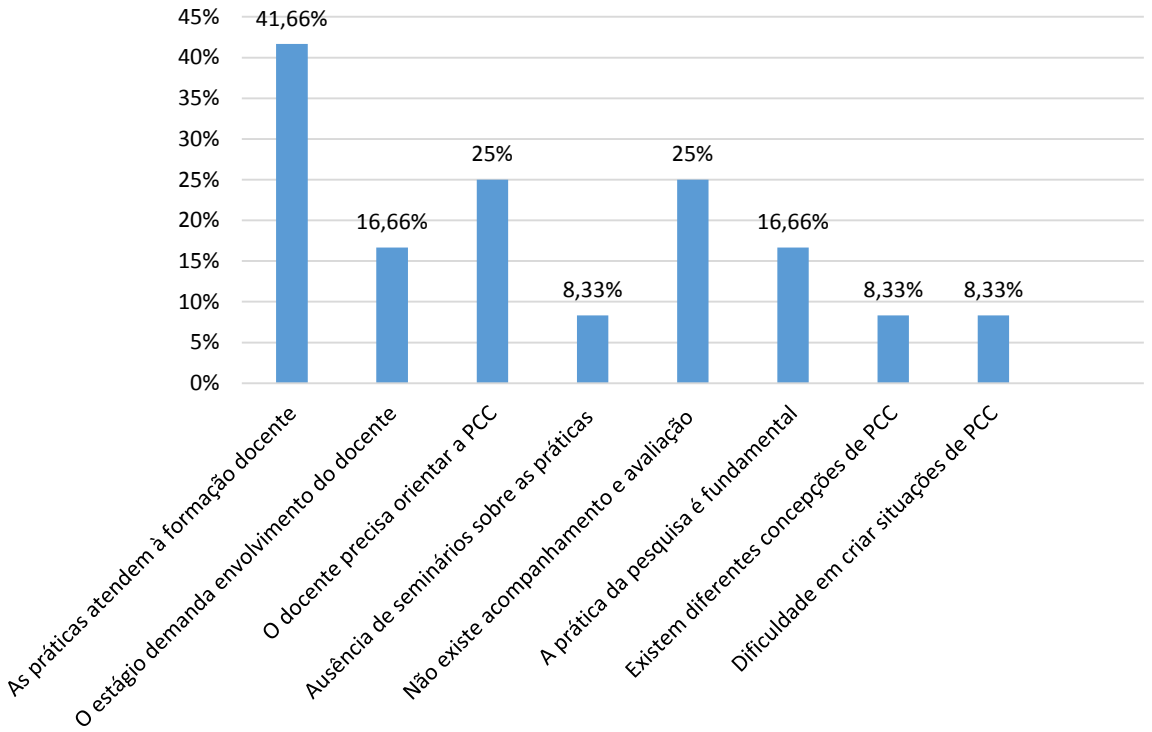
O discurso revela que os atores sociais se formaram em um currículo técnico, em que a prática era desvinculada de qualquer conhecimento teórico e qualquer reflexão crítica. Observamos, nesse contexto, uma prática pedagógica repetitiva e acrítica que caracteriza a fragmentação das dimensões teóricas e práticas como dois polos que não se comunicam e nem se intercruzam.

Os atores sociais correspondentes ao discurso DSC7, provavelmente, fizeram parte dos docentes que vivenciaram o currículo dos anos iniciais da década de 80, ainda sob a égide do desenho curricular de 1969 que apesar de contemplar no currículo mínimo a inclusão de matérias pedagógicas, a formação caracterizava-se pela dimensão técnica de aplicação do conhecimento, alicerçada nos elementos biológicos e esportivos.

5.2.2.4 Componentes PCC, ECS e AC

O ED “Componentes PCC, ECS e AC” representa o IAD 8 (APÊNDICE N). No Gráfico 10 apresentamos as 8 (oito) Ancoragens que foram identificadas e o percentual dos discursos que integraram cada discurso coletivo.

Gráfico 10 – Componentes PCC, ECS e AC (IAD 8)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao ED sobre os componentes das práticas, estágio e atividades complementares, constatamos algumas concepções que revelam aspectos positivos e outras que apresentam as dificuldades para seu desenvolvimento.

Iniciaremos pelo DSC1 com a AC1 (41,66%) ao afirmar que as práticas atendem à formação docente, quando: a) viabilizam o acesso às diversas áreas de atuação; b) remetem à participação em projetos de extensão; c) possibilitam a vivência; d) o aluno desenvolve o conjunto de conhecimentos teórico e prático; e) favorecem o contato com o mundo do trabalho.

> [...] na dimensão teórica, eu acho que isso estava até bem contemplado quando se estabelecia o percentual de horas, quantas horas de observação, porque no projeto estava escrito. Essa dimensão teórica, ela se faz prática nos projetos de extensão; elas se fazem teórica quando o aluno encontra no docente uma condição que ele permita escrever sobre essas práticas. Então, para os alunos que vivenciaram projetos de extensão, estes puderam multiplicar essa prática pedagógica, escrever teoricamente sobres suas práticas, suas experiências. O estágio foi um momento de fechamento, de grande contribuição para esses alunos. Eu acho que a grande contribuição está sendo dada, a longo prazo vai ser dada, quando nossos alunos de Educação Física hoje, na sociedade maranhense, na sociedade brasileira e até mundial, podemos dizer assim, porque nós tivemos alunos que foram para outros países e contemplaram suas experiências. [...] a vivência é fundamental. Como não há a possibilidade de se personalizar a educação, no sentido de que para cada um aquilo que ele precisa, mas eu posso, mesmo que tenha um

> conteúdo comum, trabalhar valorizando aquilo que cada um conseguiu. São momentos em que você tem que combinar e exercer tudo que você viu no conjunto de disciplinas teóricas e nas disciplinas práticas. É o momento de você fazer uma síntese de tudo que você viu no curso, o currículo precisa fazer sentido. O currículo precisa ser dinâmico, precisa ser construído de acordo com a realidade na qual ele está inserido, porque é nesse momento em que eu vou para o estágio, em que eu vou ter contato com a turma de alunos que eu vou trabalhar, é o momento de você combinar tudo para exercer sua profissão[...]. Por outro lado, reconhecemos a importância de fazer essa conexão entre teoria e prática. O que os alunos estavam aprendendo de fundamentação teórica, ao longo da formação, eles teriam oportunidade de, desde o início, da formação nas primeiras disciplinas, buscar algum grau de aplicabilidade, para poder superar aquela concepção terminalista, que só no final do currículo, no estágio que o aluno iria aplicar todo o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso. Nós incorporamos no projeto pedagógico essa referência da prática como componente curricular, para que nas disciplinas que tinha essa especificidade de mais conhecimento prático, o aluno pudesse exercer essas atividades. Eu pensei que essas atividades poderiam ser vinculadas a ações pedagógicas na própria turma ou com a comunidade através de projetos de extensão e que os alunos pudessem, à medida que fossem evoluindo no processo de formação, vivenciar essa realidade no processo de formação profissional de aproximação com o processo de ensino e aprendizagem. (IAD8 – DSC1).

O DSC1 reconhece a importância das práticas e do estágio para a formação do professor de Educação Física e reforça que as experiências decorridas dessas práticas, possibilitam a ressignificação das mesmas, favorecendo a relação permanente entre as dimensões teóricas e práticas do conhecimento.

O discurso também menciona a forma com que a PCC está sistematiza no PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, isso demonstra conhecimento e propriedade do projeto curricular que foi vivenciado pelos atores sociais. A narrativa das informações reflete o currículo como realidade interativa que transcende para o cotidiano qual conhecimento foi organizado de forma prescritiva.

Na continuação, o discurso afirma que as práticas foram inseridas nas disciplinas a fim de que pudessem proporcionar essa vivência do exercício da docência e, dessa forma, cita as ações pedagógicas desenvolvidas com a própria turma ou com a comunidade através de projetos de extensão.

O PP do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) integrou 30 horas de PCC em 14 (quatorze) disciplinas assegurando a atualidade dos conteúdos da Educação Física e priorizando os conhecimentos nas diferentes formas da cultura corporal. Outras ações para o desenvolvimento da PCC, também, estão contidas no PP do curso, como: visitas de reconhecimento; análise de documentos; observações; elaboração, análise e preparo de material didático; participação em oficinas e experiências de laboratório.

Assim, o DCS1 compreende a importância das práticas no processo de formação em que "[...] o aluno desde o começo, no caso específico do curso de licenciatura, ele vá tendo essa

sensibilização, essa aproximação com o exercício da docência e aprendendo o que é uma metodologia de ensino, com os diferentes públicos" (IAD8 – DSC1).

Desse modo e com base no discurso coletivo, apresentamos o DSC2 com a AC2 (16,66%) que menciona a importância do envolvimento do docente nos componentes curriculares, principalmente no estágio.

> O estágio sempre é um momento muito complicado no curso, porque a demanda cai sobre um, dois professores e eu acho que esse é o ponto de enforcamento. O grande sucesso do Estágio depende muito, não do controle, mas da forma com que o coordenador de estágio e o coordenador técnico do estágio eles atribuem a esse componente. Ou seja, o quê que o estagiário quer sentir no professor dele? Ele quer sentir segurança, ele quer uma palavra de incentivo, ele quer a documentação, ele quer a clareza na documentação que foi colocada. Eu acho que tem que afinar melhor o discurso. A teoria tem que acontecer reforçando esse conhecimento com a prática, objetivando que ele chegue no estágio com maior propriedade. (IAD8 – DSC2).

O discurso cita o estágio como um componente que passa por tensionamentos devido à sobrecarga em um ou dois docentes para desenvolvê-lo. O estágio sempre esteve na competência de professores contratados pela universidade, como substitutos, assim temos acompanhado desde 2007 quando foi implantado o PP do curso investigado. O DSC2 aponta essa problemática ao denunciar a ausência do corpo docente da instituição no desenvolvimento deste componente curricular.

O PP do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) compreende o estágio como componente integrador do currículo coautor da formação da identidade do futuro professor que, por meio do trabalho pedagógico promove a articulação teoria-prática e aproxima o exercício da docência com a realidade escolar, com o devido acompanhamento do docente supervisor. O estágio foi organizado a partir do 5º período (início da segunda metade do curso) para atender a todas as etapas da educação básica, a partir do contato real em situação de trabalho, isto é, através do exercício da ação docente.

No projeto pedagógico investigado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) não constam os objetivos almejados para o estágio, mas no projeto atual (4ª versão), que foi implementado através da Resolução CONSEPE nº 1494, de 23 de setembro de 2016, apresentam os seguintes objetivos:

> I – Oportunizar aprendizagem social, profissional e cultural que possibilite ao graduando incrementar seu preparo para atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, em suas diversas modalidades, em âmbito escolar;
> II – Estabelecer a mediação entre a universidade, a escola e a sociedade;
> III – Elaborar conhecimentos, por meio do processo ação-reflexão-ação na sua práxis pedagógica;

> IV – Relacionar teoria e prática profissionais dentro de um processo sistematizado de ensino/aprendizagem, aplicando conhecimentos desenvolvidos durante a formação do Licenciado em Educação Física;
> V – Vivenciar uma experiência prática orientada por professores de Educação Física habilitados em instituições conveniadas com a UFMA na busca da autonomia no exercício futuro da profissão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016, p. 46).

Conferimos que a carga horária de 405 horas propostas pela 3ª e 4ª versão (atual) do PP do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, 2016) é excessiva para ficar sob responsabilidade de apenas um ou dois professores. As DCNEB ao mencionar as dimensões teóricas e práticas desenvolvidas através do estágio, alertam que

> [...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses 'tempos na escola' devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001a, p. 58).

Não se pode conceber um descaso para com este componente curricular, integrador das dimensões teóricas e práticas de importância indiscutível na formação inicial em Educação Física e em qualquer outra área. Este é um espaço de formação em que o aluno deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício da ação docente em diferentes campos de atuação.

Embora o currículo prescrito tenha sistematizado com êxito atendendo as determinações legais, o currículo como realidade interativa refletiu na falta de compromisso social ao eximir-se de planejar um projeto específico para o estágio e assumir o desenvolvimento pedagógico desse componente curricular obrigatório. Ressaltamos que não foi localizado nenhum documento normativo do Curso que regulasse as atividades de estágio curricular supervisionado, apenas as informações contidas no PP do referido curso.

O DSC6 indica a AC6 (16,66%) trazendo a concepção de que a prática da pesquisa é fundamental na formação dos professores. O discurso enfatiza a inclusão e importância da pesquisa nas aulas e durante o estágio.

> Eu tenho conseguido sair da universidade. É tanto que a minha avaliação mudou. Eu não faço mais aquelas provas técnicas. Hoje, meu aluno faz aula pesquisando. Incentivo muito a prática da pesquisa que é fundamental na formação dos professores, assim, em toda disciplina eu tento incluir esse trabalho, como também, atividades de extensão, para que ele se aproxime do ambiente em que ele vai atuar após a conclusão do curso

> que ele está realizando. Um ponto que eu sempre destaco é o estágio. Os alunos estão fazendo uma pesquisa exploratória da realidade da escola em que eles vão atuar, da escola campo de estágio. E é exatamente nessa pesquisa, nesse diagnóstico inicial, que vão ser pontuadas várias questões fundamentais no decorrer do estágio, bem como na atuação. (IAD8 – DSC6).

A pesquisa exploratória é um dos momentos vivenciados pelos alunos, quando se deslocam até a escola campo de estágio para reconhecer o ambiente em que estarão desenvolvendo este componente curricular.

O DSC7 com a AC7 apresenta a existência de diferentes concepções de prática como componente curricular. O discurso alude que cada professor interpretou a PCC de uma forma diferente, sendo que alguns desenvolviam o componente e outros não deram importância. Ressalta, também, que o problema são os professores, pois, alguns, infelizmente não leram o projeto pedagógico do curso.

> Surgiram muitas dificuldades na implantação dessa concepção do que é a prática como componente curricular. Cada professor interpretou de uma forma diferente e alguns faziam e outros nem faziam, alguns tentavam e outros nem tentavam. O problema é que muitos professores também, infelizmente, não se deram ao trabalho de ler o projeto pedagógico, buscar compreender a concepção que lá estava contida e tentar fazer isso nas suas disciplinas. (IAD8 – DSC7).

A problemática apresentada pelo DSC5 reproduz o resultado da pesquisa desenvolvida por mim (ARAUJO, 2011) ao discutir o conhecimento sobre as informações da PCC contida no PP do curso.

Os atores sociais apresentaram interpretações distintas em relação à sistematização, à concepção, ao desenvolvimento, ao acompanhamento e à avaliação da PCC. Em síntese, os docentes entrevistados nessa pesquisa, produzida anteriormente, pouco compreendiam a PCC e sua importância para a formação inicial. Os mesmos relataram dificuldades em saber quais foram as disciplinas que contemplavam a PCC, desconhecendo as informações do PP do curso, divisão da carga horária em horas presenciais e não presenciais, improvisação no desenvolvimento das práticas, ausência de discussão entre os docentes, inexistência de um projeto integrador das atividades desse componente curricular.

> Na verdade, eu acabei dizendo, na época, para o colegiado de curso (que eu era do colegiado de curso) como eu estava fazendo para controlar isso, porque nós tínhamos uma determinada carga horária, especificamente na disciplina que era de 90h – como continua sendo hoje – de 60h teórico-prática e 30h para essa prática pedagógica. Então, na verdade, nós não tínhamos mecanismos de controle, mas eu fazia um controle com os alunos. Acho que naquela época a proposta era fazer um dossiê de cada aluno, do que ele fez, mas iria se tornar um trabalho muito grande naquele momento, porque trabalhávamos com papel. Então, na época, eu separava 30h e eu fazia as colunas de

> 5/5h das atividades que eu distribuía fora da grade de horário da disciplina. O grande problema, que ainda perpassa hoje, era como garantir isso no horário dos alunos? Então, eu tinha 30 h que eram 'soltas', que eu podia fazer ou não fazer (e eu quase sempre fazia, muitas vezes passava dessas 30 horas) mas, ainda assim, não tinha nenhum controle. Porque se o aluno não quisesse ir numa atividade de sábado, por exemplo, eu não tinha como exigir que o aluno fosse; se ele dissesse que a religião dele não permitia ele ir dia de sábado, eu não podia fazer nada. Então, na verdade, esbarramos no aspecto da legalidade. Ainda existe o sistema de relatórios assinados trazidos pelo aluno, cumprindo a carga horária e pronto. Então não há acompanhamento para ver se a transformação ocorreu nesse egresso. Eu acho que está faltando esse retorno. Não foi feito uma avaliação do trato pedagógico que estava sendo dado para as disciplinas que tinham a prática como componente curricular, carga horária definida no currículo nessas disciplinas. Então, houve uma diversidade de interpretação e de aplicabilidade sobre a prática como componente curricular. Eu acho até que demandaria, posteriormente, uma norma específica do colegiado, aprovado pelo colegiado dando diretrizes mais detalhadas de como deveriam ser essas práticas e eu creio que isso não foi feito. (IAD8 – DSC5).

Percebemos ainda hoje que o discurso se repete, conforme relato do DSC5 com a AC5 (25%) ao afirmar a inexistência de acompanhamento e avaliação das práticas. Acontece que foram acrescidas 30 horas de PCC para cada uma das 14 (quatorze) disciplinas do curso e a disciplina previa 60 horas para desenvolver seus conteúdos específicos, isso gerava uma carga horária de 90 horas. Contudo, apenas 60 horas estavam prevista na disposição dos horários do semestre, restando as 30 horas que foram acrescentadas para o trabalho com as práticas.

O DSC8 assinala a concepção de que a prática como componente curricular se mostrou, do ponto de vista pragmático, muito difícil de conciliar com o cotidiano das aulas. Essa ideia foi manifestada pela AC8 (8,33%). Vejamos o discurso:

> A prática pedagógica com carga horária de 30h acrescida nas disciplinas criou uma série de problemas em relação à previsão de aula. Eu só tenho 60h/aula (sejam teóricas ou práticas) e como garantir essas 30h fora do contexto do dia a dia no curso? Como? Onde? E a disponibilidade dos alunos? Então, enquanto isso vigorou – porque agora nesse período houve mudança – as dificuldades eram criar essas situações. Por exemplo, encaminhar para alguns eventos, eu teria que combinar em consenso com os alunos. Mas ela se mostrou, do ponto de vista da prática mesmo, muito difícil de conciliar o dia a dia das aulas com a prática. Embora, teoricamente, seja interessante, ela na prática demonstra limitações. (IAD8 – DSC8).

O discurso reforçou a situação problema, que aconteceu na 3ª versão do currículo (2007-2016), em relação ao desenvolvimento da carga horária das práticas e anunciou que o currículo atual adaptou a estrutura curricular das práticas.

No que se refere ao currículo prescrito, as práticas estão sistematizadas conforme sugere o Quadro 25.

Quadro 25 – Sistematização da PCC no currículo prescrito

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física			
3ª Versão (2007-2016)		4ª Versão (atual)	
Disciplina	CH	Disciplina	CH
Ritmo e Expressão	60+30	Educação Física no Ensino Infantil	30+30
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Atletismo		Fundamentos e Metodologia do Ensino do Atletismo	
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Natação		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Natação	
Fundamentos e Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras		Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Futebol		Fundamentos e Metodologia do Ensino do Futebol e Futsal	
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica		Educação Física no Ensino Fundamental	
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Futsal		Educação Física no Ensino Médio	
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Dança		Fundamentos e Metodologia da Dança	
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Lutas		Fundamentos e Metodologia do Ensino das Lutas	
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Handebol		Fundamentos e Metodologia do Ensino do Handebol	
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Voleibol		Fundamentos e Metodologia do Ensino do Voleibol	
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica Esportiva		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica	
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Basquetebol		Fundamentos e Metodologia do Ensino do Basquetebol	
Educação Física Adaptada		Educação Física Inclusiva	
		Optativa I	

FONTE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2007, 2016).

De acordo com o Quadro 25, observamos que no currículo de 2007 as 30 horas de práticas era acrescida em 14 (quatorze) disciplinas, totalizando 90 horas cada (60h+30h). Com a reformulação de 2016, o currículo organizou a carga horária das disciplinas para 60 horas e aumentou o número de disciplinas para 15 (quinze). Antes, o currículo previa 420 horas de prática, e, com o currículo atual, passou a ter 450 horas. Com essa alteração, a carga horária prevista para o desenvolvimento da disciplina com PCC é contemplada no quadro de horário do curso, evitando que as 30 horas ficassem desprovidas de regularidade, como acontecia no currículo de 2007.

Constatamos a incoerência de informações ao consultar a versão atual do PP do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016) com a Resolução CONSEPE nº 1494, de 23 de setembro de 2016 que aprova a reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física. No PP do Curso, encontramos 16 (dezesseis) disciplinas com a prática pedagógica,

totalizando uma carga horária de 480 horas e na Resolução identificamos 15 (quinze) disciplinas, um total de 450 horas de PCC.

Tanto o DSC5 quanto o DSC8 sublinham que não havia gerenciamento dessa prática por parte do curso e, como consequência, os docentes que resolviam desenvolver tais práticas realizavam-na fora do horário da disciplina e essa situação gerava problema, porque o aluno decidia em participar ou não da atividade. Esse contexto demonstrava certa limitação da prática como componente curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Outros discursos reforçam essa ideia, como o DSC3 e o DSC4. A AC3 (25%) confirmou que o docente precisa orientar a prática como componente curricular e a AC4 (8,33%) revelou a ausência de seminários sobre as práticas desenvolvidas. Assim, esclarecemos:

> A grande questão estava na prática mesmo do docente, ou seja, ele dar aula, ele colocar didática em prática, a prática como componente pedagógico, como ele fez em outros componentes curriculares. Elas são necessárias, mas o eixo principal que deve caracterizar é justamente quem é o agente formador, que está trabalhando com essas disciplinas que tem prática pedagógica, qual é a característica dele. Porque não é só a questão de carga horária de prática, mas o incentivo que faz o aluno compreender essa necessidade para sua formação. São os professores que têm que tornar as práticas significativas. A mesma questão é o estágio. Infelizmente fica igual o trabalho de TCC, é uma necessidade, é uma prerrogativa para você formar. Ainda falta o professor direcionar essas atividades despertando essa compreensão para tornar a prática significativa. E essa prática pedagógica foi muito lida, entendida e colocada em exercício vinculada a uma disciplina, como se fosse a cátedra do professor. Fica mais terrível ainda, porque um pedaço da prática pedagógica o professor se apropria, o outro se apropria, não tem articulação nenhuma. Essa prática pedagógica, a meu juízo, era para proporcionar o caminho para o melhoramento do estágio. Qual a concepção de estágio que nós temos hoje? Acompanhar alunos nas escolas. São as preocupações mecânicas é até aquela concepção lá dos anos 30, de um conhecimento operacional. Então, tu precisas saber como operacionalizar ali aquele plano que, na maioria das vezes, os professores não fazem e o aluno quando vai para o estágio também não vai fazer, porque nós deveríamos fazer um plano de ação para os seis meses. (IAD8 – DSC3).

> Eu acho que está faltando esse retorno, sobretudo das práticas pedagógicas enquanto seminário: o que foi produzido? O que foi de inovador nessa turma? O que foi de inovador durante o estágio? O que mudou o comportamento do aluno ou o que ele trouxe para aquela escola durante seu estágio? Eu acho que foi a grande dificuldade em reconhecer: essa disciplina é considerada a mais do que a disciplina que estava prevista, da carga horária, ou ela deveria se caracterizar como a disciplina que deveria trabalhar com essa relação teoria-prática com mais eficiência, considerando que a práxis está em todas as disciplinas. (IAD8 – DSC4).

Ambos os discursos nos mostram que o agente formador é o principal responsável, porque é o que está desenvolvendo as disciplinas que tem prática pedagógica. Não se trata apenas de se preocupar com a questão de carga horária das práticas, mas incentivar o aluno a compreender a importância desses componentes para sua formação.

Ao mesmo tempo, o DSC3 relata que não existe articulação entre os professores. E, se não existe diálogo entre os professores e cada um interpreta esses componentes curriculares ao seu modo, como podemos desenvolver uma formação "[...] humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética [...]" ? (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 24). Se cada professor se apropria de parte do conhecimento como uma "cátedra" (IAD8 – DSC3) e se recolhe no domínio da sua disciplina.

Essa situação poderia ser amenizada com a efetivação do que foi previsto no currículo prescrito, a saber:

> A culminância das práticas pedagógicas será desenvolvida em forma de seminário de apresentação de relatos de experiências, desenvolvidas nas 14 disciplinas. Ocasião em que tais experiências serão, além de apresentadas, avaliadas e socializadas junto à comunidade discente e docente. Além do que, poderão servir de referência para o planejamento dos programas futuros. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 35).

Entretanto, retomamos o discurso de uma professora que foi entrevistada na pesquisa realizada em 2011 (ARAUJO, 2011) e que se apresenta conveniente ao cenário atual:

> Não temos discussão pedagógica. Nós temos discussões pedagógicas por espaço. Os professores que se identificam, eles conversam entre si, mas eu tenho certeza que isso vai melhorar. Porque uma dessas questões problemáticas que eu vejo, são as relações interpessoais. Não haverá nunca essa discussão se não melhorar as relações interpessoais. Eu costumo dizer, há muitos anos, que um dos departamentos mais capacitados que existe dentro dessa universidade é o nosso, mas, que ainda precisa entender o processo pedagógico. (Professora 1, 2011).

Finalizamos essa discussão, afirmando que as relações interpessoais e, muitas vezes, a falta de ética têm atingido o Departamento de Educação Física na UFMA. Infelizmente, presenciamos situações de extremo desgaste emocional nas Reuniões de Assembleia Departamental que refletiram na ausência de respeito e de ética entre os pares. Foram embates que não tratavam de colocar em primeiro plano a formação do acadêmico de Educação Física da UFMA, mas de quem demonstrava ter o poder para deliberar e controlar, ao seu modo, as ações dentro do Departamento.

Tendo em vista as reações um tanto quanto inusitadas ocorridas durante as reuniões, resta-nos questionar: é possível pensar que existiu, em algum momento, uma construção coletiva do currículo pautada em princípios éticos, condutas colaborativas e democrática do corpo docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA? Atentemos para a análise da próxima

Temática Discursiva que trata do resgate do pensamento coletivo sobre o Currículo em Construção.

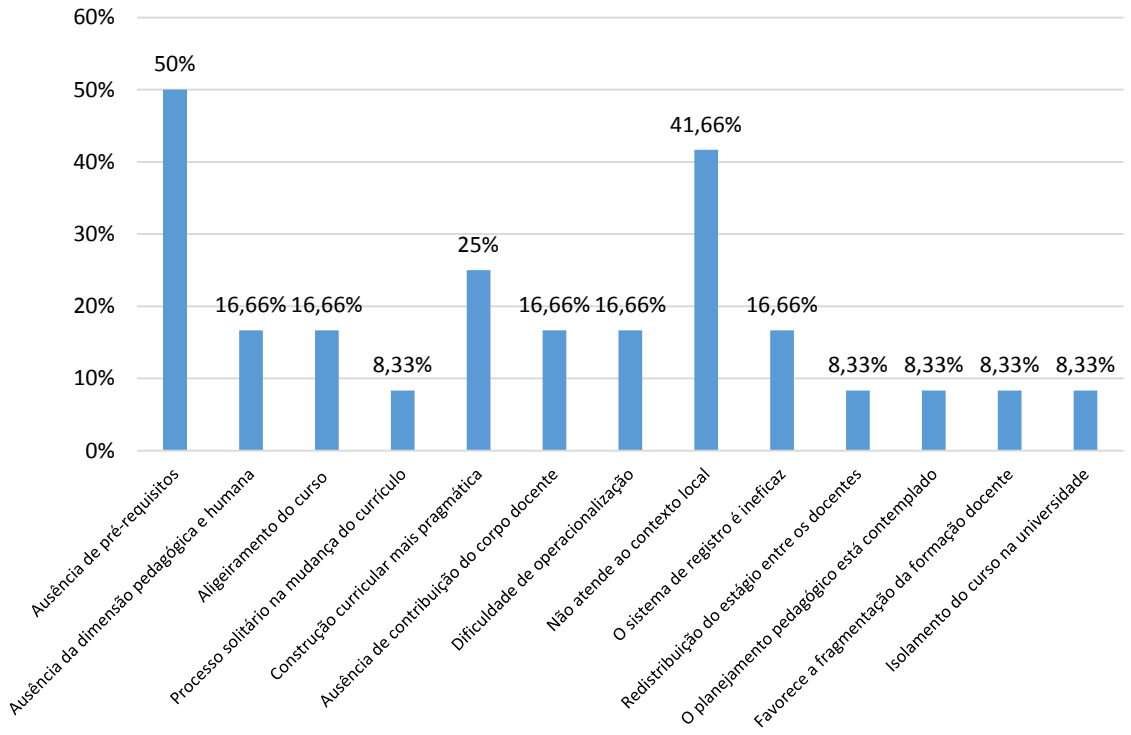
5.2.3 Resgate do pensamento coletivo sobre o Currículo em Construção

O resgate do pensamento coletivo sobre a Temática Discursiva "Currículo em Construção" contemplou dois ED: 1) Currículo Vigente e 2) Participação Docente. Acrescentamos a análise dessa temática por reconhecermos que o currículo acompanha a dinâmica da realidade e reflete o conjunto das experiências educativas vivenciadas por seus atores sociais.

5.2.3.1 Currículo Vigente

O ED "Currículo Vigente" recebeu tratamento codificado como IAD 9 (APÊNDICE O), em que identificamos o maior número de Ancoragens, totalizando 13 (treze), conforme mostra o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Currículo Vigente (IAD 9)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

O DSC1 emergiu a AC1 (50%) que indica a ausência de pré-requisitos o que ocasionou em prejuízo para a formação docente. Somando-se a este fato, temos o DSC2 que refletiu a AC2 (16,66%) afirmando a ausência da dimensão pedagógica e humana no currículo e o DSC3 com a AC3 (16,66%) que assinalou o aligeiramento do curso para atender a essa legislação. De acordo com os discursos,

> Estamos tentando fazer uma avaliação da situação para poder colocar nos eixos. Estamos tentando fazer, inclusive, de traz para frente, porque nós estamos vendo que agora que o currículo mal começou a funcionar, apareceram os problemas, por causa dos pré-requisitos. Eu realmente acho que quando comparamos a formação desses professores desse currículo com a formação que se tinha anteriormente, eu acho que ficaram muitas lacunas. Eu tenho mais críticas do que elogios para esse modelo atual. E muitas dificuldades de implementação, justamente em função dessa divisão, dessa formação em lacunas, em blocos, sem fazer uma relação entre esses conteúdos. Observei a ausência de pré-requisitos e aspectos históricos-políticos com relação à concepção de currículo mais amplo, enquanto construção dessas práticas e saberes com interações culturais. Eu sou a voz troando no deserto. Sozinho. Falei que não iria dar certo não ter pré-requisito. O que é que está acontecendo? A confusão está geral em função de não ter pré-requisito. Como é que uma pessoa, que faz um curso de medicina, não faz Anatomia e Fisiologia e faz Cirurgia 1? Eu acho que isso trouxe um problema, mas ele não é o principal, o problema principal foi a forma de transição desse currículo: o que os alunos tiveram que optar e permanecer no currículo 30[63] ou fazer uma transição para o currículo 40. Eu acho que talvez no currículo anterior tenhamos pecado por excesso de pré-requisitos. O currículo não precisa ser tão amarrado em pré-requisitos, mas também não poderia sair de um extremo para o outro de nenhum pré-requisito. (IAD9 – DSC1).

> Pensando no currículo anterior, onde as questões políticas, ideológicas, foram bastante discutidas, faltou um pouquinho do pedagógico, e esse pedagógico foi um pouco mais contemplado nesse currículo de 2007, tanto é que nas disciplinas, a própria nomenclatura delas vem reforçando isso: fundamentos pedagógicos e metodologia de ensino. Atende, mas nós temos que melhorar. Eu acho que a estrutura curricular, ela pecou um pouco na questão de disciplinas que são muito importantes na formação de um licenciado. Eu não consigo entender como um licenciado consegue ser bem formado com apenas uma “Psicologia de Educação”. (IAD9 – DSC2).

> O novo currículo enxuga um pouco mais, para atender a legislação. O mais grave que eu estou vendo nesse atual currículo são as “equivalências”. Porque nós temos uma disciplina do currículo anterior, equivalendo a quatro disciplinas. Assim, o aluno ao fazer o estudo do lazer, ele ganha quatro disciplinas do currículo antigo e isso está acontecendo em várias disciplinas. A leitura que eu faço desse currículo é que predominou a lógica de um grupo de professores oriundos de faculdades particulares, que chegaram no Departamento de Educação Física, num processo de “aligeiramento” da formação docente. A lógica que estava predominando nesse grupo que fez a atual reformulação curricular, era de “aligeiramento” de formação docente. Eles vieram com uma concepção de enxugar o currículo, reduzir o tempo da formação profissional, tirar delas o que tinha de fundamentação mais teórica e aprofundar essa fragmentação do conhecimento teórico e prático, dando ênfase à dimensão prático-tecnicista. (IAD9 – DSC3).

[63] De acordo com o discurso, o currículo 30 se refere à 3ª versão do PP do curso, enquanto que o currículo 40 representa a 4ª versão.

O DSC1 mostrou que a ausência de pré-requisitos prejudicou a formação docente e esse fato foi constatado no início da implementação do currículo atual. Para o DSC1 o principal problema enfrentado foi a forma como aconteceu a transição curricular do 3º para o 4º currículo.

Outro aspecto relevante citado por esse discurso diz respeito aos aspectos históricos e políticos do currículo. Observamos que houve uma redução significativa das dimensões pedagógicas, histórica e política do campo de conhecimento e do profissional de Educação Física na sociedade atual.

Na 3ª versão do currículo que foi investigado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007), encontramos discussões sobre: a formação de professores no contexto da política educacional brasileira e das mudanças no mundo do trabalho; a identidade da Educação Física e sua constituição como área de conhecimento; o processo de construção das diretrizes curriculares para a formação de professores para atuar na educação básica e para os cursos de graduação em Educação Física.

Essas temáticas não estão contempladas na versão atual do currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016). O currículo atual priorizou as informações sobre o histórico da UFMA, missão, objetivos e princípios institucionais, desconsiderando a construção textual da 3º versão do currículo que ficou em vigor durante aproximadamente nove anos. Esse fato demonstra a disputa e os conflitos por interesses que denotam o conhecimento como esfera da representação da realidade por meio da ideologia.

Para Apple (2006), a noção de ideologia envolve legitimação, conflito de poder e argumentação. A legitimação está relacionada ao consenso de pontos de vista semelhantes no mesmo grupo. No conflito de poder estão presentes as disputas ideológicas, que são feitas de diferentes espécies de conhecimentos e não se apresentam de maneira homogênea. Este conflito causa fragmentação, tensão, poder. Por fim, temos a argumentação que funciona como tática persuasiva e mobilizadora do convencimento de pessoas.

Nesse entendimento, é notório que a elaboração textual dos projetos curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, correspondente às 3ª e 4ª versões, foi realizada por dois grupos antagônicos que buscaram implementar suas ideias e concepções desconsiderando o que havia sido construído anteriormente.

Corroborando com as afirmativas, o DSC2 ao fazer comparação com o currículo de 2007, também identificou a falta de uma atenção maior para a dimensão pedagógica e humana no currículo. Na mesma linha de pensamento, o DSC3 afirma que o currículo vigente culmina para um processo de aligeiramento da formação docente, retirando dela o que tinha de

fundamentação mais teórica resultando no aprofundamento da fragmentação do conhecimento teórico e prático e na ênfase à dimensão prático-tecnicista.

A concepção apresentada pela AC5 (25%) destaca que a construção currículo vigente foi mais pragmática, porque a preocupação se centrou nas disciplinas, ementas e carga horária, diferente do processo de elaboração do currículo de 2007 que foi mais discutida.

> Eu acho que o nosso processo foi um pouco mais dinâmico, mais pragmático. Essa construção foi bem mais pragmática, comparando com a construção do currículo de 2007 que foi bem mais discutida. [...] o que eu identifiquei, logo de início, foi uma mistura, não queria dizer confusão, mas tem pontos que deixam a desejar com relação a esse entendimento de um novo currículo, até por parte dos docentes. A preocupação foi muito maior com carga horária, do que realmente em fazer um currículo adequado. A reforma anterior foi muito mais adequada, essa foi feito à "toque de caixa" e a preocupação era somente com a "carga horária". (IAD9 – DSC5).

Contudo, a AC13 (8,33%) revelou que o currículo atual proporcionou o isolamento do curso na universidade, porque

> [...] cortou a interface com os outros departamentos na formação da licenciatura. Quando o departamento de educação física tomou para si todas as disciplinas que faziam interface com os outros departamentos, isolou o curso. Isso é o que eu considero de mais grave que eu tenho visto hoje, nesse atual currículo. O isolamento rompeu com todas as interfaces, com os outros departamentos, com as outras áreas do conhecimento e os pré-requisitos, eles anularam. Os problemas foram: a questão das equivalências, o fim dos núcleos de aprofundamento e a redução das disciplinas optativas. (IAD9 – DSC13).

O discurso reforçou o problema com as equivalências que resultou na redução de disciplinas de cunho humanístico e pedagógico, conforme discutido no DSC2 e DSC3, e dificultou a transição do conteúdo. Outro aspecto destacado foi a extinção dos núcleos temáticos de aprofundamento previstos pela DCNEB (BRASIL, 2002a) e DCNEF (BRASIL, 2004b).

As diretrizes atuais (BRASIL, 2015) não contemplam mais esse núcleo na estrutura curricular, talvez, em decorrência desse fato, o currículo vigente não ofertou os núcleos temáticos de aprofundamento, embora a Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b) prevê a critério da instituição, a proposição de um ou mais núcleos para articular as unidades de conhecimento e de experiência utilizando até 20% da carga horária total do curso.

O DSC12 consolidou a AC12 (8,33%) com a concepção de que houve retrocesso no processo de formação ao romper a com a concepção de formação ampliada, devido à criação do bacharelado. Assim relata o DSC12:

> No contexto do 'Governo Lula', o Ministério da Educação determinou o programa chamado REUNI, que era a reestruturação das universidades brasileiras e o MEC exigia

> que as universidades criassem novas cursos para a formação de professor. O chefe do departamento na época, incluiu o projeto de criação do curso de bacharelado no programa do REUNI da UFMA e foi aprovado pela Universidade Federal do Maranhão a criação do bacharelado e isso fragmentou, então, a formação. Com a criação desse curso, e talvez mais essa Resolução de 2015, a UFMA, no meu ponto de vista, retrocedeu no processo de formação profissional, quando fez a opção de fragmentar a formação, porque tínhamos toda uma concepção que defendia o eixo da formação docente e a formação ampliada. (IAD9 – DSC12).

Interessante registrar o domínio do contexto político-social em que aconteceu a criação do curso do bacharelado na UFMA explanado pelo discurso. O mesmo mencionou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que foi a medida adotada pelo governo Lula para expandir o número de vagas nas universidades federais através do decreto presidencial nº 6069, em abril de 2007.

Conforme afirmamos anteriormente, o DSC12 reforça a compreensão que o currículo vigente modificou praticamente toda dimensão pedagógica, política e social do currículo de 2007 e conduziu novas discussões que romperam com a concepção de formação ampliada com base nos núcleos de aprofundamento nas áreas de saúde, esporte e lazer (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007).

Em consonância ao DSC12, apresentamos os DSC6, DSC7, DSC8 e DSC9 que tratam, respectivamente da: AC6 (16,66%) ao retratar a ausência da contribuição do corpo docente na construção do currículo atual; AC7 (16,66%) que se refere à dificuldade na operacionalização do currículo; AC8 (41,66%) que o currículo não atende ao contexto local; AC9 (16,66%) que mostra a ineficiência do sistema de registro da instituição. Seguem os discursos:

> Muitos professores, inclusive desses componentes práticos, nunca nem mandaram as contribuições, o mínimo do mínimo, e depois que estavam prontos foram os primeiros a criticar, foram os primeiros a preguntar ‘Por que que tal componente não está?’ E ele não se deu conta que tinha toda uma discussão por trás disso, toda uma mudança de legislação no país a respeito e que teve todo um estudo que nós fizemos do currículo de Educação Física em outras escolas de Educação Física do país, que eu acho que até o currículo de 2007 também estudou várias escolas. Nós estudamos aqui o perfil de outras escolas no país, de regiões do nosso estado, como o currículo de Pernambuco e o currículo da Bahia. Eu que tinha um pouco de conhecimento do currículo do Pará, do currículo de Manaus, da UFAM, então eu tinha um pouco de conhecimento porque convivia com os coordenadores desses cursos ou tive alguns contatos com eles. Eu acho que nós não estamos preparados para fazer uma reformulação nos moldes como as próprias normas estão possibilitando. Eu vejo uma abertura na norma, eu entendo que essa última Resolução, inclusive, parece que percebeu o erro grave que foi cometido ao longo desses dez, doze anos, que foi a ideia de redução do tempo de formação. Eu começo a reflexão pensando que nós não estamos preparados, quer dizer, e se não estamos, o aspecto que eu mais ressalto é essa ideia de você está preparado do ponto de vista burocrático, para se ajustar à norma? Estamos sentando, mas eu sinto que o grupo tem boa vontade, mas nós não nos apropriamos da discussão, por exemplo, qual é a concepção de currículo? Eu acho que vamos atender a uma condição essencialmente

> normativa, aliás, como dizia o Weber, a capacidade burocrática determina para onde a sociedade vai caminhar. A burocracia ganha nesse aspecto. (IAD9 – DSC6).

> A dificuldade é a operacionalização: qual o perfil de quem está ministrando? Os professores são os responsáveis por fazerem esse currículo vivo. Está faltando essa aproximação do que é o PP e não somente a carga horária. E da própria organização, enquanto unidade acadêmica, pensar como é que está organizado a questão do tempo pedagógico para funcionar o currículo, porque está faltando tempo pedagógico para funcionar o currículo. Eu ainda entendo que a questão da prática pedagógica depende muito do professor que está ministrando esse componente. Eu acho que tem que rever essa conduta em relação aos objetivos comuns e quem é o professor que está no processo. (IAD9 – DSC7).

> Eu entendo que é uma questão bem mais ampla. Esse currículo deve entender a contextualização desse país, desse estado e desse povo, das pessoas, porque o currículo sem as pessoas não é um currículo. O currículo realmente ainda está em construção, ele não está finalizado, de certa forma a gente está avançando. E outro ponto principal, os professores, em reuniões, em assembleias, observaram que o currículo precisa de novas readequações. [...] tem muita coisa que eu não vejo sentido. A frequência com que se faz uma reforma na nossa área é muito grande e as necessidades do nosso mercado de trabalho não se alteram assim, a curto prazo. Por que que isso muda tanto? Por que que uma disciplina hoje não é importante e amanhã é? Nós temos um núcleo estruturante e um colegiado [...]. As coisas quando precisam ser feitas, lógico, precisam ser discutidas, mas até a discussão tem que ter um eixo, tem que ser um norte [...]. (IAD9 – DSC8).

> *Inclusive no próprio sistema SIGAA é a maior incoerência que eu não entendo. Outro prejuízo que aconteceu, nesse semestre foi que os alunos do currículo 30, por uma questão de sistema, se matricularam depois dos alunos do currículo 40. Então você pensa assim "Eu sou do currículo 30 e estou quase encerrando o meu curso, mas o aluno do currículo 40, que é o currículo vigente tem prioridade na matrícula?" Acabou faltando vaga em algumas disciplinas para quem está na reta final. Isso cria uma demanda gigantesca para o início do período.* (IAD9 – DSC9).

Cada discurso mencionado reporta-se a uma dificuldade vivenciada pelo currículo vigente. O DSC6 demonstra a falta de interesse e aproximação dos docentes com o PP do curso e da própria organização curricular, também, constatada nas análises dos Eixos Discursivos sobre "Reformulação Curricular" e "Contribuição do Currículo para a Formação Docente". Os DSC6 e DSC7 consideram que o currículo precisa de ajustes e que a PCC necessitar ser revisada em relação aos objetivos comuns e quem é o professor que está no processo desse componente curricular.

Notamos uma preocupação da ação pedagógica dos professores formadores em relação às PCC que apesar de, em outros momentos, afirmarem que as práticas atendem à formação docente, as mesmas estão prescritas no PP do curso, mas dependem do compromisso social do professor para criar situações de ensino e aprendizagem. E, nessa prerrogativa, diferentes concepções de práticas são disseminadas, não havendo um consenso entre o corpo docente e nem um momento de socialização destas com os atores sociais envolvidos no processo de formação.

O DSC8 afirma que o currículo deve atender à contextualização global e local e precisa de novas readequações, porque não reflete a realidade do corpo docente e discente da instituição. O discurso não concorda com a periodicidade com que se faz reforma curricular e afirma que na nossa área essa frequência é muito grande e o nosso mercado de trabalho, bem como as necessidades do nosso profissional não se alteram a curto prazo.

A reflexão acima indica que o discurso não considerou que houve reformulação devido à exigência dos ordenamentos legais para os cursos de licenciatura. Desde a implantação do curso em 1977 na UFMA, denominado de Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas, houve apenas o desenvolvimento de quatro currículos. O que nos leva a pensar numa média de um currículo a cada dez anos.

Acrescentamos que a concepção de currículo apresentada pelos atores sociais, embora bastante diversificada, citou que o currículo é: processo de formação docente, construção social; interação e intervenção sociocultural; diz respeito à dimensão real e não ideal, dentre outros. Logo, à medida que são diagnosticadas as lacunas e dificuldades presentes no currículo, o corpo docente deverá estudar as possíveis alternativas para reverter esse cenário e viabilizar o desenvolvimento do currículo como prática social, interventora e transformadora da realidade.

Nessa perspectiva, o discurso alerta que o currículo vigente necessita de ajustes para inserir "[...] no currículo, algumas questões como as questões étnico-raciais, a questão de diversidade que não foram adequadamente contempladas" (IAD9 – DSC8).

Outra situação que foi registrada pelo DSC9 se referiu ao sistema de registro que não conseguiu registrar a carga horária relativa à PCC e gerou prejuízo na matrícula de alunos que iniciaram seu curso no currículo de 2007. Nas palavras de Silva,

> [...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, é percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 149-150).

Esse fato demonstra que uma reformulação curricular resulta em conhecimentos pedagógicos, técnicos e em tantos outros conhecimentos existentes. Por isso, essa área curricular é híbrida e se torna bastante complexa, por exigir a compreensão de múltiplos referenciais.

O DSC4 nos trouxe a AC4 (8,33%) apresentando que a elaboração do currículo vigente foi um processo solitário porque,

> Conversando com outros coordenadores de curso, conversando com quem teve a ousadia de mudar currículo em sua gestão, dá um sentimento de no final ficar sozinho. Estou sendo bem sincero. Quando vamos para o começo dessa proposta, que vai todo mundo, que sabe que tem que mudar e ouvir: Vamos sentar? Vamos, entre aspas, perder tempo? Vamos passar quantas horas aqui discutindo, escrevendo e pontuando? É um sentimento de ficar só, quando cada um defende seus interesses, seus afazeres dentro da universidade. (IAD9 – DSC4).

Em outras palavras, constatamos que apesar de o curso formar uma comissão para a realização de estudos e sistematização para a reformulação curricular, no decorrer do processo acontece o distanciamento de alguns docentes e, no final, a reformulação segue com uma, duas pessoas ou um grupo restrito que se sobrecarrega com as atribuições de elaboração do PP do curso e de ter que dar conta dos prazos exigidos pelos ordenamentos legais. Com a mesma reflexão, o DSC6 assinalou que muitos professores não contribuíram com a construção curricular, mas criticaram o processo. O discurso prossegue afirmando que os docentes não estão preparados para fazer uma reformulação nos moldes como as próprias normas estão exigindo.

O DSC10 com a AC10 (8,33%) evidenciou que o estágio deveria ser redistribuído entre os professores e que o mesmo não "[...] pode ficar na mão de um único professor [...]. Cada professor deveria ter uma carga horária para acompanhar o estágio, dentro da sua disciplina. (IAD9 – DSC10). Esse discurso denota a mesma reflexão da AC2 do IAD8 que tratou dos Componentes PCC, ECS e AC ao assinalar que o estágio demanda o envolvimento dos docentes.

Por outro lado, registramos avanço no que concerne ao desenvolvimento do currículo vigente do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, revelado pela AC11 (8,33%) que mostrou a presença do planejamento pedagógico, semestralmente, neste currículo.

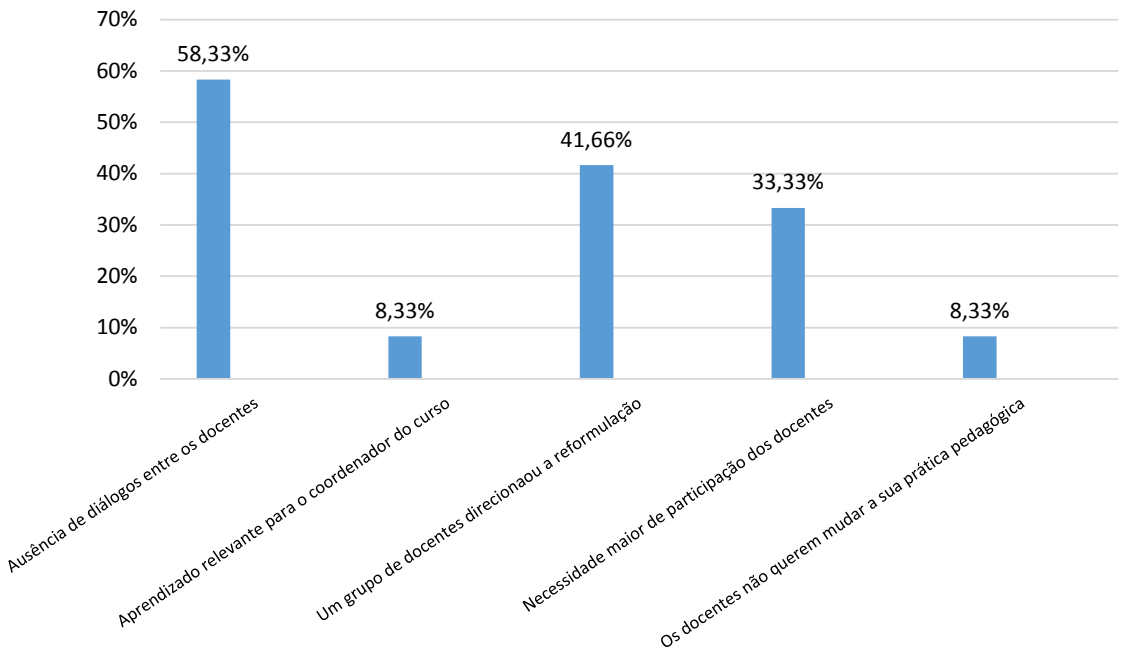
> No início desse semestre fizemos nosso momento de discussão, de planejamento pedagógico que é previsto semestralmente, mas que não vinha acontecendo, não sei te dizer desde quando, mas pelo que os docentes me falaram, há muito tempo, não se sabe quando foi a última e o encontro foi ótimo. Ele se estruturou em dois dias: um com reunião com docentes e discentes e o outro somente com a reunião com os docentes. (IAD9 – DSC11).

Declaramos que esse momento de discussão e planejamento pedagógico no curso desperta uma nova perspectiva para o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, porque reconhecemos esse espaço como propício para o diálogo legitimo e para a construção de uma ação docente consciente, que se desenvolve em prol de uma prática social, reflexiva e crítica a partir da socialização e resolução de problemas reais vivenciados pelo curso.

5.2.3.2 Participação Docente

O ED "Participação Docente" correspondeu ao último Instrumento Analítico de Discurso (IAD10) (APÊNDICE P), em que identificamos o menor número de Ancoragens analisadas, totalizando 5 (cinco), conforme indica o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Participação Docente (IAD 10)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

O DSC1 apresentou a AC1 (58,33%) afirmando que não existe diálogo entre os docentes no currículo vigente. O discurso se repetiu ao revelar que no curso não se tem uma discussão pedagógica, fazendo analogia do curso com uma indústria,

> [...] nós estamos trabalhando num processo de construção, numa indústria de conhecimento, cada um alienado no seu posto de trabalho. É uma pergunta que eu acho difícil de responder. A pessoa mais indicada para responder vai ser você. Infelizmente, alguns docentes ainda não entendem que o sucesso do currículo depende muito deles, não é só dizer assim: "o nome da minha disciplina é essa, a ementa é essa e o número da referência é essa". [...] cada um ainda trabalha no seu setor e falta muito dessa integração. Temos proposto no departamento seminários de práticas pedagógicas, colocar em prática a semana pedagógica para socializar o que o outro professor está trabalhando para, inclusive, evitar repetição de conteúdos e ausência de outros, justamente pela falta dessa discussão. (IAD10 – DSC1).

A situação descrita aparenta-se tão séria que ao realizar a pergunta sobre a participação docente na construção do currículo atual o discurso coletivo assinalou que eu, a pesquisadora, seria a pessoa mais capacitada para responder, tendo em vista a completa ausência de diálogo entre os pares. Outra situação bastante peculiar também é descrita pelo discurso: "[...] a briga que eu tenho visto entre licenciatura e bacharelado, a partir daqui de dentro, é coisa de gente que não tem ideia da gravidade do que está fazendo, isso é muito complicado" (IAD10 – DSC1).

O DSC1 continua sua reflexão, alegando que:

> As condições de prática, as dificuldades, e o convencer os outros a participarem, é difícil. Tem muitas disciplinas que prevê a prática pedagógica e que não é cumprido. Não há uma discussão coletiva de quais procedimentos, a forma de abordagem, que deveriam ser referências para que cada professor pudesse trabalhar, independentemente de seu próprio conhecimento, do seu estilo. Eu vejo que faltou um alinhamento de certos objetivos de curto, médio e longo prazo que pudessem ser trabalhados por todos. O currículo não vai sendo criticado, portanto não vai sofrendo alterações. Então, não tendo alterações isso vai passar dez, vinte anos e os problemas ainda serão os mesmos. Cada qual no seu canto, cada um cuidando do seu umbigo e olhando para ele. Quando eu me manifestava, eu não tinha apoio, isso fica até como um desabafo. Todos se omitiram em tudo, tudo que eu me manifestava. É isso que eu acho do nosso curso, do nosso currículo, do ambiente que temos hoje. Uma estrutura dessa, um corpo docente invejável, mas com os problemas que é típico do professor de Educação Física: a falta de ética. (IAD10 – DSC1).

Além da ausência de diálogos entre os docentes manifestada pelo DSC1, identificamos a AC4 (33,33%) que advertiu a necessidade de maior participação dos docentes nas discussões curriculares. Vejamos o que diz o DSC4:

> Eu vejo que os professores têm que participar mais, nem que tenhamos assembleias especificas, extraordinárias, para abrir a discussão, com tema específico de currículo para discutir a reformulação curricular. Seria com uma pauta única, convocação pelo departamento, abrir a discussão para que possamos ter uma mudança que contemple aquilo que a gente acredite que seja fundamental para a formação docente. Particularmente, eu acho que tem que ser uma coisa mais aberta, menos recortada pelas disciplinas. Eu fiz essa proposta no núcleo estruturante. Nós precisamos fazer reuniões pedagógicas. O problema é que ninguém quer fazer reunião pedagógica, porque na hora que você fizer, você vai encontrar os problemas. A equipe chamou todo mundo, quem não chegou para colaborar é porque não quis. E teve gente que não chegou; eu mesma cheguei pouco, mas o que cheguei, foi defendendo o que é meu. (IAD10 – DSC4).

O discurso reconhece que o corpo docente precisa participar mais das discussões sobre a reformulação curricular e ressalta que o problema é que ninguém quer fazer reunião pedagógica, porque nessa reunião os problemas serão relatados. Em contrapartida o DSC4 acredita que "[...] se mantiver a coordenação atual com esse compromisso, com essa preocupação

com a qualidade do curso é possível retomar um trabalho de revisão e ajustes, que o próprio projeto pedagógico prevê para melhoria da formação profissional" (IAD10 – DSC4).

O DSC3 afirma que um grupo de docentes direcionou a reformulação, conforme indica a AC3 (41,66%).

> [...] no currículo de 2007 percebemos que um ou dois professores direcionaram a reforma, mas, de todo modo, quem não participou pode sugerir. Nesse de agora eu não pude sugerir, quase nada. Eu possuo uma experiência técnica, pedagógica e até de vida, de bom senso que eu acho que não deveria ser dispensada por esse curso, por esse departamento. O currículo foi feito por um número de professores muito reduzido, na verdade dois, porque você sabe, tem ali cinco membros, mas dois são quem mandam. Nós tivemos a reforma da licenciatura, nós tivemos o currículo do bacharelado, nós tivemos o currículo do curso de Pinheiro, nós tivemos formação dos colegiados todos, nós tivemos formação dos núcleos estruturantes e em tudo eles mandaram. Chegou um grupo de professores novos que não tinha experiência dentro do aspecto pedagógico e começaram a comandar tudo. Então, eles fizeram essa reforma do currículo todo. Quando um colegiado é estabelecido com uma certa maioria, que eu não gosto de falar essa coisa política, mas existe, então é difícil você combater e tudo que foi feito de proposta, em todos os aspectos, durante esse período até agora saiu do jeito que essas pessoas quiseram. Esse currículo saiu horrível. Houve uma preocupação e eu disse isso em assembleia, em castrar a licenciatura, ou seja, retirar da licenciatura certas disciplinas, certas informações, de modo a deixar o licenciado despreparado para trabalhar fora da escola. Castração da licenciatura e um inchaço do bacharelado. A licenciatura está com disciplinas irrelevantes. A situação hoje do Departamento de Educação Física é uma situação política com a criação dos dois cursos e um direcionamento muito evidente para fortalecer o curso de bacharelado e enfraquecer o curso de licenciatura, inclusive isso ficou mais evidente, quando não teve nem candidato para ser coordenador do curso de licenciatura. (IAD10 – DSC3).

O DSC3 afirma que tanto o currículo de 2007 quanto o atual foram reformulados por um grupo reduzido de professores, entretanto realça que no currículo de 2007 era mais acessível que o atual em termos de acatar as sugestões. O discurso alerta que a discussão sobre o currículo tem que ser aberta e democrática e que os professores precisam ser chamados para discutir sua própria disciplina na reformulação.

Outro fator citado pelo DSC3 que impacta na formação do futuro professor é a a situação política do departamento que vive em disputa com a criação dos dois cursos, em que se tem um grupo que trabalha para fortalecer o curso de bacharelado e enfraquecer o curso de licenciatura, inclusive isso ficou mais evidente quando não se teve candidato para ser coordenador do curso de licenciatura e outro grupo que se empenha para manter a licenciatura em Educação Física na UFMA.

E, com toda essa situação explícita no currículo como realidade interativa do curso, a AC5 (8,33%) alega que "os professores vão ter que mudar sua prática e a grande maioria não quer mudar sua prática. Por exemplo, mudou o currículo e a prática é a mesma. Você pode até mudar currículo, mas não muda o professor" (IAD10 – DSC5).

Nessa perspectiva, esclarecemos que se não houver o acompanhamento das mudanças necessárias para viabilizar uma nova proposta de formação, o docente estará desenvolvendo suas atividades de forma mecanicista, repetitiva, desprovida de questionamentos sobre os fins pedagógicos e sociais. Em suma,

> Em uma prática pedagógica repetitiva, o professor não se reconhece na atividade pedagógica, exercendo um papel de negação do saber como um sujeito participativo e crítico na construção do conhecimento. Não há espaço para uma análise crítica da prática pedagógica, pois esta se reduz a uma ação mecanicista e ativista [...]. (ARAUJO, 2014, p. 134).

No entanto, para quem participa e se disponibiliza em contribuir com a construção curricular, argumenta que o aprendizado é bastante significativo, como apresenta a AC2 (8,33%) através do DSC2:

> A tramitação entre aprovação no curso, no colegiado, no Departamento, até chegar versão final na Pró-Reitoria de Ensino, que ainda vai para o Conselho Superior é uma tramitação penosa. Precisamos ganhar tempo e ganhar tempo não significa, muita das vezes, rediscutir com a base. Essa é uma problemática de quase todos os currículos, mas, eu faria tudo de novo, porque o aprendizado foi muito grande. O aprendizado do processo de mudança de currículo para o professor, para o coordenador de curso é fantástico. (IAD10 – DSC2).

Evidenciamos, com esse discurso, a importância da participação na elaboração ou reformulação curricular como um processo dinâmico e elaborado com base no contexto social em que o curso está inserido, carregando consigo as representações sociais e culturais presentes. É de suma importância o processo de organização das experiências educativas para a sistematização de proposta curricular.

Essa sistematização deve se tornar real para que os docentes possam ressignificar novas formas de ensino baseada nas próprias experiências de aprendizagem. Moreira e Soares (2017, p. 3) afirmam "[...] que tais experiências devem ser fruto de um trabalho pedagógico planejado e objetivado, construído por meio da própria competência profissional docente, fundamentado no crescimento pessoal e coletivo". Nesse sentido, afirmamos que é fundamental que o corpo docente, discente e administrativo esteja bem representado nessa construção, pois o currículo prescrito só será reflexo e transformador da realidade quando este for resultado de uma participação ativa e coletiva.

Sabemos que é difícil obter a participação de profissionais que tenham o compromisso social de pensar e elaborar o currículo, além de mediar diferentes discussões teóricas. No entanto, é preciso propor alternativas para garantir esse espaço de construção

curricular via participação coletiva dos principais interessados: docentes, discentes e administrativos.

Acrescentamos, ainda, que a comissão responsável pela construção do currículo de 2007 estava formada por docentes e discentes e de acordo com PP do curso (UFMA, 2007) esta comissão foi diminuindo o número de participantes a cada encontro, por outro lado, constatamos nos discursos foram criados espaços para a participação coletiva possibilitada através de reuniões extraordinárias convocadas pela comissão e de assembleias do DEF.

Finalizamos a análise e interpretação dos discursos através do resgate do pensamento coletivo sobre o currículo prescrito, o currículo como realidade interativa e o currículo em construção no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Este momento nos permitiu evidenciar um conjunto de referenciais com significações que, a partir de seu compartilhamento, construíram uma visão consensual sobre o espaço social investigado.

A seguir, faremos uma síntese que evidencia o sujeito coletivo como um “eu ampliado”, em que me insiro como parte constituinte desse discurso.

6 O SOCIAL VIVIDO INDIVIDUALMENTE: DISCURSO-SÍNTESE DO "EU AMPLIADO"

Compreendemos que o método do DSC utilizado nesta pesquisa, juntamente com sua fundamentação conceitual na Teoria das Representações Sociais, permitiu a construção de um pensamento coletivo, que foi manifestado, relatado individualmente e constituído como forma de representação social de um sujeito social, com as partilhas das ideias e opiniões incorporadas pelos atores sociais e vivenciadas por eles.

Eu me insiro, com base nesse pensamento, como parte do discurso do sujeito coletivo, na condição de um "eu ampliado" que também fala em nome da coletividade sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares em interface com o currículo de formação docente em Educação Física da UFMA.

Assim, elaborei um discurso-síntese, de natureza interpretativa, redigido na primeira pessoa do singular na intenção de me posicionar face aos discursos produzidos pelos atores sociais sobre as Temáticas Discursivas: Currículo Prescrito; Currículo como Realidade Interativa e Currículo em Construção.

Inicio com o resgate do pensamento coletivo referente ao 'Currículo Prescrito' que buscou revelar a compreensão dos atores sociais sobre o PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007).

Afirmo que à expressão currículo foram atribuídas várias acepções, nem sempre convergentes entre si, tendo em vista a própria dificuldade de os estudiosos da área estabelecerem um único significado ao termo. Reforço que o currículo não é uma área autônoma, tampouco limitada e estável, ao contrário, este se revela de maneira polissêmica porque acompanha uma concepção híbrida, principalmente quando se reporta à realidade de um determinado contexto.

Constatei, sobre o termo currículo, várias acepções mencionadas pelos atores sociais participantes da pesquisa, demonstrando que, de fato, o currículo se caracteriza por uma concepção híbrida do conhecimento. O discurso coletivo disseminou a ideia central do currículo como organização do conhecimento e, em certos momentos, conceituam como um conjunto de elementos, atividades e disciplinas de natureza técnica e pedagógica, ou seja, trata-se de um plano de ação capaz de condensar o repertório de conteúdos almejados no processo de formação.

Observo que essa conceituação envolveu a gênese da palavra currículo, em sua forma mais tradicional de se pensar o currículo, apregoada com uma percepção unilateral de

compreendê-lo apenas como uma estrutura capaz de especificar os objetivos, os procedimentos e os conteúdos, cujos resultados podem ser mensurados.

Afirmo que o currículo não existe sozinho no papel (prescrito), logo, ele depende das reais condições para seu desenvolvimento e de todas as pessoas que estão envolvidas no processo de formação; compreende ação, ato, vivência, prática em determinado contexto social. O currículo é um fenômeno que assinala tanto os aspectos técnicos como os aspectos sociais, culturais, políticos, dentre outros, presentes na interação da realidade da sociedade. Assim sendo, concordo com o discurso que evidenciou o currículo como instrumento de construção de práticas, de saberes, como fenômeno dinâmico e com reflexo direto na realidade histórico-social.

No mesmo entendimento, revelo que a elaboração da reformulação curricular exige a participação de todos os envolvidos no processo de formação (corpo docente, discente e administrativo) e, que, apesar de o PP do curso ter proporcionado uma ruptura com o modelo tecnicista historicamente concebido pelos currículos anteriores, ter atendido às prescrições normativas e ter institucionalizado as práticas e as atividades complementares (pois o estágio estava presente nos currículos anteriores), também se mostrou tendencioso ao ter direcionado a organização curricular a interesses defendidos pela comissão de trabalho, revelando um certo despreparo dos docentes em desenvolvê-lo, conforme foi constatado pelo IAD2 com seus respectivos discursos coletivos.

Percebi concepções filosóficas divergentes dos docentes do curso e, ao mesmo tempo, certo descompromisso com a reunião de trabalho da comissão, resultando numa estrutura curricular limitada e numa transição curricular comprometida, devido à ausência de embates e discussões de informações sobre o processo formativo. Apoio, também, o discurso afirmativo de que o corpo docente não teve as condições necessárias para mudar o currículo, porque isto exigia a capacitação profissional e o diálogo entre os pares.

Novamente, trago à discussão que o currículo se desenvolve a partir das reais necessidades do contexto em que ele está implantado. Ora, o currículo só é real e se transforma em ideal, quando reflete o contexto local em que está sendo implantado, e, para que isso aconteça é mister que se façam adequações e ajustes à medida em que os problemas forem surgindo. Mas, como identificar os problemas no percurso formativo, se não existe diálogo entre os pares? Como pensar em possibilidades concretas de reverter essa situação?

Contudo, encontrei elementos positivos quando analisei a contribuição do currículo para a formação docente e verifiquei que 75% dos discursos reconheceram que o PP do curso investigado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) trouxe uma maior exigência na formação em Educação Física, principalmente no aspecto da ressignificação das

práticas pedagógicas, do equilíbrio das dimensões teóricas e práticas e na tríade composta pela proposta pedagógica, docente e discente.

Afirmo que o currículo de 2007 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) foi demarcado pela presença da concepção crítico-superadora que tem como área de conhecimento a cultura corporal a qual prioriza o sentido/significado da expressão corporal como linguagem. Este currículo foi elaborado por uma pequena comissão composta por quatro docentes e uma discente do curso e refletiu uma tendência mais pedagógica de Educação Física em consonância com o perfil de profissional almejado pelo projeto curricular.

Embora o rol de dificuldades seja expressivo, dentre os vários discursos, concordo com o coletivo quando afirmou que os principais foram: a ausência de propriedade do currículo por parte do corpo docente e a inexistência de avaliação do currículo.

Nesse sentido, o resgate do pensamento coletivo sobre o 'Currículo como Realidade Interativa' contemplou a ação dos atores sociais nos atos de ensinar e aprender na vivência da terceira versão do currículo. Registro discussões sobre o planejamento docente que evidenciou, entre outros aspectos, que: as aulas são construídas com base no contexto local, apresentam a problematização de conteúdos e articulam as dimensões teóricas e práticas.

Nesta mesma compreensão, declaro que as práticas e o estágio precisam ser componentes curriculares planejados para que possibilitem a reflexão sobre a ação-reflexão-ação do exercício da preparação profissional em diferentes tempos e espaços formativos, conforme preconiza as DCNEB (BRASIL, 2015) e as DCNEF (BRASIL, 2004).

No tocante ao conhecimento não contemplado no currículo, os discursos coletivos relataram vários conhecimentos pontuais e específicos de complementação das áreas da saúde e biológicas, fato que também reforçou a perspectiva de currículo com dimensão mais teórica. Da mesma forma, identifiquei problemas com o desenvolvimento dos conteúdos, sugerindo que os docentes não têm conhecimento sobre o currículo e, centram suas preocupações apenas aos objetos de suas disciplinas como algo estático.

Em relação às dimensões teóricas e práticas, observei que os atores sociais, em sua maioria (66,66%), concebem essas dimensões como unidade que integram uma prática pedagógica reflexiva e crítica, em que a teoria embasa a prática e a prática ressignifica a teoria e vice-versa.

O conceito que atribuo a essas dimensões me favorece a essa compreensão: da problematização da teoria com a prática e vice-versa, em diálogo constante. Na minha concepção, trata-se de uma prática problematizadora e transformadora do contexto social (práxis). Essa situação foi percebida quando o discurso sinalizou que é possível identificar as dimensões

teóricas e práticas na metodologia de ensino dos atores sociais, ao criar condições e desafios para os alunos resolverem, favorecendo a autonomia na identidade profissional da docência. E, apesar dessa compreensão, também encontrei discurso que evidenciou a existência da dicotomia destas dimensões, trazendo uma deficiência no processo de formação.

Em relação aos componentes PCC, ECS e AC, afirmo que houve diferentes concepções de práticas que coadunam com os achados anteriores a respeito da ausência do conhecimento acerca do currículo e de sua propriedade, da mesma forma que o discurso anunciou dificuldades em criar situações para desenvolver a PCC, tendo em vista que a carga horária desse componente está fora do quadro de horário do curso e do registro no sistema acadêmico.

Observei o reconhecimento dos atores sociais em relação à contribuição das práticas, do estágio e das atividades complementares na formação de professores de Educação Física, ainda que alguns discursos tenham denunciado a ausência de acompanhamento e avaliação desses componentes, a ausência de seminários sobre as práticas para socializar as experiências e a necessidade de maior envolvimento do docente no ECS e de orientação do componente curricular das práticas pedagógicas.

A última temática discursiva apontou o resgate do pensamento coletivo sobre o ‘Currículo em Construção’ em que registro a compreensão dos atores sociais sobre o currículo atual, reformulado com base nas DCNEB atuais (BRASIL, 2015).

Identifiquei um ‘currículo vigente’ com treze ancoragens, todas com reflexo negativo deste currículo que foi recentemente reformulado encontra-se em vigor no DEF/UFMA, como: ausência de pré-requisitos; ausência da dimensão pedagógica e humana; aligeiramento do curso; processo solitário na mudança do currículo; construção curricular mais pragmática; ausência de contribuição do corpo docente; dificuldades de operacionalização; o currículo não atende ao contexto local; o sistema de registro é ineficaz; necessidade de redistribuição do estágio entre os docentes; favorece a fragmentação da formação docente; isolamento do curso na universidade.

Neste sentido, com base na revisão de literatura, na análise documental, na análise e interpretação dos resultados, sintetizo algumas sugestões para o desenvolvimento das práticas, do estágio e das atividades complementares possíveis de serem realizadas no contexto do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, em termos de currículo prescrito e currículo como realidade interativa, considerando ‘o que temos’ e ‘o que precisamos’ (Tabela 3).

Tabela 3 – Proposições para as PCC, o ECS e as AC no Curso de Licenciatura em Educação Física

	O que temos...	O que precisamos...
Prática como Componente Curricular	- Informações das atividades que podem ser consideradas para o desenvolvimento das práticas; - Inserção das práticas em quatorze disciplinas, distribuídas do 1º ao 6º período, garantindo o exercício da docência em diferentes espaços formativos; - Cumprimento da carga horária definida pelas DCNEB (BRASIL, 2002b), totalizando 420 horas; - Programas das disciplinas que asseguraram a atualidade técnico-científica dos conteúdos da Educação Física; - Desarticulação das práticas as AC; - Articulação intrínseca com o ECS e com as atividades de trabalho acadêmico.	- Informações sobre o que assegurar no desenvolvimento das práticas descritas no currículo prescrito ou em resoluções específicas do curso; - Maior capacitação dos professores-formadores; - Socialização das experiências advindas das práticas, por meio de Seminários e Encontros Pedagógicos, para viabilizar o acompanhamento e avaliação desse componente curricular; - Aproximação com os programas e projetos de monitoria e extensão; - Maior articulação do conhecimento específico com foco na realidade escolar e na produção de conhecimentos; - Elaboração de produção científica sobre as experiências exitosas das práticas; - Pesquisas de campo nas disciplinas que integram a PCC; - Exposição dos materiais didáticos produzidos a cada final de semestre; - Momentos de reflexão coletiva e sistemática na integração e transposição do conhecimento nas situações de ensino e aprendizagem; - Melhor distribuição das PCC nas disciplinas para atender a computação da carga horária no sistema de registro da UFMA.

	O que temos...	O que precisamos...
Estágio Curricular Supervisionado	- A carga horária adequada para a realização do estágio, com 405 horas; - Apresentação com clareza e objetividade das ementas; - Caracterizado como componente integrador do currículo; - Espaço de formação profissional que permite a aprendizagem da docência nas escolas-campos de estágio; - Estrutura que contempla todas as etapas da educação básica, com início na segunda metade do curso, 5º ao 7º período.	- Compreensão do estágio como eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (práxis) na formação de professores; - Trabalho articulado com as disciplinas do curso e com maior envolvimento de docentes formadores; - Apropriação do trabalho pedagógico como mecanismo produtor de conhecimento; - Conscientização crítica para os docentes formadores e discentes-estagiários, de modo a reconhecer a importância do estágio para a formação do futuro professor; - Superação da perspectiva técnico-burocrática e fragmentada do estágio; - Realização de Seminários e Encontros Pedagógicos com participação dos professores das escolas e apresentação das produções acadêmicas a fim de socializar o conhecimento construído no estágio; - Elaboração de um projeto específico de estágio, bem como normas específicas para assegurar a formação desejada; - Desenvolvimento da postura investigativa por meio de pesquisas nas diferentes disciplinas do curso; - Utilização da prática pedagógica como experiência docente e elemento de pesquisa e reflexão; - Ações de formação no estágio desenvolvidas em contexto real ao futuro campo profissional.

	O que temos...	O que precisamos...
Atividades Complementares	- Cumprimento da carga horária a partir do 2º período; - Reconhecida como atividades indissociáveis ao ensino, pesquisa e extensão instituindo a complementaridade do processo qualitativo de formação acadêmica; - Formulário das atividades acadêmicas com suas respectivas cargas horárias; - Diversificação das atividades propostas atendendo à flexibilidade curricular e autonomia dos discente em selecionar as atividades formativas consoantes ao ensejo da sua formação; - Em geral, atende à dimensão proposta pelos ordenamentos legais.	- Socialização das experiências advindas das atividades complementares, superando os mecanismos burocráticos e técnicos de recebimento de documentos comprobatórios; - Momentos de reflexão coletiva e sistemática na integração e transposição do conhecimento advindos das experiências das atividades complementares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Constatei que a reformulação atual trouxe sérios problemas que incidem no processo de formação docente do Curso de Licenciatura em Educação Física. Subscrevo que a reformulação atual do currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016) foi uma construção mais pragmática para atender a normativa legal das DCNEB (BRASIL, 2015) e, com isso, houve uma desconstrução do currículo anterior (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007), não havendo nenhuma avaliação processual e significativa das experiências produzidas no período de 2007 a 2016.

Diante desse contexto, afirmo que existe a necessidade de mobilizar uma coordenação específica das práticas que atendam ao acompanhamento e à articulação dos componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares, bem como a construção de projetos para integrar essas ações no processo formativo. Observei que o PP do curso anuncia essa coordenação, todavia, não expressa nenhuma indicação sobre seu desenvolvimento e suas atribuições para promover um espaço curricular de atuação coletiva e integrada entre os docentes e discentes.

Em consonância com os discursos coletivos enfatizo que o currículo atual (UFMA, 2016): permanece com a ausência de diálogos entre os docentes, uma vez que não há discussão

pedagógica institucional; limitou a reformulação do projeto curricular, sem garantir um processo aberto e democrático; e, necessita de maior participação e envolvimento dos docentes. Todavia, também registro que o cenário atual tem despertado para a necessidade de se pensar em um currículo transformador e superador das contradições e dificuldades ora reconhecidas pelos atores sociais, apesar dos referidos elementos negativos. Afirmo que a gestão atual conseguiu realizar o planejamento pedagógico com docentes e discentes, previsto semestralmente, e, que há muito tempo não acontecia.

Corroboro com o discurso coletivo, quando o mesmo revelou que os docentes não querem mudar a sua prática pedagógica. Muda-se o currículo, mas o professor do curso não processa qualquer mudança e a prática continua a mesma. Com essa afirmação, evidencio uma prática pedagógica que não acompanha a dinâmica da realidade, pois continua enraizada na formação tecnicista em que o docente sedimentou suas atividades de forma mecanicista, repetitiva, desprovida de apropriação crítica sobre os fins pedagógicos e sociais do currículo.

Assim, finalizo indicando o principal desafio do curso: compreender que o docente produz o currículo e é transformado por ele, mesmo reconhecendo as limitações pessoais e profissionais relacionadas à ausência de formação técnica-pedagógica em elaborar uma proposta curricular.

Em contrapartida, acredito que esta pesquisa se consagra como um espaço propício para iniciar as reflexões sobre: os dilemas do currículo de 2007 e o tratamento pedagógico dado aos componentes curriculares das práticas, estágio e atividades complementares, conforme apresentado na Tabela 3, como estruturas imprescindíveis que articulam as dimensões teóricas e prática na formação inicial.

7 CONCLUSÃO

O pressuposto que nos propusemos a analisar afirmava que as mudanças empreendidas nas DCNEB e DCNEF enfatizam a natureza da atividade educacional e auxiliam a relação entre a teoria e a prática, contribuindo para a elaboração de um projeto curricular com perspectivas de reflexão, integração e flexibilização das práticas, do estágio e das atividades complementares, como componentes curriculares, mas, ainda assim, a apropriação e materialização do conhecimento formativo curricular, por parte dos docentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, são desconexas e inconstantes de uma ação pedagógica coletiva que articula teoria e prática numa perspectiva transformadora, dada a centralidade em aspectos técnico-pedagógico e na segregação das práticas, do estágio e das atividades complementares.

A pesquisa realizada com base no aporte teórico da revisão de literatura, nos resultados evidenciados pela análise documental e entrevistas apresentou como objeto de estudo as práticas, o estágio e as atividades complementares em interface com o currículo de formação docente em Educação Física da UFMA. Estes três componentes curriculares são prescritos nos ordenamentos legais (BRASIL, 2002a, 2002b, 2004b, 2015) e integram o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, responsáveis pelas experiências do exercício profissional nos diferentes espaços formativos.

Na intenção de discutir a pertinência ou não desta tese, retomamos as questões norteadoras, bem como os objetivos da pesquisa, apontando algumas discussões propostas ao longo deste estudo, com o propósito de elaborar uma síntese da realidade investigada. Entre as questões, destacamos inicialmente a pergunta geral que buscou analisar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016.

Desse modo, para auxiliar a resposta dessa indagação, recorremos a outras questões que possibilitaram a nossa compreensão sobre o fenômeno estudado. A primeira propôs discutir a trajetória dos currículos de formação profissional em Educação Física no Brasil com base nas orientações e normativas legais.

Partimos, inicialmente, dos dados de contexto, abordando os aspectos sócio-histórico da formação docente em Educação Física, em que constatamos a afinidade da prescrição curricular com a legislação em vigor de cada momento histórico, acompanhando o conhecimento

da área a partir da dimensão técnico-biológica oriundas de três vertentes de origem: militar, médica e pedagógica. Em seguida, elaboramos o mapeamento da produção científica em que identificamos vinte e três trabalhos que apresentaram relação com o nosso objeto de estudo. Esse inventariado possibilitou conhecermos o universo de pesquisas sobre o currículo de formação docente em Educação Física, com ênfase nos componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares, no período de 2004 até 2017 e ampliou nossas concepções para uma investigação mais rigorosa e crítica a partir da representação social dos docentes, por meio da utilização do método do DSC.

No aporte teórico ressaltamos as teorias e fundamentos do pensamento curricular transitando pela teoria tradicional, crítica e pós-crítica, com ênfase na teoria pós-crítica e, com base nessa teoria, discutimos os diferentes desenhos curriculares na trajetória de formação docente em Educação Física. Assim, em cada transformação e debates ocorridos, constatamos problemas que foram superados como, também, adversidades que permanecem nos dias atuais, em se tratando do processo de formação profissional em Educação Física.

Nesse sentido, ao analisarmos a revisão de literatura em conjunto com a pesquisa documental, por meio da elaboração do quadro de análise histórico-organizacional, avançamos quando: a) a Educação Física foi inserida no ensino superior; b) a prática sempre esteve presente nos desenhos curriculares - seja como vivência, aplicação de conhecimento ou mesmo de ressignificações dessa prática; c) incluímos matérias pedagógicas para compor o currículo, com destaque à Didática com ênfase voltada para a formação de professor; d) a organização curricular articula as unidades de conhecimentos de formação específica e ampliada, assegurando uma formação generalista, humanística e crítica na intervenção acadêmico-profissional; e) princípio metodológico da ação-reflexão-ação; f) formação com diferentes contextos de prática profissional; g) produção de conhecimentos advindos das experiências com os componentes curriculares das práticas, do estágio e da atividades complementares.

Da mesma forma anunciamos os itens a serem superados que, muitas vezes, se materializam no currículo como realidade interativa nos cursos de Educação Física: prevalência da natureza técnico-instrumental de formação; a ênfase na perspectiva técnica-biológica; a falta de articulação adequada entre os conhecimentos adquiridos na graduação e o exercício profissional; a falta de articulação entre as dimensões teóricas e práticas no processo formativo; o distanciamento entre as realidades acadêmica e escolar, com a consequente desvalorização do trabalho pedagógico na escola.

Assim, tornamos explícita a necessidade de conhecermos o percurso sócio-histórico dos currículos formativos em Educação Física, para compreender as diferentes nuances que

configuram a formação de professor nesta área de conhecimento. Afirmamos que a análise dos ordenamentos legais mostrou que as DCNEB e DCNEF privilegiam a articulação reflexiva das dimensões teóricas e práticas em toda trajetória formativa e, nessa prerrogativa, atribui a importância da unidade destas dimensões em um movimento de interdependência na preparação profissional da área.

O aporte metodológico utilizado na pesquisa foi o método do DSC desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre (2005, 2010). Referido método consistiu na emissão de vários discursos-síntese coletivo, redigido na primeira pessoa, que foi analisado a partir de técnicas específicas inerentes ao mesmo. Através dos discursos dos doze atores sociais, participantes da pesquisa, foi possível qualificar no campo social as ideias e opiniões socialmente compartilhadas entre os docentes, resultando numa quantificação que indicou o grau de propagação da ancoragem nas formações sociais.

A segunda questão objetivou explicitar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares, foram sistematizadas no projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Examinamos o projeto de curso e assinalamos a existência da interlocução dos principais ordenamentos legais com a proposta de uma formação de professores ampliada, de formação generalista, compreendendo a docência como identidade do profissional de Educação Física, independente do campo de atuação.

Reiteramos que o projeto apresentou elementos que culminaram para uma perspectiva crítica do currículo, principalmente, ao romper com as vertentes tecnicistas, anteriormente defendidas e apresentar uma formação histórico-crítica apreendendo a Educação Física como uma área interdisciplinar do conhecimento.

Essa perspectiva, também, é assegurada nas práticas, no estágio e nas atividades complementares, como componentes curriculares, ao viabilizar em sua matriz curricular as exigências sugeridas pelas DCNEB e DCNEF em termos de: a) cumprimento de carga horária mínima para cada componente; disposição dessas atividades curriculares ao longo do curso; a inserção das práticas no interior das disciplinas; b) a contemplação do estágio nas diferentes etapas da educação básica; c) a indissociabilidade das dimensões teórico-prática, com consequente aproximação com a realidade escolar; d) relação intrínseca entre a PCC, o ECS e as AC.

O projeto do curso revelou que as práticas, o estágio e as atividades complementares são espaços propícios e de suma importância para a formação do profissional uma vez que permitem a participação do futuro professor em atividades condizentes com o exercício da

docência. Em contrapartida, os dados apontaram que não há nenhuma estratégia metodológica para o desenvolvimento do ECS. Diferentemente das PCC e AC, em que o projeto apresenta algumas orientações para que as mesmas sejam desenvolvidas com qualidade.

Outro aspecto preocupante é a ausência de acompanhamento e avaliação desses componentes curriculares, que permanecem inalterados desde a nossa constatação em estudo anterior (ARAUJO, 2011). Infelizmente, tanto o acompanhamento quanto a avaliação ficam na responsabilidade do docente das disciplinas, como uma ação pedagógica individual, desprovida de um debate acadêmico no processo de formação. Registramos no projeto uma 'intencionalidade' de realização de seminários para socializar as experiências advindas das PCC, fato que se distancia quando analisamos o ECS e as AC.

Nesse aspecto, de acordo com as normativas legais, reiteramos que as práticas, o estágio e as atividades complementares são assegurados no currículo prescrito (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) e possibilitam, mesmo que de forma limitada (prescritiva/normativa), o intercâmbio das dimensões teóricas e práticas.

No entanto, constatamos uma lacuna anunciada no currículo prescrito investigado que afirma desenvolver uma formação de caráter ampliado, porém, quando se refere ao estágio curricular supervisionado o mesmo não contempla os campos de trabalho não escolar, somente as etapas da educação básica no sistema de ensino escolar.

A terceira e a quarta questão pretendeu avaliar os discursos dos docentes quanto à compreensão do PP do curso, bem como sistematizar e analisar a expressão do DSC sobre os as práticas, o estágio e as atividades complementares a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Para atender a esses objetivos, organizamos cada discurso à luz de Temáticas Discursivas, utilizando os mesmos enunciados dos blocos de perguntas do roteiro de entrevista e extraímos das perguntas desse roteiro os Eixos Discursivos. Para cada ED foi elaborado um IAD com a sistematização dos discursos, o que facilitou o processo de análise e interpretação dos discursos, de forma que as ancoragens emergissem nos diferentes discursos, para que nos permitisse visualizar o grau de compartilhamento das ideias reveladas pelos atores sociais.

A entrevista individual apresentou vantagens e desvantagens. Como vantagens, permitiu a abordagem sujeito a sujeito, que facilitou o resgate da opinião livre de qualquer tipo de interferência; possibilitou a nossa condução adequada da entrevista com maior liberdade para solicitar ao participante falar mais sobre o assunto ou retornar a pergunta para maiores esclarecimentos, bem como permitiu expor o discurso espontâneo que faz parte do cotidiano do participante. Como desvantagens, podemos destacar uma demanda maior de tempo, pois muitos

entrevistados atribuíram a essa ação um momento de desabafos e denúncias. Outra desvantagem percebida foi o maior custo com o deslocamento até o local em que fora marcada a entrevista.

Os discursos revelaram uma gama de experiências vivenciadas pelos atores sociais no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, que resultou em um material denso de discursos para serem analisados.

Ao reportarmos as práticas, estágio e atividades complementares nos deparamos com um currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007) que foi elaborado para determinados fins sociais e pedagógicos, elucidando uma perspectiva de formação em Educação Física pautada na concepção de formação ampliada, mas que se encontrava limitada de produção de conhecimento que transformam sujeitos e por eles são modificados, considerando que esses componentes curriculares se encontravam oclusos nas disciplinas. Isso só foi possível com o resgate do pensamento coletivo referente ao 'Currículo Prescrito', ao 'Currículo como Realidade Interativa' e ao 'Currículo em Construção'.

Por todas reflexões explicitadas, afirmamos a nossa tese pois, o desenvolvimento dos componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA está situado em um campo de tensões e divergências, o que requer a compreensão não só do contexto, mas, também, das múltiplas variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais, exigindo, assim, a postura de não uniformizar o currículo, tendo em vista que este que se apresenta em diferentes formas de organização de experiências educativas condutoras de uma formação ética, política, social, estética e cultural.

Observamos, a partir da análise documental realizada, que as DCNEB e DCNEF orientam o desenvolvimento da atividade educacional e auxiliam a relação entre a teoria e a prática favorecendo a construção de um projeto curricular com perspectivas de reflexão, integração e flexibilização das práticas, do estágio e das atividades complementares, como componentes curriculares. Entretanto, a apropriação e materialização do conhecimento formativo curricular por parte dos docentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA são deficientes de uma ação pedagógica coletiva que articula teoria e prática numa perspectiva transformadora, dada a centralidade em aspectos técnico-pedagógico e na segregação das PCC, do ECS e das AC.

De nada adianta termos um currículo prescrito, com matriz curricular sistematizada e carga horária que atenda ao mínimo exigido pelos ordenamentos legais se, no currículo como realidade interativa (em ato/em ação) este se distancia da integração desses componentes e resulta numa ação pedagógica particularizada, que não reflete o contexto social, nem tampouco a necessidade formativa.

Consideramos que os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares fazem parte da preparação do futuro professor como processo desenvolvido ao longo do curso, contínuo, dependente de fatores históricos, socioculturais, ideológicos, econômicos, estéticos, éticos, bem como acadêmico-científicos.

Nesta constituição, o currículo parte de uma compreensão que envolve a apropriação e assimilação individual e particular, social e global do conhecimento historicamente acumulado na sociedade, sendo necessário a superação de currículos prescritivos de viés normativo e racionalista para dar lugar à construção coletiva de um currículo emancipatório, que reconheça e estabeleça o potencial crítico dos sujeitos educacionais.

Assim, concluímos esta tese, com a consciência de que o debate não se encerra neste momento. Em outras palavras, acendemos um pisca-alerta para o contexto investigado sobre o currículo de formação docente em Educação Física da UFMA. Reconhecemos que, embora o mencionado curso tenha apresentado limitações no processo formativo, as representações sociais dos docentes pesquisados demonstraram sentimentos e condutas de uma consciência crítica, que foi capaz de apresentar os elementos negativos e, também, a necessidade de mobilização coletiva para reverter o cenário atual.

Esperamos que os resultados e as análises propostas neste estudo que se mostrou desafiador ao analisar o conjunto das práticas, do estágio e das atividades complementares, como componentes formativos do currículo e, também, por utilizarmos o método do DSC com o propósito de resgatar o pensamento coletivo dos atores sociais do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, sejam úteis como referência a fim de dar continuidade à reflexão sobre o currículo prescrito e como realidade interativa em Educação Física, considerando a importância desses componentes para a interdependência das dimensões teóricas e práticas para projetos curriculares emancipatório e crítico.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Mariangela. **A importância das atividades complementares na formação do aluno da graduação**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ALMEIDA, Ediberto Ferreira de; SILVA, Willian José Lordelo. Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: em defesa da licenciatura ampliada. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 43, p. 104-117, dez, 2014.

ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso de. **O Estágio Curricular na formação inicial de professores de Educação Física no Estado de Mato Grosso**. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, Claudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação?. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 43, p. 44-54, dez, 2014.

ALVESSON, Mats; SKÖLDBERG, Kaj. **Reflexive methodology:** new vistas for qualitative research. 2. ed. Londres: Sage, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p.15-23, 1996.

_____. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-44.

ANANIAS, Elisângela Venâncio. **O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino**: um estudo de casos múltiplos. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Biociências. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Motricidade. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

ANTUNES, Alfredo Cesar. **A dimensão prática na preparação profissional em educação física:** concepção e organização acadêmica. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, Raffaelle Andressa dos Santos. **A prática como componente curricular na Universidade Federal do Maranhão:** implicações no Curso de Licenciatura em Educação Física. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais.

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

_____. **A Educação Física na formação inicial**: prática pedagógica e currículo. São Luís, MA: EDUFMA, 2014.

ARAUJO, Raffaelle A. dos Santos; LEITINHO, Meirecele Calíope. Reflexões sobre a prática como componente curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 43, p. 89-103, dez, 2014.

ARAUJO, Raffaelle Andressa dos Santos; LEITINHO, Meirecele Calíope; FERREIRA, Heraldo Simões. A Formação Docente em Educação Física: diferentes perspectivas de profissionalismo em sua trajetória histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís-MA, v. 21, p. 1-12, set./dez. 2014.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Fundamentos da teoria curricular para (re)formulação de projetos pedagógicos em Educação Física**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

_____. **História da Educação Física no Brasil**: currículo e formação superior. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. A Educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2006.

BEHRENS, Glauco Jalmey. **Os movimentos do estágio curricular supervisionado de um curso de educação física**: reflexões para a formação docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992, p. 239-254.

BETTI, Mauro; RANGEL-BETTI, Irene C. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**. v. 2, n. 1, jun. 1996.

BOOTE, David N.; BEILE, Penny. Scholars before researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation. **Educational Researcher**, v. 34, n. 6, p. 3-15, 2005.

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003.

BRANNEN, Julia. Mixing methods: the entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. Int. J. **Social Research Methodology**, v. 8, n. 3, p. 173–184, 2005.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1212.htm>. Acesso em 20 out. 2015.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945**. Altera disposições do decreto-Lei nº 1.212, de 17 abril de 1939. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=14844&norma=29833>. Acesso em 20 out. 2015.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 10 jun. 2015.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.Brasília, 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 24 jan. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969**. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm>. Acesso em 20 out. 2015.

_____. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em 15 dez. 2014.

_____. **Proposta da Política Nacional de Educação Física e Desportos 1986 – 1989**, MEC/SEED, 1085b, Brasília, DF, 1986.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena. Brasília, 1987a. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 9 set. 2015.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer CNE/CES nº 215 de 11 de março de 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=54008>. Acesso em: 9 set. 2015.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Presidência da República. Governo Fernando Henrique Cardoso Brasília. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 jul. 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 27 out. 2014.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, DF, 1997.

_____. **Lei n. 9.696, de 1 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm>. Acesso em 15 set. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer nº 009, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf >. Acesso em 01 ago. 2004.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf >. Acesso em 01 ago. 2004.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer n. 583, de 4 de abril de 2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Diário Oficial da União, 29 out. 2001c, Brasília, DF.

_____. **Resolução nº 1, 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, graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2009.

_____. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2009.

_____. **Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. **Resolução nº 7, de 18 de março de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer nº 15, de 2 de fevereiro de 2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em 30 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer n. 213, de 9 de outubro de 2008**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer nº 255, de 6 de junho de 2012.** Reexame do Parecer CNE/CES no 400/2005, que trata de consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces40012edfisica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em 01 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf>. Acesso em 11 dez. 2016.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

CANCIGLIERI, Felipe Gustavo. **A influência do Estágio Curricular Supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociência de Rio Claro. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, SP, 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Corpo & Motricidade).

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316.

CHAUI, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes/CIPEDE, 1999. p. 211-222.

DAÓLIO, Jocimar. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 2, n. 15, p. 181-186, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995.

_____. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 1, dez. 1998.

_____. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 31-60.

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

FERREIRA, Janaína. Significados e tessituras da formação continuada no âmbito do desenvolvimento profissional do professor. In: SANTOS, José Henrique; ANACLETTO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins (orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação física:** reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016. p. 95-118.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**,

Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. p. 93-130. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 jan. 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan/jun 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 out. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chaves. **Diálogo Educ.**, Curitiba, vol. n° 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo. Edições Loyola, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOODSON, Ivan F. **Currículo**: teoria e história. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks/California: SAGE, 1994. p. 105-117.

HAMMERSLEY, Martyn. Against the ethicists: on the evils of ethical regulation. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 12, n. 3, p. 211–225, 2009.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

ISSE, Silvane Fensterseifer. **O Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários**. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2015.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Rio de Janeiro: UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. p. 1-21.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Socias**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, AnthonyJ. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, v. 7, p. 14–26, 2004.

KRONBAUER, Carla Prado. **O curso de licenciatura em Educação Física:** as contribuições dos Estágios Curriculares Supervisionados para a formação de professores reflexivos. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Maria, RS, 2013.

KUNZ, Elenor *et al.* Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas – proposições - argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 1, v. 20, p. 37-47, set. 1998.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **Pesquisa qualitativa levada à sério**. São Paulo [s.n.], 2003. Disponível em: < http://www.fsp.usp.br/quali-saude/Discurso_sujeito_coletivo.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. v. 12.

_____. **Pesquisa de Representação Social**: um enfoque qualiquantitativo. Brasília: Liber Livro Editora, v. 20, 2010.

LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iório. Estado da Arte dos Estudos Curriculares nas Regiões Norte e Nordeste: ementário de disciplinas, temáticas investigativas e contribuições à área. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. **Pesquisas em educação nas Regiões norte e nordeste:** balanços e perspectivas. Recife: Editora UFPE, 2014, p. 223-239.

LINDOSO, Kedna Patrícia de Melo. **Memórias do curso de Educação Física da UFMA**: 1977 à 1988. 2008.94f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Departamento de Educação Física. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 43, p. 229-244, dez, 2014.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MANCEBO, Deise. Políticas da Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira

(orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 15-24.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 2, p. 295-306, 2. trim. 2012.

MARINHO, Inezil Pena. **História da Educação Física no Brasil.** São Paulo: Cia. Brasil Editora, 1980.

MARTINS, José Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA (org.) *et al.* **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar: 1998.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARTINS, Rafael Costa. **O Estágio Curricular Supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MELLO, Cintia Cristina de Castro. **O professor em formação:** uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em Educação Física. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho -UNINOVE, São Paulo, 2014.

MENDES, Diego de Sousa. **O estágio na licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica**: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens. 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTEIRO, Daniel Silva; SOUZA, Bárbara Isabela Soares de; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A busca pelos saberes sociais na formação de professores em Educação Física: uma análise das atividades complementares dos egressos da FEFD. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 28, n. 49, p. 164-175, dez, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 367-381, maio/ago, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a03.pdf> Acesso em: 10 out. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio B; TADEU, Tomaz da Silva. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B; TADEU, Tomaz da Silva (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

MOREIRA, Laíne Rocha; SOARES, Marta Genú. Uma proposta de currículo para o campo da Educação Física na região Xingu, sudoeste do Pará. **Revista Kinesis**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 02-10, jan./abr. 2017.

MOSCOVICI, Serge. A Representação Social da Psicanálise: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2010.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. v. 15. n, 30. p. 5-16, jul/dez. 2004.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza, EdUECE, 2010.

NUNES, Rute Viégas. **Os estágios de docência e a formação de professores em Educação Física:** um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Educação Física. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

NUNES, Rute Viégas; FRAGA, Alex Branco. “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 9, n. 2, p. 297-311, jul./dez., 2006.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Formação profissional: primeiras influências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 2, v. 19, p. 4-12, jan. 1998.

PACHECO, José Augusto. **O que se entende por currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola. **Educação em Revista**, n.45, p.197-221, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45.pdf> Acesso em: 02 ago. 2014.

PAIVA, F. S. L. de; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. Licenciatura em Educação Física: uma proposta para o CEFD/UFES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19, 2005, Porto Alegre. **Anais ciência para a vida**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. 1 CD ROM. GTT-Formação profissional/Campo de trabalho.

PEREIRA, Jorge Adilson Gondim. **Formação em Educação Física: discursos e a prática curricular**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; SANTOS, José Henrique dos. A formação inicial na licenciatura em educação física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: SANTOS, José Henrique; ANACLETTO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins (orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação Física:** reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016. p. 45-70. v. 10.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2004.

RASCO, J. Félix Augusto. ¿A qué llamamos curriculum?. In: RASCO, J. Félix Augusto; BLANCO, Nieves (coords.). **Teoria y Desarrollo del Curriculum**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994, p. 17-29.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O Estágio Supervisionado no curso de Educação Física da UEFS:** realidade e possibilidades. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores:** o estágio curricular no Curso de Licenciatura em Educação Física. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2008.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Formação profissional em Educação Física no Brasil**: história, conflitos e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial: 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos S.; MELO, Luciene F. de; NUNES, Hugo Cesar B.; MOURA, Sara de. Atividades acadêmico-científico-culturais na formação do profissional de Educação Física. **Motriz,** Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 92-103, jan./mar. 2012.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; FLORES, Patric Paludett; BISCONSINI, Camila Rinaldi; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. O estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da Resolução CFE nº 03/1987. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2016.

SOARES, Carmen Lúcia *et al*. **Metodologia do ensino de educação física:** coletivo de autores. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

SOARES, Marta Genú. Três décadas de movimento renovador da Educação Física: alcançamos a maioridade epistemológica? **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **Estágio Curricular Supervisionado e a construção de (re)construção de saberes docentes:** trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUZA NETO, Samuel; ALEGRE, Atílio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, n. 4).

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Proposta para a disciplina Prática do Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1999.

_____. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n. 1, jan/jun. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: SALES, José Albio M.; BARRETO, Marcília C.; FARIAS, Isabel M. Sabino (Orgs.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo:** conceituação e implicação, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização e supervisão. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Sistema de Bibliotecas. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos** [recurso eletrônico]. AMORIM, Ana Neri Barreto de; RIOS, Francisco Welton Silva; SILVA, Gicelle de Souza. Fortaleza, CE, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/biblioteca/>. Acesso em: 03 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 57, de 20 de outubro de 1977.** São Luís, 1977.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Núcleo de Esportes. São Luís, MA: 1987.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Núcleo de Esportes. São Luís, MA: 2007.

_____. **Resolução CONSEPE nº 684, de 07 de maio de 2009.** São Luís, 2009.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ZANCAN, Silvana. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em Educação Física**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a) você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: **"Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares"** que segue as orientações e normas do Comitê de Ética da Pesquisa na Plataforma Brasil, conforme parecer aprovado **nº. 1.430.318**.

Por favor, leia atentamente as informações e termos abaixo:

A pesquisa versa sobre o currículo de formação docente em Educação Física da UFMA e pretende responder: como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016? Os resultados que serão obtidos pelo desenvolvimento da pesquisa, servirão de instrumento de reflexão e possíveis (re)formulações das práticas nos currículos de formação docente em Educação Física, viabilizando a mútua dependência das dimensões teóricas e práticas para a formação do futuro professor.

Objetivo geral: analisar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016.

Quanto à sua participação na pesquisa: você participará de uma entrevista individual com roteiro previamente planejado, contemplando quatro blocos de perguntas: perfil profissiográfico do docente; currículo prescrito; currículo como realidade interativa e currículo em construção. Embora não seja obrigatória sua participação, uma vez aceita é importante que você responda todas as questões para o alcance do objetivo da nossa pesquisa.

Desconforto e possíveis riscos: conforme Resolução 466/2012 – CNS, você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e será tratado de

forma justa, digna, sensível e livre de qualquer tipo de preconceito. Você é livre para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa caso se sinta constrangido ou vulnerável em relação aos instrumentos aplicados. A sua participação é voluntária e a recusa não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de segredo garantindo a confidencialidade e o direito de permanecer anônimo. Além disso, é importante que você saiba que existe um órgão público, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (localizado na Avenida Doutor Silas Munguba, n. 1.700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE; Telefone: 3101-9890; e-mail: cep@uece.br) que o protege e garante o direito às decisões acima mencionadas.

Benefícios: Sua contribuição trará benefícios para a sociedade e a comunidade acadêmica, na medida em que estaremos, através dessa pesquisa, evidenciando que o desenvolvimento do currículo exige o conhecimento da proposta pedagógica do curso e das estratégias de ação que são utilizadas no processo de formação do docente.

Metodologia: A pesquisa tem abordagem qualiquantitativa, tendo como método o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) fundamentado na Teoria das Representações Sociais (RS) compartilhadas.

Acompanhamento e assistência: Será realizada pela orientadora Prof.ª Dr.ª Meirecele Calíope Leitinho (meirecele@terra.com.br) e pela pesquisadora, doutoranda em educação, Raffaelle Andressa dos Santos Araujo (raffaelle.araujo@ifma.edu.br).

Em nenhum momento sua identidade será revelada: Os resultados da pesquisa serão apresentados e defendidos na Tese Doutoral e posteriormente, apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos da área garantindo o sigilo da identidade dos participantes.

Atenciosamente,

_____

Raffaelle Andressa dos Santos Araujo
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGE/UECE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, podendo em qualquer momento solicitar novas informações ou retirar meu consentimento.

A pesquisadora certificou-me de que todos os dados da pesquisa "Currículo de formação docente em Educação Física: um foco nas dimensões teóricas e práticas" serão confidenciais conforme a aprovação do CEP, Plataforma Brasil, nº. 1.430.318.

São Luís-MA, ____de_____ de 201_.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

R.G. _____

CPF:_____

APÊNDICE B – Roteiro de Análise Documental

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA

ITEM	INDICADORES
1. ORGANIZAÇÃO DO PP	Quem foram as pessoas que elaboraram o PP do curso de Licenciatura em Educação Física?
	Foram consultados projetos pedagógicos de outras instituições para a elaboração do PP?
	O PP contém aspectos que apontaram uma visão crítica do currículo de licenciatura em Educação Física?
2. OBJETIVO DO CURSO E PERFIL DO EGRESSO	Os objetivos do curso foram coerentes com o perfil do egresso presente nas DCNEF?
	Os objetivos do curso atenderam às exigências da formação de competências intelectuais (conhecimentos, habilidades e hábitos) e humanas (valores, significados e desejos) em relação ao perfil definido para o egresso?
	O perfil do egresso esteve de acordo com o que foi proposto pelas DCNEF?
	O perfil do egresso apresentou coesão (atendeu às especificidades da área de formação) às necessidades profissionais e sociais atuais da Educação Física?
3. MATRIZ CURRICULAR	A matriz curricular atendeu Aos objetivos do curso e assegurou o desenvolvimento das competências e habilidades especificadas no perfil do egresso?
	O currículo seguiu as DCNEB e as Resoluções específicas existentes para os cursos de Educação Física?
	O currículo atendeu as recomendações das diretrizes no que tange a flexibilidade, interdisciplinaridade, articulação entre teoria e prática?
	O currículo integrou as práticas, o estágio e as atividades complementares, no eixo articulador das dimensões teóricas e práticas?
5. PCC	A PCC foi planejada de acordo com a carga horária definida pelas diretrizes?
	Qual a concepção de PCC expressada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física?

	Como a PCC foi organizada/sistematizada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física?
	Os programas das disciplinas que contemplam as PCC asseguram a atualidade técnico-cientifica dos conteúdos de Educação Física?
	Quais princípios metodológicos foram utilizados na PCC?
	Foram previstas produções acadêmicas, científicas e culturais resultantes da experiência da PCC?
6. ECS	O ECS atendeu à carga horária definida pelas diretrizes?
	Qual a concepção de ECS manifestada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física?
	Como o ECS foi organizado/sistematizado no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física?
	Quais estratégias metodológicas foram utilizadas no ECS?
	Existiam mecanismos efetivos de acompanhamento para o cumprimento das atividades de ECS?
	Foram previstas produções acadêmicas, científicas e culturais resultantes da experiência do ECS?
7. AC	As AC atenderam à carga horária definida pelas diretrizes?
	Qual a concepção de AC presente no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física?
	Quais atividades são consideradas como AC no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física?
	Existe regulamento que define as formas de participação dos alunos de Educação Física nas AC?
	Como acontece o acompanhamento das AC, vivenciadas pelos alunos, no Curso de Licenciatura em Educação Física da Educação Física?
	Dentre as AC previstas, quais são coerentes com o desenvolvimento de competências relativas à docência, conforme previsto nas diretrizes?

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista individual

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

BLOCO I - Perfil Profissiográfico do Docente

1.1 Nome completo
1.2 Curso de graduação e instituição formadora
1.3 Maior titulação, área e instituição formadora
1.4 Tempo de docência no DEF/UFMA
1.5 Vínculo de trabalho com a UFMA
1.6 Disciplinas que ministra no DEF/UFMA

BLOCO II – CURRÍCULO PRESCRITO

2.1 O que você entende por currículo?

2.2 Após 19 anos de vigência do currículo anterior (1987-2006), em 2007, foi implantado o Projeto Pedagógico no DEF/UFMA seguindo as orientações das DCNEB e DCNEF. Como aconteceu o processo de reformulação desse Projeto no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA?

2.3 Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou para a implantação desse currículo?

2.4 Fazendo uma avaliação desse currículo implantado em 2007 e vivenciado há aproximadamente dez anos, é possível afirmar que esse currículo atendeu às necessidades da formação de professores em Educação Física para atuar na educação básica?

2.5 Quais os aspectos que você considera inovadores desse currículo (2007-2015) que possibilitaram o fortalecimento da formação docente em Educação Física?

BLOCO III – CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA

3.1 O currículo de 2007 a 2015 promoveu mudanças significativas em sua prática pedagógica para formar professores?

3.2 Como você se preparou para planejar suas aulas e desenvolver as atividades/ações previstas no Projeto Pedagógico do curso?

3.3 Em sua opinião, existe algum conhecimento, conteúdo ou disciplina que você considera importante e deveria ser abordado para a formação do licenciado em Educação Física, mas que não foi contemplado nesse currículo de 2007 a 2015?

3.4 Qual o seu entendimento sobre as dimensões teóricas e práticas em um processo de formação de futuros professores para a educação básica?

3.5 Existe unidade das dimensões teóricas e práticas nas disciplinas que você ministra?

3.6 Como você avalia a relação teoria-prática nas disciplinas com Prática como como Componente Curricular (PCC), Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e Atividades Complementares (AC)?

3.7 Que situações/experiências de aprendizagem foram propiciadas ao desenvolver esses componentes curriculares (PCC/ECS/AC) na formação docente em Educação Física?

BLOCO IV – CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO

4.1 Atualmente, como você define o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA face a um novo processo de reformulação instituído pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015?

4.2 Esse processo de reformulação curricular tem sido colaborativo por parte dos docentes?

APÊNDICE D – Carta de Apresentação da Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado(a) Professor(a) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA

Venho, por meio desta, requerer a sua colaboração para a realização da pesquisa intitulada "**Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares**". A presente pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) sob a orientação da Profª. Drª. Meirecele Calíope Leitinho e tem por objetivo: analisar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, no período de 2007 a 2016.

O projeto de pesquisa foi devidamente autorizado pelo coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA e segue as orientações e normas do Comitê de Ética da Pesquisa na Plataforma Brasil, conforme parecer aprovado nº. 1.430.318.

Assim, solicitamos sua participação para uma entrevista individual, cujos dados fornecidos serão tratados globalmente a partir do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), utilizado nesta pesquisa sob sigilo da identificação dos participantes.

Contando com o seu apoio, colaboração e compreensão, agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para dirimir qualquer dúvida.

E-mail: raffaelle.araujo@ifma.edu.br

Atenciosamente,

_____

Raffaelle Andressa dos Santos Araujo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGE/UECE)

APÊNDICE E – Questionário Escalonado do tipo *Likert*

PESQUISA DOUTORAL "CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS, O ESTÁGIO E AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES"

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivo analisar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir da sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de 2007 a 2016

Solicito sua colaboração para responder o questionário abaixo, pois sua participação é fundamental para o alcance do objetivo proposto. Desde já agradeço a disponibilização do seu tempo e apoio, comprometendo-me a manter sob sigilo os dados de identificação e seguir as normas do Comitê de Ética da Pesquisa, conforme parecer aprovado no CEP nº. 1.430.318.

Este instrumento é um questionário (escala likert) em que não há respostas certa ou errada, o que se pretende saber é sua opinião acerca das questões expostas. O questionário está dividido em três blocos de perguntas, das quais você levará um tempo aproximadamente de 10 minutos para respondê-lo.

Raffaelle Andressa dos Santos Araújo
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE)

40 ANOS UECE 1975 - 2015

ppge uece Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE

BLOCO 1 - PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

1. **Nome Completo**

2. **Qual o seu curso de graduação e a instituição em que você foi formado(a)?**

3. **Qual a natureza de sua formação inicial?**
Marcar apenas uma oval.
- Licenciatura
- Bacharelado
- Ambos

4. **Qual a sua maior titulação (concluída)? Por favor, informe o nome do curso e a instituição formadora.**

5. **Qual o seu tempo de docência na UFMA?**
Marcar apenas uma oval.
- Abaixo de 11 meses
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Acima de 21 anos

6. **Atualmente, qual o seu vínculo com a UFMA?**
Marcar apenas uma oval.
- Efetivo
- Em Estágio Probatório
- Substituto
- Visitante
- Outro: _____

7. **Você exerce ou já exerceu atividade de coordenação no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA?**
Marcar apenas uma oval.
- Chefe de Departamento
- Coordenação de Curso
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
- Estágio Curricular Supervisionado (ECS)
- Atividades Complementares (AC)
- Laboratório
- Grupo de Pesquisa
- Outro: _____

8. **Qual/quais a(s) disciplina(s) você ministra no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA ?**

9. **A(s) disciplina(s) que você ministra atualmente contempla a Prática como Componente Curricular (PCC)?**
Marcar apenas uma oval.
- Sim
- Não

BLOCO II - CURRÍCULO PRESCRITO

A seguir, gostaria que você apresentasse suas impressões a respeito do seu grau de concordância e percepção sobre o PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM UFMA, considerando o último processo de reformulação curricular recentemente implantado.

10. **2.1 O processo de (re)formulação do atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA aconteceu de forma coletiva e colaborativa.**
Marcar apenas uma oval.
- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

11. **2.2 A seleção/definição de conteúdos/conhecimentos relativos ao currículo de Licenciatura em Educação Física, presentes no Projeto Pedagógico, foi feita de forma crítica e reflexiva.**
Marcar apenas uma oval.
- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

12. **2.3 O currículo prescrito no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA favorece a relação entre educação, universidade e sociedade.**
Marcar apenas uma oval.
- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

13. **2.4 O currículo prescrito no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA está adequado à formação de professores em Educação Física para atuar na Educação Básica.**
Marcar apenas uma oval.
- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

14. **2.5 O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.**
Marcar apenas uma oval.
- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

15. **2.6 As Práticas como Componente Curricular (PCC), os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) e as Atividades Complementares (AC) são essenciais para a formação do licenciado em Educação Física.**
Marcar apenas uma oval.
- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

16. 2.7 A Prática como Componente Curricular (PCC), da maneira como está prescrita no atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura, possibilita a vivência dos conteúdos específicos de Educação Física para a docência na Educação Básica.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

17. 2.8 O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), da maneira como está prescrito no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, possibilita a formação de professores para atuar na Educação Básica.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

18. 2.9 As Atividades Complementares (AC) possibilitam o desenvolvimento da autonomia do estudante quanto à escolha de atividades diversificadas, e, portanto, contribuem para a formação do professor em Educação Física.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

19. 2.10 O planejamento da(s) disciplina(s) que você ministra está/estão de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

BLOCO III - CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA

Este é o último bloco de questões e, da mesma forma que o bloco anterior, gostaria que você apresentasse suas impressões a respeito do seu grau de concordância e percepção sobre a VIVÊNCIA DO CURRÍCULO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DA UFMA.

20. 3.1 A (re)formulação do currículo, em função das Diretrizes Curriculares Nacionais, promoveu mudanças significativas na prática pedagógica cotidiana de formar professores no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

21. 3.2 Os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA estão preparados para desenvolver integralmente o Projeto Pedagógico do Curso.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

22. 3.3 É possível afirmar que existe unidade das dimensões teóricas e práticas nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

23. 3.4 O desenvolvimento do currículo de Licenciatura em Educação Física da UFMA contribuiu para o crescimento profissional do corpo docente da instituição.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

24. 3.5 As atividades curriculares (Prática como Componente Curricular, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Complementares), componentes curriculares obrigatórios do currículo das Licenciaturas, relacionam teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

25. 3.6 A infraestrutura (equipamentos, laboratórios, material didático, etc.) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA é satisfatória/adequada para o desenvolvimento do currículo de Licenciatura.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

26. 3.7 O desenvolvimento do currículo de Licenciatura em Educação Física da UFMA apresenta desafios em sua materialização para a formação de professores críticos e reflexivos.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

27. 3.8 As mudanças empreendidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais auxiliam a relação entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

28. 3.9 É possível observar nas práticas pedagógicas dos professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, experiências significativas relacionadas ao desenvolvimento do currículo de Licenciatura.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

29. 3.10 O desenvolvimento do atual currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA corresponde a um avanço significativo para a formação de professores.
Marcar apenas uma oval.

- Não sabe responder
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

Powered by Google Forms

APÊNDICE F – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 1) – Eixo Discursivo: Concepção de Currículo

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 1 - EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- Conjunto de disciplinas/um rol de disciplinas que está transitando, buscando a formação de uma determinada área do conhecimento [...];* *- Esse rol de disciplinas envolve a atuação de professores que também vem fazer parte desse currículo, a própria instituição com a infraestrutura necessária, por que o currículo sozinho só no papel, ele não existe [...];* *- [...] Caso contrário você tem um professor que não acompanha o currículo, ou está a frente, de alguma outra mudança do currículo ou atrás daquilo que ainda está sendo posto no currículo.*	**IC1:** O currículo é um conjunto de disciplinas com aspecto técnico e pedagógico que envolve a atuação de professores com fins social, pedagógico e político. Trata-se da organização do conhecimento que não existe sozinho no papel, não é algo estático, depende, também, que a instituição possua infraestrutura necessária para seu desenvolvimento. O currículo deve contemplar todas as necessidades para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos para que esse aluno possa se desenvolver como um futuro profissional docente.	**AC 1: Currículo é organização do conhecimento.**	**7**	**58,33**
P2	*- [...] A organização do conhecimento, o que se pretende desse aluno como egresso, na formação do perfil profissional desse aluno. O currículo é a organização da vida acadêmica do aluno [...].* *- Esse conceito de currículo que está na nossa formação como docente também deve contemplar nossa formação humana, advinda da nossa vivência nas comunidades, do nosso envolvimento social nos lugares que a gente viveu.*				
P3	*- [...] Esse currículo não é uma coisa estática, parada [...] só aquilo que foi contemplado no projeto pedagógico em torno da disciplina.* *- Se a gente for analisar o currículo, eu vejo o currículo como um corpo humano, então ali está a base filosófica, ali está a parte anátomo-fisiológica, ali está a sociologia desse corpo humano que é o educando que está se formando, mas está faltando o professor, o corpo docente compreender isso como um todo, para ele está dando uma parte e o outro não está dizendo nada.* *- o currículo é que diz como é que esse conteúdo vai ser direcionado, que perfil esse aluno vai compreender.*				
P4	*- É o conjunto de elementos, de disciplinas e atividades que compõem a formação [...] desses alunos.*				

P6	*- O currículo, a princípio, ele apresenta uma estrutura, um plano de ação, que tem como meta fundamental, a formação docente;* *- Então o que ele me remete é que esse currículo, da forma como ele está estruturado, deve contemplar todas as necessidades para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos para que esse aluno possa se desenvolver como um futuro profissional docente.*				
P9	*- O currículo deve conter um conteúdo, um elenco de disciplinas que qualifica o profissional tanto no aspecto técnico quanto no aspecto pedagógico, em todos os aspectos que a profissão respectiva exige;* *- O currículo deve incluir um repertório de informações que qualifique um profissional para ele exercer uma determinada tarefa profissional.*				
P10	*- [...] currículo é uma grade de conteúdos, que vai integrar o conhecimento do aluno, ampliando esse conhecimento [...] esse currículo, ele tem que estar voltado ao alcance social e pedagógico e político;* *- Eu mudei muito, eu ampliei muito, eu modifiquei [...] porque eu fui criada e formada num currículo técnico. Na minha faculdade, o currículo era técnico, tanto que cada disciplina a gente fazia em dois anos.*				

DSC1:
Currículo é um conjunto /um rol de disciplinas que está transitando, buscando a formação de uma determinada área do conhecimento. Esse rol de disciplinas envolve a atuação de professores, que também vem fazer parte desse currículo, a própria instituição com a infraestrutura necessária, por que o currículo sozinho, só no papel, ele não existe.. Caso contrário, você tem um professor que não acompanha o currículo; ou está à frente de alguma mudança do currículo ou atrás daquilo que ainda está sendo posto no currículo. O currículo é a organização da vida acadêmica do aluno. Esse conceito de currículo que está em nossa formação, como docente, também deve contemplar nossa formação humana, advinda da nossa vivência nas comunidades, do nosso envolvimento social nos lugares em que a gente viveu. Currículo não é uma coisa estática, parada [...] só aquilo que foi contemplado no projeto pedagógico em torno da disciplina. Analisando o currículo, eu o vejo como um corpo humano, então nele está contemplado a base filosófica, a parte anátomo-fisiológica, a sociologia desse corpo humano que é o educando que está se formando, mas está faltando o corpo docente compreender isso como um todo. O currículo é que diz como é que esse conteúdo vai ser direcionado, que perfil esse aluno vai compreender. É o conjunto de elementos, de disciplinas e atividades que compõem a formação desses alunos. O currículo, a princípio, ele apresenta uma estrutura, um plano de ação, que tem como meta fundamental, a formação docente. Então o que ele me remete é que esse currículo, da forma como ele está estruturado, deve contemplar todas as necessidades para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos para que esse aluno possa se desenvolver como um futuro profissional docente. O currículo deve conter um conteúdo, um elenco de disciplinas que qualifica o profissional tanto no aspecto técnico quanto no aspecto pedagógico, em todos os aspectos que a profissão exige. O currículo deve incluir um repertório de informações que qualifique um profissional para ele exercer uma determinada tarefa profissional. Trata-se de uma grade de

conteúdos, que vai integrar o conhecimento do aluno e deve estar voltado ao alcance social, pedagógico e político. Eu mudei muito, eu ampliei muito, eu modifiquei, porque eu fui criada e formada num currículo técnico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 1 - EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- [...] Entendo currículo como o processo de formação do próprio professor ou de qualquer profissional com uma formação acadêmica;* *- Entendo que esse currículo, ele perpassa essa formação docente, mas também perpassa [...] todas as ações que o futuro professor vai ter no seu futuro profissional [...] ele vai ter questões que envolve o trabalho dele na comunidade onde ele reside, ele vai ter questões que envolvem as suas crenças em sua participação espiritual [...] tudo isso, de uma certa forma, contempla, no meu entendimento, o modo de como eu vou ver o meu processo de formação;* *- [...] o currículo [...] vem numa proposta pronta dentro do projeto pedagógico, mas a vivência desse currículo com o professor está muito dentro das perspectivas que ele tem sobre homem e sociedade e o que ele desenvolve na prática, no seu cotidiano [...] e também do começo, meio e fim desse processo de formação dentro da universidade;* *- [...] Esse currículo não é uma coisa estática, parada [...] só aquilo que foi contemplado no projeto pedagógico em torno da disciplina.*	**IC2:** O currículo é um processo de formação do professor que se amplia nas ações dentro da comunidade onde ele reside, cuja vivência elucida as perspectivas que ele tem sobre homem e sociedade e que ele desenvolve na prática, no seu cotidiano. Ele é muito mais do que um rol de disciplinas e de conteúdos, ele diz respeito a todo o processo na aprendizagem.	**AC2: Currículo é processo de formação docente**	**3**	**25**
P10	*- Você não pode ter um currículo que esteja preocupado apenas com as questões técnicas. O currículo é um norteador de primeira linha na formação de qualquer profissional. É baseado no currículo que você vai conseguir qualificar esse profissional na linha de conhecimento [...].*				
P12	*- [...] O currículo é muito mais do que um rol de disciplinas e de conteúdos, ele diz respeito a todo o processo na aprendizagem.*				
DSC2: *Entendo currículo como o processo de formação do próprio professor ou de qualquer profissional com uma formação acadêmica. Esse currículo perpassa a formação docente, mas também perpassa todas as ações que o futuro professor vai ter no seu futuro profissional. Ele vai ter questões que envolve o trabalho dele na comunidade, onde ele reside, ele vai ter questões que envolvem as suas crenças em sua participação espiritual. Tudo isso, de uma certa forma, contempla, no meu entendimento, o modo de como eu vou ver o meu processo de formação. O currículo vem numa proposta pronta, dentro do projeto*					

pedagógico, mas a vivência desse currículo está muito dentro das perspectivas que ele tem sobre homem e sociedade e o que ele desenvolve na prática, no seu cotidiano e também do começo, meio e fim desse processo de formação dentro da universidade. Você não pode ter um currículo que esteja preocupado apenas com as questões técnicas. O currículo é um norteador de primeira linha na formação de qualquer profissional. O currículo é muito mais do que um rol de disciplinas e de conteúdos; ele diz respeito a todo o processo na aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 1 - EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P4	*- Minha concepção de currículo não pode deixar de considerar esses aspectos mais técnicos que historicamente estão inseridos na construção do currículo, mas eu penso muito na ideia mais ampla de um currículo [...] não apenas como um instrumento de transmissão de conhecimentos, de levantamentos de conteúdos, objetivos, mas sim de um mecanismo [...] de um conceito mais prático, porque eu também encaro como um fenômeno que pontua a construção, tanto dos aspectos técnicos, objetivos, mas levando em consideração também aspectos sócio-políticos, culturais, e a partir das interações sociais e culturais daquele ambiente;* *- Então, eu acho que dentro dessa linha de pensamento [...] levando em consideração os aspectos mais técnicos da origem, da definição de currículo, pautado tanto num modelo tecnicista, [...] que vem dessa origem [...] e um conceito mais atual, em que a gente não pode deixar de considerar esses aspectos mais socioculturais e políticos voltados para essa construção das práticas e saberes do curso específico que se tiver elaborando a parte do currículo;* *- Eu penso muito nisso, em ser muito mais que um documento técnico [...] ser um instrumento, um mecanismo de construção das práticas, dos saberes, levando em consideração a realidade do curso que está sendo construído, reformulado.*	**IC3:** Os aspectos técnicos historicamente estão inseridos no currículo, mas excede uma cartela de disciplinas elencadas. Currículo é um fenômeno que assinala construção tanto dos aspectos técnicos, objetivos, mas levando em consideração também aspectos sócio-políticos, culturais, e a partir das interações sociais e culturais daquele ambiente. É um instrumento, um mecanismo de construção das práticas, dos saberes, levando em consideração a realidade do curso que está sendo construído, reformulado. Não se trata de demanda puramente técnica, mas demanda social.	**AC3: Currículo é construção social.**	**4**	**33,33**
P7	*- O currículo, para mim, é um norte que se tem, um caminho que vai sendo construído, aliás, ele é pré-construído, considerando a ideia de conteúdo, de disciplinas, de horário, de tudo;*				

	- Mas eu considero que eu tenho uma concepção aberta sobre currículo, exatamente por entender que é um caminho para. Então significa dizer que ao longo do tempo você tem modificações que não necessariamente são normativas, porque as modificações acontecem no sentido prático, pragmático, vamos dizer assim, do fazer pedagógico.				
P8	*- Você não pode esperar que uma coisa termine errada para depois consertar quando você, no processo, você pode construir.*				
P11	*- Eu entendo o currículo como algo extremamente dinâmico, construído, mostra a estrutura, obviamente, do curso, mas vai muito além de uma simples cartela de disciplinas que são elencadas.* *- Mostra a formação que nós pretendemos para os nossos alunos e tem que ter um reflexo direto com a realidade histórico-social que a gente se encontra inserido. Então pensar em que formação esse aluno tem que ter para que ele seja um profissional competente às demandas da sociedade, e essas demandas passam longe da questão de serem demandas puramente técnicas, mas uma demanda social.* *- Todo currículo tem falhas, nenhum currículo é perfeito em si [...] ele é dinâmico, você sempre precisa de ajustes, nenhum currículo vai estar perfeito por que ele reflete a realidade daquele dia que vai mudando [...].*				

DSC3:
Minha concepção de currículo não pode deixar de considerar esses aspectos mais técnicos que historicamente estão inseridos na construção do currículo, mas eu penso muito na ideia mais ampla de um currículo, não apenas como um instrumento de transmissão de conhecimentos, de levantamentos de conteúdos, objetivos, mas sim de um conceito mais prático. Eu também o concebo como um fenômeno que pontua a construção, tanto dos aspectos técnicos, objetivos, mas levando em consideração também aspectos sócio-políticos, culturais, e a partir das interações sociais e culturais daquele ambiente. Então, eu acho que dentro dessa linha de pensamento, levando em consideração os aspectos mais técnicos da origem, da definição de currículo, pautado tanto num modelo tecnicista e um conceito mais atual, em que a gente não pode deixar de considerar esses aspectos mais socioculturais e políticos voltados para essa construção das práticas e saberes do curso específico que se tiver elaborando a parte do currículo. Eu penso em ser muito mais que um documento técnico, ser um instrumento, um mecanismo de construção das práticas, dos saberes, levando em consideração a realidade do curso que está sendo construído, reformulado. O currículo, para mim, é um norte que se tem, um caminho que vai sendo construído. Aliás, ele é pré-construído, considerando a ideia de conteúdo, de disciplinas, de horário, de tudo. Mas eu tenho uma concepção aberta sobre currículo, exatamente por entender que é um caminho para. Então, significa dizer que ao longo do tempo você tem modificações que não necessariamente são normativas, porque as modificações acontecem no sentido prático, pragmático do fazer pedagógico. Você não pode esperar que uma coisa termine errada para depois consertar, quando você, no processo, você pode construir. Eu entendo o currículo como algo extremamente dinâmico, construído. Ele mostra a estrutura, obviamente, do curso, mas vai muito além de uma simples cartela de disciplinas que são elencadas. Mostra a formação que nós pretendemos para os nossos alunos e tem que ter um reflexo direto com a realidade histórico-

social que a gente se encontra inserido. Então pensar em que formação esse aluno tem que ter para que ele seja um profissional competente às demandas da sociedade, e essas demandas passam longe da questão de serem demandas puramente técnicas, mas uma demanda social. Todo currículo tem falhas, nenhum currículo é perfeito em si, ele é dinâmico, você sempre precisa de ajustes, nenhum currículo vai estar perfeito por que ele reflete a realidade daquele dia e esta vai mudando.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 1 - EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- O currículo deu a dimensão que podia dar [...] o currículo não pode simplesmente chegar a dar todas as respostas para os alunos, porque eu acho que o aluno também tem que ter um percentual de responsabilidade sobre esse currículo, sobre sua formação.*	**IC4:** Currículo é convívio social com toda a estrutura docente e discente do curso e que essas interações culturais vividas e construídas nesse ambiente são fundamentais para uma reformulação. O currículo tem que ter coerência, coesão, sentido e comunicação lógica entre as várias áreas, porque não adianta um currículo muito bem estruturado se não houver uma sintonia entre aquilo que se faz no cotidiano em todas as disciplinas do curso.	**AC4: Currículo é interação e intervenção sociocultural.**	**3**	**25**
P5	*- Levando em consideração esses aspectos das interações sociais que é o que eu tento ao máximo relacionar com as disciplinas, que os alunos, de certa forma, têm um convívio social com toda a estrutura docente e discente do curso e que essas interações culturais vividas e construídas nesse ambiente são fundamentais para uma reformulação [...].*				
P6	*- [...] O currículo tem que ter coerência, coesão, sentido e comunicação lógica entre as várias áreas, ou seja, deveria, pelo menos, contemplar essa transversalidade em relação às conexões dos conhecimentos das áreas diferentes, com o intuito de desenvolver essas competências, habilidades e conhecimentos pra que esse profissional possa ser formado de uma maneira qualificada e com condições de atuar de uma forma que ele intervenha socialmente, transformando, estimulando mudança social, a partir de uma ação também qualificada;* *- [...] a grande diferença de fato ocorre por meio das ações movida no cotidiano pelos professores, porque não adianta um currículo muito bem estruturado se não houver uma sintonia entre aquilo que se faz no cotidiano em todas as áreas das disciplinas do curso, que não haja comunicação entre as várias áreas e isso, ao meu ver, seria a ideia do compromisso, um currículo não apenas como um documento estruturado com um plano de ação e uma meta.*				

P7	*- Ele tem um caráter interdisciplinar, muito embora seja uma dificuldade, acho, de todos os currículos de licenciatura [...] considerando que, sobretudo, este conhecimento e esta formação profissional ela tem por base essa relação: não é entre disciplinas, é entre formações.*				

DSC4:
O currículo deu a dimensão que podia dar [...] o currículo não pode simplesmente chegar a dar todas as respostas para os alunos, porque eu acho que o aluno também tem que ter um percentual de responsabilidade sobre esse currículo, sobre sua formação. Levando em consideração esses aspectos das interações sociais que é o que eu tento ao máximo relacionar com as disciplinas, que os alunos, de certa forma, têm um convívio social com toda a estrutura docente e discente do curso e que essas interações culturais vividas e construídas nesse ambiente são fundamentais para uma reformulação. O currículo tem que ter coerência, coesão, sentido e comunicação lógica entre as várias áreas, ou seja, deveria, pelo menos, contemplar essa transversalidade em relação às conexões dos conhecimentos das áreas diferentes, com o intuito de desenvolver essas competências, habilidades e conhecimentos, para que esse profissional possa ser formado de uma maneira qualificada e com condições de atuar de uma forma que ele intervenha socialmente, transformando, estimulando mudança social, a partir de uma ação também qualificada. A grande diferença de fato, ocorre por meio das ações movida no cotidiano pelos professores, porque não adianta um currículo muito bem estruturado se não houver uma sintonia entre aquilo que se faz no cotidiano, em todas as áreas das disciplinas do curso, que não haja comunicação entre as várias áreas e isso, ao meu ver, seria a ideia do compromisso. Um currículo não apenas como um documento estruturado com um plano de ação e uma meta; precisa ter um caráter interdisciplinar, muito embora seja uma dificuldade de todos os currículos de licenciatura, considerando que, sobretudo, este conhecimento e esta formação profissional ela tem por base essa relação: não é entre disciplinas, é entre formações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 1 - EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P8	*- [...] O currículo tem que estar ligado diretamente às reais necessidades de onde você está implantando. O currículo tem que ser o [...] real, não o currículo ideal.*	**IC5:** O currículo se desenvolve a partir das reais necessidades do contexto em que ele está sendo implantado. Tem que ser o real e não o ideal.	**AC5: Currículo é real.**	**2**	**16,66**
P10	*- O que eu vejo de mais agravante é que no papel, às vezes, o currículo está tão bonito, está tão organizado, está tão chique [...] mas os docentes [...] não dá.*				

DSC5:
O currículo tem que estar ligado diretamente às reais necessidades de onde você está implantando. O currículo tem que retratar o fenômeno real, não o currículo ideal. O que eu vejo de mais agravante é que no papel, às vezes, o currículo está tão bonito, está tão organizado, está tão chique, mas os docentes não acompanham.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 1 - EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P8	*- No meu entendimento currículo é uma coisa dinâmica [...]. Infelizmente, durante muito tempo no Departamento se entendia que você tinha que implantar o currículo, para depois corrigir. E eu dizia que não. O currículo você implanta e à medida que você vai encontrando problemas, você tem que ir automaticamente corrigindo, porque ele é dinâmico.*	**IC6:** O currículo é implantado e à medida em que você identifica os problemas é necessário corrigi-los, porque ele é dinâmico. O grande problema no currículo são os profissionais que os desenvolvem. Currículo é tudo que se faz na prática docente.	**AC6: Currículo é prática docente.**	**3**	**25**
P10	*- Currículo pode "caducar". Eu vejo que uma avaliação de currículo a cada cinco anos, para mim, é muito. Porque em cinco anos a ciência, a tecnologia, as teorias, os princípios sofrem modificações [...] nas minhas disciplinas eu procurei sempre ver o que tinha de novo, o que tinha de moderno e fui incluindo [...] como unidade, não fiquei parada num currículo. Então o grande problema no currículo são os profissionais que desenvolvem.*				
P12	*- O currículo envolve desde a concepção dos docentes até a forma que ele ministra as aulas, os conteúdos que ele seleciona, a forma que ele faz a avaliação, a metodologia do ensino [...] currículo é tudo que se faz na prática docente.*				
DSC6: *No meu entendimento currículo é uma coisa dinâmica. Infelizmente, durante muito tempo no Departamento se entendia que você tinha que implantar o currículo, para depois corrigir. E eu dizia que não. O currículo você implanta e à medida que você vai encontrando problemas, você tem que ir automaticamente corrigindo, porque ele é dinâmico. Currículo pode "caducar". Eu vejo que uma avaliação de currículo a cada cinco anos, para mim, é muito. Porque em cinco anos a ciência, a tecnologia, as teorias, os princípios sofrem modificações. Nas minhas disciplinas eu procurei sempre ver o que tinha de novo, o que tinha de moderno e não fiquei parada num currículo. Então o grande problema no currículo são os profissionais que desenvolvem. O currículo envolve desde a concepção dos docentes até a forma que ele ministra as aulas, os conteúdos que ele seleciona, a forma que ele faz a avaliação, a metodologia do ensino. É tudo que se faz na prática docente.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 1 - EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P10	*- O currículo tem que ser respeitado, até porque ele defende uma linha de pesquisa, de aprofundamento, ele está baseado numa teoria;* *- O currículo não é mercadoria de prateleira de supermercado, tu tiras o que está em cima, bota em baixo, tu tiras o que está em baixo e tu botas no meio, mas o vendedor é o mesmo.*	**IC7:** O currículo não é uma mercadoria de prateleira de supermercado, ele defende uma concepção que está baseada em uma teoria.	**AC7: Currículo é ciência.**	**1**	**8,33**
DSC7: *O currículo tem que ser respeitado, até porque ele defende uma linha de pesquisa, de aprofundamento, ele está baseado numa teoria. O currículo não é mercadoria de prateleira de supermercado, tu tiras o que está em cima, coloca embaixo, tu tiras o que está embaixo e tu colocas no meio, mas o vendedor é o mesmo.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE G – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 2) – Eixo Discursivo: Reformulação Curricular

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 2 – EIXO DISCURSIVO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- [...] Eu não tenho muita lembrança, por que eu não acompanhei esse processo de transição de currículo, o que posso te dizer são as coisas que estavam no currículo, as concepções para que ele apontava [...].*	**IC1:** O docente não acompanhou o processo de transição, entretanto estudou o currículo prescrito.	**AC1: Não acompanhou a transição curricular**	**2**	**16,66**
P7	*- Não lembro. Eu entrei aqui em 2007 e ele estava em vigência mesmo, efetivamente. Agora eu me dei ao trabalho de estudar o currículo e identificar algumas passagens, alguns personagens que foram determinantes para isso.*				
DSC1: *Eu não tenho muita lembrança, por que eu não acompanhei esse processo de transição de currículo, o que posso te dizer são as coisas que estavam no currículo, as concepções para que ele apontava. Quando eu entrei em 2007, ele estava em vigência, efetivamente. Eu estudei o currículo e identifiquei algumas passagens, alguns personagens que foram determinantes para isso.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 2 – EIXO DISCURSIVO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P4	*- Essa mudança, eu, pessoalmente, achei bem drástica, porque a gente saiu, na realidade, de um currículo de licenciatura plena e houve uma certa divisão porque o aluno tinha que escolher uma área, um bloco de disciplinas e que acabava deixando uma falha, uma lacuna em outras. Se ele escolhia o eixo saúde, lazer ficava descoberto [...] então eu acho que foi uma fase que deixou muito a desejar em relação à formação desses alunos.*	**IC2:** A reformulação dificultou a formação dos alunos devido a divisão das disciplinas em blocos.	**AC2: A reformulação fragmentou a formação docente.**	**1**	**8,33**
DSC2: *Essa mudança, eu, pessoalmente, achei bem drástica, porque nós saímos de um currículo de licenciatura plena e houve uma certa divisão, porque o aluno tinha que escolher uma área, um bloco de disciplinas e que acabava deixando uma falha, uma lacuna em outras. Se ele escolhia o eixo saúde, lazer ficava descoberto. Eu acho que foi uma fase que deixou muito a desejar, em relação à formação desses alunos.*					

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 2 – EIXO DISCURSIVO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Lembro bem que a coordenadora do curso na época [...] me chamou [...] como é que eu estava pensando em colocar a questão das práticas como componente curricular, que a gente chamava como práticas pedagógicas. Eu havia dito que na verdade essa disciplina de prática, principalmente da área do esporte, elas aconteciam [...] quando muitos professores colocavam para ministrar algumas atividades, lidar com a criançada, mas isso ficava muito dependente daquele professor que gostaria de transpor os muros da universidade. Então, ela não era institucionalizada.*	**IC3:** A reformulação curricular trouxe avanços em relação à formação dos professores de Educação Física. Houve a ruptura com o modelo tecnicista e a institucionalização das práticas como componente curricular, atividades complementares e linhas de aprofundamento em três diferentes áreas: saúde, lazer e escola.	**AC3: A reformulação rompeu com o modelo tecnicista.**	**3**	**25**
P3	*- O que tinha de novo era essa questão do currículo ampliado da Educação Física, da licenciatura que previa esses aprofundamentos, isso era um dado que diferenciava do currículo anterior, a questão das linhas de aprofundamentos que era na área de saúde, na área do lazer e na área da escola.* *- Eram três linhas de aprofundamento [...] que tinham quatro disciplinas que deveria ser concluída pelo aluno para poder ele integralizar. Isso é um ponto, os aprofundamentos que estavam previstos também nas diretrizes. A outra era a questão das práticas como componente curricular [...] foram definidas algumas disciplinas que teriam uma carga horária [...] tem as atividades complementares que era outra coisa que não era exigida, que era um avanço porque uma das coisas que a gente vê é que na formação superior, nosso aluno entrava na graduação e saía sem participar de nenhum evento. Isso aí são duas coisas que ajudou, ajuda o pensamento de complementar sua formação, que era justamente sua participação em eventos, monitorias, grupos de pesquisas, que são atividades complementares.*				
P5	*- O novo currículo, de certa forma, trouxe avanços em relação à formação dos professores de Educação Física. Teve a inclusão de novos temas, mais atuais, que de certa forma, o currículo anterior era baseado no modelo tecnicista.*				

	- As disciplinas pontuadas no currículo anterior, de certa forma foram fundamentadas na construção de um pensamento da Educação Física [...] no momento histórico em que a Educação Física se encontrava [...] direcionada muito para o pensamento "do" e "para" o movimento, [...] disciplinas voltadas para a aptidão física, os professores do curso com uma formação tecnicista, baseada mesmo nessa influência que tiveram diante desses aspectos do objeto de estudo da Educação Física.				

DSC3:
Lembro bem que a coordenadora do curso na época me chamou e perguntou como é que eu estava pensando em colocar a questão das práticas como componente curricular, chamava como práticas pedagógicas. Eu havia dito que na verdade essa disciplina de prática, principalmente da área do esporte, elas aconteciam, quando muitos professores colocavam os alunos para ministrar algumas atividades, mas isso ficava muito dependente daquele professor que gostaria de transpor os muros da universidade. Então, ela não era institucionalizada. O que tinha de novo era essa questão do currículo ampliado da Educação Física, da licenciatura que previa esses aprofundamentos na área de saúde, na área do lazer e na área da escola. Isso era um dado que diferenciava do currículo anterior. A outra era a questão das práticas como componente curricular em que foram definidas algumas disciplinas que teriam uma carga horária de prática pedagógica, além das atividades complementares que era outra coisa que não era exigida, anteriormente. O novo currículo, de certa forma, trouxe avanços em relação à formação dos professores de Educação Física. Teve a inclusão de temas mais atuais, pois o currículo anterior era baseado no modelo tecnicista. As disciplinas pontuadas no currículo anterior, de certa forma foram fundamentadas na construção de um pensamento da Educação Física, no momento histórico em que a Educação Física se encontrava, direcionada muito para o pensamento "do" e "para" o movimento, com disciplinas voltadas para a aptidão física. Os professores do curso tinham uma formação tecnicista, baseada mesmo nessa influência que tiveram diante desses aspectos do objeto de estudo da Educação Física.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 2 – EIXO DISCURSIVO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Então a partir do currículo de 2007 isso veio institucionalizado na proposta pedagógica do curso, para atender a legislação de 2002 [...].*	**IC4:** A reformulação curricular atendeu aos preceitos da legislação de 2002, face ao contexto nacional assinalado pelas diretrizes para a formação de professor da educação básica, em que as universidades tiveram um prazo determinado para (re)construir seus projetos pedagógicos. Houve uma distância	**AC4: A reformulação atendeu aos ordenamentos legais.**	**6**	**50**
P5	*- Avançamos nesses aspectos de não focar apenas em um modelo tecnicista [...].*				
P6	*- O processo de construção desse currículo, dessa mudança curricular, se deu em função também das novas diretrizes preconizadas pelo MEC para área de Educação Física. Em decorrência disso, havia os prazos para que os cursos adaptassem seus currículos de acordo com essas diretrizes.*				

P7	*- O quê que eu vejo nesse currículo [...] em primeiro lugar, eu acho que ele seguiu muito a trilha da determinação normativa, então porque tinha que se mudar e tinha uma conveniência de fazer a mudança. Eu identifiquei, pelo próprio discurso do currículo, no currículo assinalado, que um grupo de pessoas se reuniu, professores e alunos, e muitos foram deixando [...] de participar, não está registrado [...] e eu sinto que ele ficou à cargo de acho que praticamente dois ou um professor [...].* *- Para mim, é nítida a forma da fala. Eu estudei isso e uma adequação, a meu juízo, uma crítica que eu faço, um ajuste normativo, muito embora a concepção da professora [...] que é uma formação no sentido de um discurso de formação crítica e reflexivo, aliás isso deveria ser o nosso currículo, mas assim, até onde eu identifiquei nós seguimos muito a trilha da adequação normativa [...].* *- Era imperioso que se mudasse por conta da exigência da norma. Eu acho que isso vale até hoje [...] E isso não quer dizer que a posição daqueles que estavam reformulando não prevaleceu, ao contrário, prevalece. Agora, há uma distância entre o discurso construído e aquilo que vai ser colocado em prática [...].*	entre o discurso construído e aquilo que foi colocado em prática.			
P8	*- Aconteceu em função da resolução. Foi em função disso. Nós tivemos que reunir e fomos a toque de caixa, porque o prazo estava expirando e nós tínhamos que fazer, então foi eleito uma comissão [...] com participação de alunos e professores, que no final ficou só [...].*				
P12	*- Esse também foi um contexto nacional que as diretrizes curriculares tinham sido instituídas e as universidades tinham um prazo determinado para construir os seus projetos pedagógicos, caso contrário os alunos poderiam ser punidos e não receber diploma e os cursos serem descredenciados, então teve também essa pressão externa.*				

DSC4:
Foi um contexto nacional que as diretrizes curriculares tinham sido instituídas e as universidades tinham um prazo determinado para construir os seus projetos pedagógicos, caso contrário os alunos poderiam ser punidos e não receber diploma e os cursos serem descredenciados. Então, a partir do currículo de 2007, isso veio institucionalizado na proposta pedagógica do curso, para atender a legislação de 2002. Eu considero o avanço de não focar apenas em um modelo tecnicista. O processo de construção desse currículo, dessa mudança curricular, se deu em função também das novas diretrizes preconizadas pelo MEC para área de Educação Física. Em decorrência disso, havia os prazos para que os cursos adaptassem seus currículos de acordo com essas diretrizes. Eu acho que esse currículo seguiu muito a trilha da determinação normativa, porque tinha que se mudar e tinha uma conveniência de fazer a mudança. Eu identifiquei, pelo próprio discurso do currículo assinalado, que um grupo de pessoas se reuniu, professores e alunos, e muitos foram deixando

de participar. Isso não está registrado e eu sinto que ele ficou a cargo de praticamente dois ou um professor. Para mim, é nítida a forma da fala. Eu estudei isso e uma adequação, a meu juízo, uma crítica que eu faço, é que esse currículo foi um ajuste normativo, muito embora a concepção da professora seja de um discurso de formação crítica e reflexivo. Era imperioso que se mudasse por conta da exigência da norma. Eu acho que isso vale até hoje. E isso não quer dizer que a posição daqueles que estavam reformulando não prevaleceu, ao contrário, prevalece. Agora, há uma distância entre o discurso construído e aquilo que vai ser colocado em prática. Aconteceu em função da resolução. Nós tivemos que reunir e fomos a toque de caixa, por pressão externa, porque o prazo estava expirando e nós tínhamos que fazer, então foi eleita uma comissão com participação de alunos e professores, que no final ficou só.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 02 – EIXO DISCURSIVO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P5	*- Com o currículo novo, outros temas foram pontuados, algumas questões como, por exemplo, as práticas pedagógicas inseridas, algum sentido social incluído [...] o que eu sinto muita falta de aspectos políticos colocados na construção tanto desse currículo de 2007 quanto o mais recente, toda essa reformulação.*	**IC5:** A coordenação do curso mobilizou docente e discente para participarem da comissão de reformulação curricular de forma aberta e democrática. As reuniões para discussão e elaboração foram públicas, com acesso livre de quem tivesse interesse em participar. O processo atendeu algumas etapas: formulação do roteiro básico do projeto pedagógico, leitura e discussões dos elementos que compõem o projeto, elaboração da proposta de ementa das disciplinas, seminário da versão preliminar para contribuições, solicitação de parecer de especialista e aprovação no colegiado do curso e demais instâncias da universidade. A comissão tinha	**AC5: O processo de reformulação foi aberto e democrático.**	**3**	**25**
P6	*- A coordenação do curso [...] mobilizou os interessados, abriu a perspectiva daqueles que tivessem interesse, que formássemos um grupo de discussão. Dentro dessa dinâmica estabelecemos alguns critérios, leituras e discussões sobre essa nova perspectiva de mudança de acordo com os eixos preconizados nas diretrizes.* *- Então, esse trabalho foi uma etapa de definições daquilo que se discutiu, enfim, redação, texto final, aprovação no grupo e submissão ao colegiado e às instâncias devidas da universidade para que ele fosse aprovado e definitivamente implantado.*				
P12	*- A gente fez essa estruturação, o roteiro básico de como seria a elaboração do projeto pedagógico [...]distribuiu as tarefas na comissão, cada um elaborou uma parte, cada parte elaborada era levava para a comissão toda ler e discutir e fazer as reformulações. O autor que escreveu aquela parte, fazia a revisão e a gente aprovava, depois que o projeto estava todo pronto, o esqueleto do projeto com a estrutura básica das disciplinas a gente encaminhou para o Departamento. [...] Na época não tinha rede social tão efetiva como tinha hoje, nós colocávamos a versão do projeto no escaninho de todos os professores e pedíamos pra que cada um elaborasse a proposta de ementa da disciplina [...]. Depois*				

	que o projeto estava todo estruturado nós encaminhamos numa assembleia departamental, fizemos um seminário de apresentação da proposta da versão preliminar, para que todos os professores dessem sua contribuição na versão preliminar do documento. *- Depois desse seminário não foram grandes as contribuições [...] poucos professores contribuíram na época desse seminário da versão preliminar e nós então fizemos a finalizamos da versão na reunião da comissão [...] o colegiado do curso aprovou [...] antes disso a gente solicitou um parecer de uma professora especialista [...].* *- Uma coisa importante a ressaltar nesse processo de elaboração do currículo foi a participação estudantil, gente teve do primeiro momento ao último momento a participação da representação estudantil em condição de igualdade com os professores [...] ao final do processo, ela dominava a estrutura do currículo da mesma forma que os professores que compuseram a comissão.* *- Foi um processo muito democrático de construção do projeto pedagógico, porque primeiro nós formamos a comissão em assembleia departamental, qualquer professor de qualquer concepção poderia compor a comissão, então os professores, que tiveram responsabilidade e interesse em construir o currículo, se auto indicaram e foram eleitos na assembleia departamental. Além disso, as reuniões eram públicas, qualquer professor, mesmo que não compusesse formalmente a comissão, poderia participar das reuniões da comissão [...].* *- A gente devolveu a versão preliminar para os professores construírem as ementas das disciplinas depois que o documento tivesse todo pronto, nós fizemos um seminário no departamento e apresentamos a versão preliminar, então eu considero que foi um processo simples até mais do que colaborativo, democrático. Entre as comissões, entre os membros da comissão, e entre os professores do departamento.*	uma identidade próxima e afinidade na concepção da Educação Física que está revelada no projeto pedagógico. Os estudos e a elaboração do projeto pedagógico foram conduzidas pela abordagem da cultura corporal.			

DSC5:
A coordenação do curso mobilizou os interessados, abriu a perspectiva daqueles que tivessem interesse, que fosse formado um grupo de discussão. Dentro dessa dinâmica estabelecemos alguns critérios, leituras e discussões sobre essa nova perspectiva de mudança de acordo com os eixos preconizados nas diretrizes. Então, esse trabalho foi uma etapa de definições daquilo que se discutiu, enfim, redação, texto final, aprovação no grupo, submissão ao colegiado e às instâncias devidas da universidade para que ele fosse aprovado e definitivamente implantado. A gente fez essa estruturação, o roteiro básico de como seria a elaboração do projeto pedagógico, distribuiu as tarefas na comissão, cada um elaborou uma parte, cada parte elaborada era levava para a comissão

toda ler, discutir e fazer as reformulações. O autor que escreveu aquela parte, fazia a revisão e a gente aprovava. Depois que o esqueleto do projeto estava todo pronto, com a estrutura básica das disciplinas a gente encaminhou para o Departamento. Na época não tinha rede social tão efetiva como tinha hoje, nós colocávamos a versão do projeto no escaninho de todos os professores e pedíamos para que cada um elaborasse a proposta de ementa da disciplina. Ao ter o projeto estruturado, nós encaminhamos para assembleia departamental e fizemos um seminário de apresentação da proposta, versão preliminar, para que todos os professores dessem sua contribuição no documento. Não tivemos grandes contribuições. Poucos professores contribuíram nesse seminário da versão preliminar e então, nós fizemos a finalização da versão na reunião da comissão. O colegiado do curso aprovou e antes disso a gente solicitou um parecer de uma professora especialista. Uma coisa importante a ressaltar nesse processo de elaboração do currículo foi a participação estudantil. Do primeiro ao último momento tivemos a participação da representação estudantil em condição de igualdade com os professores. Ao final do processo, ela dominava a estrutura do currículo da mesma forma que os professores que compuseram a comissão. Agora, lógico, como todo mundo sabe o currículo é também um instrumento de tensão, de disputa, de concepção de interesse e essa comissão tinha uma afinidade, uma identidade próxima, no que dizia respeito às concepções da Educação Física e essa concepção está revelada no projeto pedagógico. A concepção que pautou os estudos e a elaboração do projeto pedagógico foi a abordagem da cultura corporal. Foi um processo muito democrático de construção do projeto pedagógico, porque primeiro, nós formamos a comissão em assembleia departamental, qualquer professor de qualquer concepção poderia compor a comissão, então os professores, que tiveram responsabilidade e interesse em construir o currículo, se auto indicaram e foram eleitos na assembleia departamental. Além disso, as reuniões eram públicas, qualquer professor, mesmo que não compusesse formalmente a comissão, poderia participar das reuniões da comissão. Eu considero que foi um processo simples até mais do que colaborativo, democrático. Entre as comissões, entre os membros da comissão, e entre os professores do departamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 2 – EIXO DISCURSIVO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P9	*- Esse processo de reformulação foi muito direcionado [...]. Até o número de participantes dessa reforma, foi uma comissão de cinco professores e eu vi, pelo menos percebi, embora não estivesse participando da reforma curricular, eu percebi que tinha entre os membros alguns que tinha uma participação mais efetiva, ou seja, que tinha um poder de decisão maior, de modo que, no meu entendimento, esse currículo foi direcionado para uma tendência mais teórica ou até mais psicopedagógica, bem diferente do que vinha sendo antes [...].* *- Na verdade, precisava ser reformulado, só que nessa reformulação ele se tornou muito teórico, muito mais pedagógico e desvalorizou um pouco, até com redução de carga horária das disciplinas práticas, inclusive aquelas que envolviam o esporte, a ginástica, que são eixos importantes da formação do licenciado em Educação Física.*	**IC6:** A comissão dessa reforma foi composta por um grupo pequeno de docentes e o processo foi direcionado para uma tendência mais teórica, mais pedagógica tendo em vista o poder maior de decisão e participação efetiva de um ou dois docentes que defendiam a abordagem da cultura corporal. O processo não facilitou a	**AC6: O processo da reformulação foi direcionado a determinados interesses.**	**2**	**16,66**

	- Eu também, particularmente, tive uma certa dificuldade em participar, até depois que ele foi concluído, que houve um período para enviar sugestões, eu tive uma certa dificuldade para fazer, o que me deixou até meio descontente com a forma que foi conduzido. *- A crítica maior que eu tenho é essa de ter direcionado muito pra parte teórica, pedagógica e com uma ou duas pessoas participando decisivamente na elaboração do currículo, que apesar de ter comissão, você sabe que tem muita gente que até falta, umas que não participam bem, tem outras que tem um poder de convencimento muito grande e tem outros que cedem muito facilmente as alterações que são propostas, além do que vai pro voto [...] alguma coisa que tenha de discordância, e eu acho que por esse motivo foi muito pra esse lado.* *- No meu entendimento, tinha muitas disciplinas com conteúdo repetido [...] até porque com os núcleos de aprofundamento, não tinha como não ser repetida [...] porque o aprofundamento significa que a pessoa viu antes alguma informação, não tem como não repetir. Tinha um núcleo de aprofundamento que juntando com a disciplina da grade normal básica, obrigatória, só na área de lazer tinha seis disciplinas, juntando recreação, lazer, com diferentes abordagens e eu fico pensando se tem tanto conteúdo para seis disciplinas que na verdade trata basicamente da mesma formação.*	participação do corpo docente. Presença demasiada de disciplinas de núcleo de aprofundamento o que gerou repetição de conteúdos.			
P12	*- Agora, lógico, como todo mundo sabe o currículo é também um instrumento de tensão, de disputa, de concepção de interesse e essa comissão, ela tinha uma afinidade no que dizia respeito às concepções da educação física tinha uma identidade próxima e essa concepção está revelada no projeto pedagógico. [...] É a concepção que hoje se fala na abordagem da cultura corporal, então foi essa concepção que pautou os estudos e a elaboração do projeto pedagógico.*				

DSC6:
Esse processo de reformulação foi muito direcionado. Até o número de participantes dessa reforma, foi uma comissão de cinco professores. Embora não estivesse participando da reforma curricular, eu percebi que tinha entre os membros alguns que tinham uma participação mais efetiva, ou seja, que tinha um poder de decisão maior, de modo que, no meu entendimento, esse currículo foi direcionado para uma tendência mais teórica ou até mais psicopedagógica, bem diferente do que vinha sendo antes. Na verdade, precisava ser reformulado, só que nessa reformulação ele se tornou muito teórico, muito mais pedagógico e desvalorizou um pouco, até com redução de carga horária das disciplinas práticas, inclusive aquelas que envolviam o esporte, a ginástica, que são eixos importantes da formação do licenciado em Educação Física. Eu também, particularmente, tive uma certa dificuldade em participar. Até depois que ele foi concluído, que houve um período para enviar sugestões, eu tive uma certa dificuldade para fazer, o que me deixou até meio descontente com a forma

que foi conduzido. A crítica maior que eu tenho é essa de ter direcionado muito para a parte teórica, pedagógica e com uma ou duas pessoas participando decisivamente na elaboração do currículo, que apesar de ter comissão, você sabe que tem muita gente que até falta, umas que não participam bem, tem outras que tem um poder de convencimento muito grande e tem outros que cedem muito facilmente as alterações que são propostas, além do que vai para o voto, alguma coisa que tenha de discordância, e eu acho que por esse motivo foi muito pra esse lado. No meu entendimento, tinha muitas disciplinas com conteúdo repetido devido os núcleos de aprofundamento. Não tinha como não ser repetida porque o aprofundamento significa que a pessoa viu antes alguma informação, não tem como não repetir. Tinha um núcleo de aprofundamento que juntando com a disciplina da grade normal básica, obrigatória, só na área de lazer tinha seis disciplinas, juntando recreação, lazer, com diferentes abordagens e eu fico pensando se tem tanto conteúdo para seis disciplinas que na verdade trata basicamente da mesma formação. Agora, lógico, como todo mundo sabe o currículo é também um instrumento de tensão, de disputa, de concepção de interesse e essa comissão, ela tinha uma afinidade no que dizia respeito às concepções da Educação Física, tinha uma identidade próxima e essa concepção está revelada no projeto pedagógico. É a concepção que hoje se fala na abordagem da cultura corporal, então foi essa concepção que pautou os estudos e a elaboração do projeto pedagógico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 02 – EIXO DISCURSIVO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- Eu vejo que nós temos turmas entrando com 40 alunos, 45 alunos, às vezes até com mais que isso [...], mesmos alunos que estão com uma idade mais elevada, chegam no curso de Educação Física com uma concepção que o estudar aqui é coisa pouca, e que nós temos é muita prática para fazer. Parece que as práticas que comandam esse processo, às vezes eles pensam que é isso. Quando eles se deparam com uma prática que exige acima de tudo muita leitura, como é o caso de jogos, brinquedos e brincadeira que jogo na nossa área, brincar na nossa área é coisa muito séria, e para isso você precisa de muito estudo [...].*	**IC7:** Os alunos não querem estudar e pensam somente nas aulas prática desprovidas de leitura. Muitos alunos não queriam concluir o currículo novo porque estava muito teórico.	**AC7: A reformulação curricular desestimulou os alunos.**	**2**	**16,66**
P9	*- Isso tudo eu acho que até desestimulou um pouco os alunos, até na época que foi para mudar do antigo para o novo, houve muitos alunos que não queriam concluir no currículo novo porque estava muito teórico e se negavam até a fazer certas disciplinas [...] era o comentário que eu ouvia.*				
DSC7: *Eu vejo que nós temos turmas entrando com 40 alunos, 45 alunos, às vezes até com mais que isso, mesmos os alunos que estão com uma idade mais elevada, chegam no curso de Educação Física com uma concepção que o estudar aqui é coisa pouca e que nós temos é muita prática para fazer. Parece que as práticas que comandam esse processo. Quando eles se deparam com uma prática que exige acima de tudo muita leitura, como é o caso de jogos, brinquedos e brincadeira, que jogo na nossa área, brincar na nossa área é coisa muito séria, e para isso você precisa de muito estudo, isso desestimulou um pouco os*					

alunos. Na época que foi para mudar do antigo para o novo, houve muitos alunos que não queriam concluir no currículo novo porque estava muito teórico e se negavam até a fazer certas disciplinas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 2 – EIXO DISCURSIVO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P10	*- Foi complicado [...] porque todo mundo dizia que o currículo tinha que mudar, mas ninguém tinha condições e queria se envolver para mudar.* *- A dificuldade foi que os profissionais não estavam se sentindo com coragem [...] tínhamos bastante teorias, palavras, mas sem a coragem de mexer [...] Primeiro, recapacitar os profissionais. Segundo, buscar pessoas que soubessem como fazer um novo currículo, não era tirar a disciplina que estava no quinto período e botar no primeiro, mas nós tínhamos que ver uma nova releitura filosófica, uma releitura pedagógica, uma pesquisa de mercado de trabalho, porque nós tínhamos que saber o que o mercado de trabalho estava precisando [...].* *- Foi difícil, foi traumático e depois nós tínhamos um conhecimento que o serviço social estava com quatro currículo correndo. Não, isso era desesperador e loucura, não sei como é que se ajeitaram. Então nós tínhamos esse medo sim e também, no meu entendimento mais profundo, nós não tínhamos capacidade de estar mudando não.*	**IC8:** O corpo docente não tinha capacidade, condições para mudar o currículo. Várias comissões foram formadas na tentativa de reformular os currículos, mas não seguiam adiante, eram dissolvidas e o currículo continuava o mesmo. Foi um processo difícil e traumático. Havia necessidade de novas releituras filosóficas, pedagógicas e de mercado de trabalho. O currículo veio atender à realidade histórico-social em que está inserido, mas demorou 19 anos para fazer estas adequações.	**AC8: Houve despreparo dos docentes no processo de reformulação.**	**3**	**25**
P11	*- O novo currículo veio justamente para adequar as demandas do curso a realidade da sociedade numa perspectiva crítica problematizadora [...] muda-se o enfoque então de um currículo que estava há tanto tempo vigente e pensando nessa concepção que eu tinha falado antes que o currículo é dinâmico [...] Causa muita estranheza pensar que historicamente nós tivemos todo esse tempo de um currículo sem uma reformulação [...] Então certamente se o currículo, ele tem que estar relacionado à realidade histórico-social em que ele está inserido, as coisas mudam muito rapidamente, como que um currículo se perpetuou por tanto tempo? [...] eu imagino quem passou do currículo 20 para o 30, o impacto que causou.*				
P12	*- [...] uma das primeiras coisas que nós constatamos foi a defasagem do currículo que tinha 19 anos de vigência. E também eu constatei, pelos*				

	documentos que tinham na coordenação que tiveram várias comissões formadas na tentativa de reformular os currículos, mas as comissões, elas eram dissolvidas, elas não seguiam adiante e o currículo continuava o mesmo [...] inclusive do ponto de vista da produção científica na área de educação física, o currículo estava defasado.				

DSC8:

O novo currículo veio justamente para adequar as demandas do curso a realidade da sociedade numa perspectiva crítica, problematizadora. Muda-se o enfoque de um currículo que estava há tanto tempo vigente e causa estranheza pensar que historicamente nós tivemos todo esse tempo de um currículo sem uma reformulação. Certamente se o currículo tem que estar relacionado à realidade histórico-social em que ele está inserido, as coisas mudam muito rapidamente, como que um currículo se perpetuou por tanto tempo? Eu imagino quem passou do currículo 2º versão para a 3ª versão, o impacto que causou. Foi complicado, porque todo mundo dizia que o currículo tinha que mudar, mas ninguém tinha condições e queria se envolver para mudar. A dificuldade foi que os profissionais não estavam se sentindo com coragem, embora tivéssemos bastante teorias. Primeiro, recapacitar os profissionais. Segundo, buscar pessoas que soubessem como fazer um novo currículo, não era tirar a disciplina que estava no quinto período e botar no primeiro, mas nós tínhamos que ver uma nova releitura filosófica, uma releitura pedagógica, uma pesquisa de mercado de trabalho, porque nós tínhamos que saber o que o mercado de trabalho estava precisando. No meu entendimento mais profundo, nós não tínhamos capacidade de estar mudando. Uma das primeiras coisas que nós constatamos foi a defasagem do currículo que tinha 19 anos de vigência. E, também, eu constatei, pelos documentos que tinham na coordenação que tiveram várias comissões formadas na tentativa de reformular os currículos, mas as comissões, elas eram dissolvidas, elas não seguiam adiante e o currículo continuava o mesmo, inclusive do ponto de vista da produção científica na área de Educação Física, o currículo estava defasado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE H – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 3) – Eixo Discursivo: Dificuldades na Implantação do Currículo

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 3 – EIXO DISCURSIVO: DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- A grande dificuldade é a transição do currículo para o outro [...].* *- Apesar de ter toda uma comissão, o grande trabalho fica com o coordenador de curso: de reunir, organizar todas as informações. E o que eu percebi como docente na época, vendo os alunos nesse processo de transição [...] criou muito mais problema [...] metade do curso ficou com um currículo e outra metade com outro. Eu acho que, conversando com outros coordenadores de curso que fizeram mudança de currículo, não é uma boa estratégia.* *- Essa transição é um ponto complicado. Então, eu acho que seria melhor [...] terminou esse currículo, vai implantar no próximo semestre, então todo mundo nesse semestre vai para o currículo novo.*	**IC1:** A grande dificuldade á a transição do currículo antigo para o currículo novo. O curso ficou com dois currículos e não foi uma boa estratégia.	**AC1: Transição do currículo.**	**2**	**16,66**
P12	*- Uma das principais dificuldades foi exatamente esse processo de transição do currículo antigo para o currículo novo. Então os alunos que ingressaram no currículo antigo, eles iam cumprir todas as disciplinas até o final do currículo antigo e os alunos que entrariam, que ingressariam na universidade a partir de 2007 eles entrariam no currículo novo. Então esse processo de transição, ele foi organizado dessa forma, nós ficamos com dois currículos: o antigo, até os alunos que entraram nesse currículo concluírem, quando terminou a última turma, e o novo currículo.* *- Então assim, a dificuldade teve, algumas em relação aos alunos novos que queriam fazer alguma disciplina do currículo antigo; os alunos antigos, que queriam fazer alguma disciplina do currículo novo [...].*				
DSC1: *A grande dificuldade é a transição do currículo para o outro. Apesar de ter toda uma comissão, o grande trabalho fica com o coordenador de curso: de reunir, organizar todas as informações. E o que eu percebi como docente na época, vendo os alunos nesse processo de transição foi que criou muito problema porque metade do curso ficou com um currículo e outra metade com outro. Eu acho que, conversando com outros coordenadores de curso que fizeram*					

mudança de currículo, não é uma boa estratégia. Essa transição é um ponto complicado. Eu acho que seria melhor terminar o currículo e implantar o novo no próximo semestre, então todo mundo nesse semestre vai para o currículo novo. Uma das principais dificuldades foi exatamente esse processo de transição do currículo antigo para o currículo novo. Os alunos que ingressaram no currículo antigo, eles deveriam cumprir todas as disciplinas até o final do currículo antigo e os alunos que ingressariam na universidade a partir de 2007 eles entrariam no currículo novo. Esse processo de transição, ele foi organizado dessa forma, nós ficamos com dois currículos: o antigo, até os alunos que entraram nesse currículo concluírem, quando terminou a última turma, e o novo currículo. Então assim, a dificuldade teve, algumas em relação aos alunos novos que queriam fazer alguma disciplina do currículo antigo; os alunos antigos, que queriam fazer alguma disciplina do currículo novo [...].

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 3 – EIXO DISCURSIVO: DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- A gente tinha disciplinas de outros departamentos que dependiam da disposição de oferecer a disciplina e da disponibilidade do professor de outros departamentos darem essa disciplina de acordo com o projeto político pedagógico que no curso estava implantado.* *- Então, hoje a gente quer que todos os professores do departamento, que ministram aulas no curso de Educação Física, sejam do curso de Educação Física, porque eles vão ter acesso ao currículo do curso. O coordenador do curso vai poder ter gerência, gestão sobre esse docente, para poder discutir sobre a proposta pedagógica.* *- Quando isso vem de um outro departamento, é muito difícil, porque a mudança de professores é muito grande. Então o professor que vem dar didática nesse semestre provavelmente não vai ser o mesmo da próxima. Salvo algumas exceções[...] na Filosofia, durante dez anos, foi a mesma professora que veio dar Filosofia para Educação Física, isso é muito bom. Essa professora participou do colegiado do curso de Educação Física, quer dizer, houve realmente uma relação interessante entre os cursos. Mas, isso é muito raro acontecer [...].*	**IC2:** As disciplinas oriundas de outros departamentos dependiam da sua oferta para o curso e da disponibilidade do docente para ministrar a disciplina de acordo com o projeto pedagógico do curso. Existia grande rotatividade do corpo docente de outros departamentos para atuar no curso de Educação Física.	**AC2: Isolamento dos docentes do curso.**	**1**	**8,33**
DSC2: *O curso tinha disciplinas de outros departamentos que dependiam da disposição de oferecer a disciplina e da disponibilidade do professor de outros departamentos ministrarem essa disciplina de acordo com o projeto político pedagógico que no curso estava implantado. Então, hoje a gente quer que todos os professores do departamento, que ministram aulas no curso de Educação Física, sejam do curso de Educação Física, porque eles vão ter acesso ao currículo do curso. O coordenador do curso vai ter gerência, gestão sobre esse docente, para discutir sobre a proposta pedagógica. Quando isso vem de um*					

outro departamento, é muito difícil, porque a mudança de professores é muito grande. Então o professor que vem dar didática nesse semestre provavelmente não vai ser o mesmo da próxima. Salvo algumas exceções, como na Filosofia, durante dez anos, foi a mesma professora que veio dar Filosofia para Educação Física, isso é muito bom. Essa professora participou do colegiado do curso de Educação Física, quer dizer, houve realmente uma relação interessante entre os cursos. Mas, isso é muito raro acontecer.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 03 – EIXO DISCURSIVO: DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- Porque eu sempre reconheci essa práxis, [...] eu não compreendo você teorizar sem o exercício corporal. Para mim, o corpo é a base de todo conhecimento, se chama a base filosófica.* *- Há uma dissonância entre essas disciplinas que trabalham com essa característica da práxis, mas o tempo pedagógico não caminha ao mesmo tempo e isso é um problema que existe até hoje.*	**IC3:** Docentes tem concepções filosóficas distintas sobre o currículo. Há uma discrepância entre o discurso e a possibilidade de realização. Um único professor não altera a lógica da formação profissional.	**AC3: Concepção filosófica divergente dos docentes.**	**3**	**25**
P7	*- O problema nosso em relação à currículo é a concepção que você trabalha de currículo, qual é o teu entendimento, não simplesmente a mudança da norma. Do ponto de vista normativo você pode botar tudo no discurso, eu tenho muito claro isso, e o que eu vejo foi isso. O que eu sinto é uma dificuldade desta alteração pragmática, prática mesmo [...] entre o discurso e a possibilidade de realizar concretamente.* *- Um professor só não altera a lógica da formação, porque o currículo, o caminho do currículo é a formação do profissional, é o que se quer lá na frente da formação, mas eu falo, eu faço...é pobre dizer 'eu faço o que posso', ((risos)) mas eu tenho tentado possibilitar uma leitura na formação profissional.* *- [...] O que eu acho que há uma dificuldade enorme, quando eu digo desse fosso, é porque esse fosso é lastreado por uma ideia de formação profissional. Se a maioria do corpo docente tem uma perspectiva do ponto de vista da formação profissional, a formação caminha para isso.*				
P9	*- Em relação ao currículo e eu não sou da área pedagógica, mas eu tenho uma vivência muito grande, apesar de muita gente pensar que eu não tenho [...]. Eu tenho uma boa ideia do que deve ter de informação num curso de Educação Física para qualificar o profissional, até pelo papel*				

	dele como profissional no mercado de trabalho, o que é que ele precisa saber, o que ele precisa pra estar habilitado. *- Eu adoro endócrino [...] mas eu não vou fazer um programa de disciplina para Educação Física e encher lá de endócrino, isso não é o que importa mais para o profissional de Educação Física. Eu tenho que ver que dando aula de fisiologia humana o interesse para graduado em Educação Física é um, da Nutrição é outra, da Medicina é outra, da Odontologia é outra [...] a fisiologia é a mesma, você vai falar de fisiologia cardiovascular também é a mesma, mas o nível de discussão e abordagem pode ser diferente e deve ser diferente, quando você vai dar aula paro profissional de Enfermagem e para o de Educação Física [...].*				
DSC3: *Porque eu sempre reconheci essa práxis. Eu não compreendo você teorizar sem o exercício corporal. Para mim, o corpo é a base de todo conhecimento, se chama a base filosófica. Há uma dissonância entre essas disciplinas que trabalham com essa característica da práxis, mas o tempo pedagógico não caminha ao mesmo tempo e isso é um problema que existe até hoje. O problema nosso em relação ao currículo é a concepção que você trabalha de currículo, qual é o teu entendimento, não simplesmente a mudança da norma. Do ponto de vista normativo você pode botar tudo no discurso e é isso que eu vejo foi isso. O que eu sinto é uma dificuldade desta alteração pragmática entre o discurso e a possibilidade de realizar concretamente. Um professor só não altera a lógica da formação, porque o currículo, o caminho do currículo é a formação do profissional, é o que se quer lá na frente da formação, mas eu falo, eu faço e é pobre dizer 'eu faço o que posso' ((risos)). Se a maioria do corpo docente tem uma perspectiva do ponto de vista da formação profissional, a formação caminha para isso. Em relação ao currículo e eu não sou da área pedagógica, mas eu tenho uma vivência muito grande, apesar de muita gente pensar que eu não tenho, eu tenho uma boa ideia do que deve ter de informação num curso de Educação Física para qualificar o profissional, até pelo papel dele como profissional no mercado de trabalho. Eu adoro endócrino mas eu não vou fazer um programa de disciplina para Educação Física e encher lá de endócrino, isso não é o que importa mais para o profissional de Educação Física. Eu tenho que ver que dando aula de fisiologia humana o interesse para graduado em Educação Física é um, da Nutrição é outra, da Medicina é outra, da Odontologia é outra. A fisiologia é a mesma, você vai falar de fisiologia cardiovascular, também é a mesma, mas o nível de discussão e abordagem pode ser diferente e deve ser diferente, quando você vai dar aula para o profissional de Enfermagem e para o de Educação Física.*				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 3 – EIXO DISCURSIVO: DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- A maior dificuldade é estrutural mesmo.* *- Então, nós temos que dar, como estava previsto na época, 120h, mas estava previsto na distribuição da carga horária do aluno apenas 90h e*	**IC4:** Existiu dificuldade de estrutura curricular,		**4**	**33,33**

	o aluno se achava no direito de não poder fazer as 30h, então era como se o professor obrigasse o aluno a ter que apresentar 30h e o aluno se garantia porque o sistema não reconhecia as 30h, o sistema não reconhecia. Então bastava ele fazer as 90h, não é o meu caso porque eu sempre trabalhei com a práxis, mas o professor que se encarregava de dizer "eu vou trabalhar as teorias, dentro do que estava previsto, distribuído dentro do tempo pedagógico do currículo e depois vou trabalhar as 30h", o professor teria dificuldade. *- Talvez seja essa questão de entendê-la como práxis, essencialmente como práxis, teoria e prática, mas na hora de distribuir na grade curricular, apresentar o projeto pedagógico, ela vai estar disciplina com 60 e prática pedagógica... o número de disciplinas todas elas com o número x de carga horária, aí quando aparece lá embaixo as práticas complementares vai aparecer 400h.*	principalmente na compreensão da práxis. A estrutura dos eixos de aprofundamento não favoreceu a composição das turmas. Tem que haver o equilíbrio entre os três eixos.	**AC4: Estrutura curricular inadequada.**		
P4	*- Como os alunos tinham que escolher os eixos, tinham os eixos que eram sempre mais procurados, como o de esporte e de saúde, e o de lazer, por exemplo, onde eu estou mais inserida, ficou bem, restrito.* *- A gente tinha disciplinas com quatro, três alunos, e dividia aquela turma inicial em quatro, praticamente. Então, essa foi uma das principais dificuldades foi a composição mesmo até das turmas, porque você oferecer uma disciplina para dois, três alunos, é bem complicado.*				
P6	*- Na verdade, são divergências em relação a aspectos que deveriam ser contemplados na grade curricular, nos programas das disciplinas [...] então as discussões foram mais no campo acadêmico, nada que eu me recorde que houvesse resistência a ponto de criar um problema que pudesse ameaçar e tal essa estruturação, mas tem divergências naturais.*				
P9	*- O currículo pode ser dividido em vários troncos de informação ou subtroncos, como a gente vê, subáreas, mas eu vejo três grandes áreas: a área psicopedagógica, que prepara o professor especificamente pra atividade pedagógica; a área biomédica, que dá a base, já que trata de exercício, envolve a exigência de respostas fisiológicas e de alteração de componentes corporais importantes que precisam ter boa informação pra fazer isso; e a outra área é a área gímnica- esportiva [...]tem que haver o equilíbrio, tem que haver um equilíbrio entre os três, porque se você for privilegiar[...]se eu sentar numa mesa pra fazer currículo e*				

	quiser puxar porque eu gosto, porque eu acho mais importante, não vai funcionar.				

DSC4:
A maior dificuldade é estrutural mesmo. Então, nós temos que dar, como estava previsto na época, 120h, mas estava previsto na distribuição da carga horária do aluno apenas 90h e o aluno se achava no direito de não poder fazer as 30h, então, era como se o professor obrigasse o aluno a ter que apresentar 30h e o aluno se garantia porque o sistema não reconhecia as 30h, o sistema não reconhecia. Então bastava ele fazer as 90h, não é o meu caso porque eu sempre trabalhei com a práxis, mas o professor que se encarregava de dizer "eu vou trabalhar as teorias, dentro do que estava previsto, distribuído dentro do tempo pedagógico do currículo e depois vou trabalhar as 30h", o professor teria dificuldade. Talvez seja essa questão de entendê-la como práxis, essencialmente como teoria e prática, mas na hora de distribuir na grade curricular, apresentar o projeto pedagógico, ela vai estar disciplina com 60 e prática pedagógica. Como os alunos tinham que escolher os eixos, a gente tinha disciplinas com quatro, três alunos, e dividia aquela turma inicial em quatro, praticamente. Na verdade, são divergências em relação a aspectos que deveriam ser contemplados na grade curricular, nos programas das disciplinas. As discussões foram mais no campo acadêmico, nada que eu me recorde que houvesse resistência a ponto de criar um problema que pudesse ameaçar e tal essa estruturação, mas tem divergências naturais. O currículo pode ser dividido em vários troncos de informação ou subtroncos, como a gente vê, subáreas, mas eu vejo três grandes áreas: a área psicopedagógica, que prepara o professor especificamente para atividade pedagógica; a área biomédica, que dá a base, já que trata de exercício, envolve a exigência de respostas fisiológicas e de alteração de componentes corporais importantes que precisam ter boa informação psra fazer isso; e a outra área é a área gímnica- esportiva. Tem que haver o equilíbrio entre os três, porque se você for privilegiar, se eu sentar numa mesa para fazer currículo e quiser puxar porque eu gosto, porque eu acho mais importante, não vai funcionar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 3 – EIXO DISCURSIVO: DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- Eu acredito que não existe o tempo pedagógico, o tempo que eu digo é o tempo serial, cronométrico, distribuindo os turnos [...].*	**IC5:** O tempo pedagógico para o desenvolvimento das práticas não é suficiente. Houve redução da carga horária de algumas disciplinas, especificamente dos esportes e da área biomédica. Houve acréscimo da carga horária das disciplinas pedagógicas.	**AC5: Ausência de tempo pedagógico para o ensino.**	**2**	**16,66**
P9	*- Por exemplo, o currículo que foi de 2007, ele reduziu muito a carga horária das disciplinas de esporte, inclusive de Atletismo que é uma disciplina fundamental pra se trabalhar, que é a base pra todas [...] foi reduzido muito a carga horária de esporte, especificamente dos desportos [handebol, basquete, futebol, essas coisas, atletismo], também a parte de biomédica foi reduzida e foi aumentado muito a parte pedagógica e, talvez compensando um pouco a parte de ginástica, aumentou muito a parte de recreação e lazer. Eu achei que ficou desequilibrado.*				

DSC5: *Eu acredito que não existe o tempo pedagógico, o tempo que eu digo é o tempo serial, cronométrico, distribuindo os turnos. Por exemplo, o currículo que foi de 2007, ele reduziu muito a carga horária das disciplinas de esporte, inclusive de Atletismo. A carga horária de esporte foi muito reduzida, especificamente dos desportos [handebol, basquete, futebol, atletismo], também a parte de biomédica foi reduzida e foi aumentado muito a parte pedagógica e, talvez compensando um pouco a parte de ginástica, aumentou muito a parte de recreação e lazer. Eu achei que ficou desequilibrado.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 3 – EIXO DISCURSIVO: DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P5	*- Avançamos nesses aspectos de não focar apenas em um modelo tecnicista, claro, diante do momento que a gente está, novos aspectos mais atuais com relação aos âmbitos sociais e culturais [...] a gente consegue identificar, mas a gente sente falta de um aspecto mais histórico- político [...] que fundamente a construção desse currículo, porque a história da Educação Física perpassa por tudo isso.*	**IC6:** O currículo apresentou novos elementos sociais e culturais e não contemplou aspectos histórico-político que fundamente a construção desse currículo.	**AC6: Aspectos histórico-políticos no currículo.**	**1**	**8,33**
DSC6: *Avançamos nesses aspectos de não focar apenas em um modelo tecnicista, claro, diante do momento que nós estamos, novos aspectos mais atuais com relação aos âmbitos sociais e culturais. Eu consigo identificar, mas sinto falta de um aspecto mais histórico- político que fundamente a construção desse currículo, porque a história da Educação Física perpassa por tudo isso.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 03 – EIXO DISCURSIVO: DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P7	*- O currículo tem um cenário de embate – e se por um lado a norma pede um reajuste e se nós que assumimos a posição, digamos assim, de esquerda a uma concepção de currículo, só nós ajustamos, então a gente cai numa armadilha. E essa armadilha ela não é uma questão da vontade pessoal, individual, então também não justifica se a pessoa se adequar.*	**IC7:** O currículo tem um cenário de embates e a reformulação não pode ser apenas normativa. Os docentes não estavam preparados para alterar o currículo.	**AC7: Ausência de cenário de embates e discussões**	**3**	**25**
P9	*- Quando a pessoa senta para fazer currículo tem que se preocupar com isso e acho que ter consciência que ele não está fazendo um currículo*				

	para ele, está fazendo para formar um profissional e tem que ter em mente o que ele precisa.				
P10	*- Era uma crítica de todo mundo sobre esse currículo, mas ninguém sabia mexer no currículo, porque o que as pessoas estavam fazendo, era pegando currículo do Rio Grande do Sul, currículo da USP, de Santa Maria, não sei de onde [...] para fazer uma colcha de retalho, e eu dizia "Isso não vai dar certo!". E só quem podia mexer no currículo era o pessoal que tivesse mestrado e doutorado [...].*				
DSC7: *O currículo tem um cenário de embate – e se por um lado a norma pede um reajuste e se nós que assumimos a posição, digamos assim, de esquerda a uma concepção de currículo, só nós ajustamos, então a gente cai numa armadilha. E essa armadilha ela não é uma questão da vontade pessoal, individual, então também não justifica se a pessoa se adequar. Quando a pessoa senta para fazer currículo tem que se preocupar com isso e acho que ter consciência que ele não está fazendo um currículo para ele, está fazendo para formar um profissional e tem que ter em mente o que ele precisa. Era uma crítica de todo mundo sobre esse currículo, mas ninguém sabia mexer no currículo, porque o que as pessoas estavam fazendo, era pegando currículo do Rio Grande do Sul, currículo da USP, de Santa Maria, não sei de onde [...] para fazer uma colcha de retalho, e eu dizia "Isso não vai dar certo!". E só quem podia mexer no currículo era o pessoal que tivesse mestrado e doutorado [...].*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 3 – EIXO DISCURSIVO: DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P8	*- Primeira dificuldade é de se reunir [...] por exemplo, teve a reunião, que só compareceu somente eu, a coordenadora e uma aluna [...]*	**IC8:** A primeira dificuldade é reunir a comissão para reformular o currículo.	**AC8: Falta de compromisso com a reunião de trabalho da comissão.**	**1**	**8,33**
DSC8: *Primeira dificuldade é de se reunir. Por exemplo, teve a reunião, que só compareceu eu, a coordenadora e uma aluna.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE I – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 4) – Eixo Discursivo: Contribuição do Currículo para a Formação Docente

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 4 – EIXO DISCURSIVO: CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- Eu privilegio os artigos, anais de eventos científicos, dissertações e teses que estão aí, então é leitura de tese e dissertação, tem que ser um hábito. Eu não tive isso na minha formação, mas eu forço isso hoje, por que é uma necessidade, é inerente a formação, eu não posso trazer um conteúdo abaixo disso, é formação do profissional. A régua tem que estar em cima, a régua não pode estar lá embaixo [...]. Se isso vale para as outras profissões por que não para a formação de professor?* *- Ninguém vai querer entregar o coração para um cirurgião que se formou de qualquer jeito, mas entrega-se a vida de um aluno para um professor que se formou de qualquer jeito, que foi ter na sua formação a última opção na vida, por que não encontrou mais nada para fazer. Isso eu acho inadmissível, não vou de jeito nenhum, baixar o nível do processo de formação [...].* *- Eu sei que tem uma certa limitação, que estão na sala de aula mexendo nos celulares, mas, embora eu tenha uma consciência de que estão fugindo da disciplina, eu tento chamá-los [...] e mostrar para eles o quanto a nossa área é bonita, é rica e faz interfaces com todas as áreas do conhecimento e por isso quem vem para Educação Física achando que vai estudar pouco, eu digo: lamento informar! Mas tomou o bonde errado, aqui você vai ter que estudar e vai ter que estudar muito, por que você vai ter que mexer com todas as áreas do conhecimento [...].*	**IC1:** Os docentes são exigentes no processo de formação docente. O grande sucesso do currículo está na tríade composta pelo docente, pela proposta pedagógica e pelos alunos. Criação de disciplinas específicas como as da área de lazer. Contribuição de disciplinas sobre políticas educacionais. Espaço de reflexão de práticas antigas. As áreas de aprofundamento não foram implantadas de forma exitosa. Visão do processo pedagógico lúdico e do processo pedagógico técnico nas disciplinas. Trabalhar numa perspectiva mais crítica em relação a todas as disciplinas. Dar sentido as práticas pedagógicas e refletirem sobre elas de forma a ressignificá-las. O currículo trata de uma formação profissional ampliada cuja identidade do profissional de educação física é a docência.	**AC1: Maior exigência na formação.**	**9**	**75**
P2	*- Muitos alunos dizem assim: - Oh, esse currículo ficou muito teórico! Os alunos são aqueles que vão estar vivenciando esse currículo na prática, eles vão estar sempre dando um depoimento tendo como referência o currículo anterior.* *- Umas das diferenças nesse novo currículo de 2007 foi bater de frente, trazer, reforçar, melhorar essa formação teórica do professor de Educação Física. Eu acho que isso foi o ponto muito forte dele. Por outro lado, essa [...] prática como componente curricular depende do docente que vai ministrar, do perfil curricular desse docente, principalmente nas disciplinas de prática esportiva [...].*				

	- O grande sucesso do currículo está nas possibilidades que o docente, que o currículo, que a proposta pedagógica e os alunos possam dar. Não a gente culpar que o currículo não contemplou, a gente culpar que o professor não contemplou o componente. Eu acho que é uma mescla disso aí.	O currículo veio demarcar uma ampliação na concepção da formação docente, principalmente, porque houve a interlocução de disciplinas das outras áreas do conhecimento, entendendo a educação física como um campo multidisciplinar, que não pode se isolar na formação docente.			
P4	*- A criação de disciplinas específicas, eu acho que foi um ponto positivo.* *- Pontos positivos, eu acho que apenas essa valorização um pouquinho maior da área do lazer, porque até então o currículo anterior, de fato, era mais biológico, mais esportivo, até mesmo do que escolar e dessa área do lazer. E esse currículo trouxe mais essas disciplinas da área de lazer e da área escolar, e essa prática pedagógica que foi proposta e que muitos professores passaram a trabalhar com ela, especificamente.*				
P5	*- Para se entender a Educação Física no contexto da educação básica a gente precisa entender sobre políticas educacionais e que no currículo de 2007, se eu não me engano, tinha disciplina de Política Educacional Brasileira e ela foi extinta [...].* *- Quando eu comecei a ler o currículo encarando o professor como um agente de conhecimento, de transmissão de conhecimento, fazendo com que o aluno seja mais reflexivo, mas não se tem o entendimento de que o professor é um mediador cultural, ele está ali para contribuir com intervenção social, política, econômica, enfim, fazer com que, de certa forma, o professor de Educação Física entenda essa amplitude [...].*				
P6	*- Se você pensar do ponto de vista da evolução do texto, daquilo que passou a ser referência de um currículo antigo para o "novo", teoricamente houve evolução porque o objetivo era esse, você reestruturar no sentido de reorganizar, repensar, refletir sobre as práticas antigas [...].*				
P8	*- Em parte. Claro, tiveram erros de implantação, tiveram erros no andamento [...] Que os alunos teriam que se direcionar para uma área, que eles não se direcionaram [...].* *- [...] as áreas de aprofundamento, que não foram implantadas como realmente deveriam ser [...]. Nós temos um currículo que é chamado, de certa forma, generalista. Envolve muita coisa, mas lá o currículo é direcionado [...]. Então as áreas de aprofundamento vieram, de certa*				

	forma, para direcionar o aluno. "Eu quero trabalhar com futebol" "Então tu vais entrar no aprofundamento da área de esporte".				
P10	*- Eu olho o que formamos, mas, como em toda colcha de retalhos, você vai encontrar buracos [...] A primeira é a visão pedagógica. Se eu sou responsável pela formação, se eu não tiver uma visão pedagógica, então eu também não formo na minha disciplina.* *- O começo do curso de minha disciplina era de caráter técnico, depois nós fomos entrando no caráter pedagógico [...] eu comecei a levar os meus alunos para as escolas na prática pedagógica, que eu não chamava de prática pedagógica, eu dizia que era que nós tínhamos que ter experiência com criança [...].* *- Você pode trabalhar questões técnicas, questões recreativas, lúdicas e surgiu a necessidade de você ter o processo pedagógico lúdico e o processo pedagógico técnico. Então eu passei a levar minhas disciplinas para essa área. Senti que estava melhor, mas criei o problema no curso, porque ninguém fazia isso [...].*				
P11	*- Eu acho que trabalhar numa perspectiva mais crítica em relação a todas as disciplinas. Então, não só o fato de ter práticas pedagógicas, mas delas fazerem significado. Não é o movimento pelo movimento, mas é que significado esse movimento tem.*				
P12	*- Nós compreendemos e defendemos que identidade do profissional de educação física é a docência. Então, independente do campo de atuação, o que vai identificar essa formação deveria ser a docência. Então nós em 2007 não optamos pela fragmentação do currículo, nós optamos por fazer uma formação profissional ampliada. O que literatura na época chamava de licenciatura ampliada. Então tinha todo um tronco comum de formação de professores para o exercício da docência e ao final do curso o aluno poderia fazer a opção em três núcleos de aprofundamento.* *- Então, esse é o entendimento reconhecendo essas três áreas como grades áreas do professor de educação física da intervenção profissional em educação física: saúde, lazer e esporte, mas tendo como eixo a educação, o eixo mestre da formação dele é a educação e no final ele poderia aprofundar os conhecimentos ainda na formação inicial, em nível de graduação, esses três núcleos de aprofundamento [...] a gente entende que essa formação, ela contemplaria a formação profissional de*				

	forma bem ampla pra dar conta inclusive dos diferentes campos de intervenção do profissional de educação física. *- Os núcleos de aprofundamento que o aluno tinha o eixo de formação básica, eles vão exercer a docência em diferentes campos de atuação profissional e o que tinham de mais inovador era exatamente os núcleos de aprofundamento, porque o aluno a partir do 7° período, ele estaria com a sua definição mais próxima se ele tivesse afinidade mais com a área de lazer, mais com a área de saúde ou mais com a área de esporte, então ele optaria por um desses núcleos e faria umas três, quatro disciplinas de aprofundamento vinculada àquele núcleo.* *- Esse currículo, ele veio demarcar uma ampliação na concepção da formação docente, principalmente, porque a gente incluiu disciplinas nessa interlocução com as outras áreas do conhecimento, entendendo a educação física como um campo multidisciplinar, que não pode se isolar na formação docente, a gente faz interface com diferentes áreas do conhecimento [...] a gente tem interface com a área de ciências da saúde, com a área biológica, com a área de ciências humanas e sociais. Essa interface, ela favoreceu essa atuação profissional de forma mais ampla [...].*				

DSC1:

Eu privilegio os artigos, anais de eventos científicos, dissertações e teses. Eu não tive isso na minha formação, mas eu forço isso hoje, por que é uma necessidade, é inerente a formação, eu não posso trazer um conteúdo abaixo disso, é formação do profissional. A régua tem que estar em cima, a régua não pode estar embaixo. Se isso vale para as outras profissões por que não para a formação de professor? Ninguém vai querer entregar o coração para um cirurgião que se formou de qualquer jeito, mas entrega-se a vida de um aluno para um professor que se formou de qualquer jeito, que foi ter na sua formação a última opção na vida, por que não encontrou mais nada para fazer. Isso eu acho inadmissível, não vou de jeito nenhum, baixar o nível do processo de formação. Eu sei que tem uma certa limitação, que estão na sala de aula mexendo nos celulares, mas, embora eu tenha uma consciência de que estão fugindo da disciplina, eu tento chamá-los e mostrar para eles o quanto a nossa área é rica e faz interfaces com todas as áreas do conhecimento e por isso quem vem para Educação Física achando que vai estudar pouco, eu digo: vai ter que estudar muito, por que você vai ter que mexer com todas as áreas do conhecimento. Muitos alunos dizem assim: esse currículo ficou muito teórico! Os alunos são aqueles que vão estar vivenciando esse currículo na prática, eles vão estar sempre dando um depoimento tendo como referência o currículo anterior. Umas das diferenças nesse novo currículo de 2007 foi bater de frente, trazer, reforçar, melhorar essa formação teórica do professor de Educação Física. Eu acho que isso foi o ponto muito forte dele. Por outro lado, essa prática como componente curricular depende do docente que vai ministrar, do perfil curricular desse docente, principalmente nas disciplinas de prática esportiva. O grande sucesso do currículo está nas possibilidades que o docente, que o currículo, que a proposta pedagógica e os alunos possam dar. Não culpar que o currículo não contemplou, não culpar que o professor não contemplou o componente. A criação de disciplinas específicas, eu acho que foi um ponto positivo, essa valorização um pouquinho maior da área do lazer, porque o currículo anterior, de fato, era mais biológico, mais esportivo. E esse currículo trouxe mais

essas disciplinas da área de lazer, da área escolar, e essa prática pedagógica que foi proposta e que muitos professores passaram a trabalhar com ela, especificamente. Para se entender a Educação Física no contexto da educação básica a gente precisa entender sobre políticas educacionais e no currículo de 2007, tinha disciplina de Política Educacional Brasileira e ela foi extinta. Quando eu comecei a ler o currículo encarando o professor como um agente de conhecimento, de transmissão de conhecimento, fazendo com que o aluno seja mais reflexivo, mas não se tem o entendimento de que o professor é um mediador cultural, ele está ali para contribuir com intervenção social, política, econômica, enfim, fazer com que o professor de Educação Física entenda essa amplitude. Se você pensar do ponto de vista da evolução do texto, daquilo que passou a ser referência de um currículo antigo para o "novo", teoricamente houve evolução porque o objetivo era esse, você reestruturar no sentido de reorganizar, repensar, refletir sobre as práticas antigas. Claro, tiveram erros de implantação, erros no andamento. Nós temos um currículo que é chamado de generalista. Envolve muita coisa, então as áreas de aprofundamento vieram, de certa forma, para direcionar o aluno. "Eu quero trabalhar com futebol" "Então tu vais entrar no aprofundamento da área de esporte". Eu olho o que formamos, mas, como em toda colcha de retalhos, você vai encontrar buracos A primeira é a visão pedagógica. Se eu sou responsável pela formação, se eu não tiver uma visão pedagógica, então eu também não formo na minha disciplina. O começo do curso de minha disciplina era de caráter técnico, depois nós fomos entrando no caráter pedagógico e eu comecei a levar os meus alunos para as escolas para ter experiência com criança. Você pode trabalhar questões técnicas, questões recreativas, lúdicas e surgiu a necessidade de você ter o processo pedagógico lúdico e o processo pedagógico técnico. Então eu passei a levar minhas disciplinas para essa área. Senti que estava melhor, mas criei o problema no curso, porque ninguém fazia isso. Eu acho que trabalhar numa perspectiva mais crítica em relação a todas as disciplinas. Então, não só o fato de ter práticas pedagógicas, mas delas fazerem significado. Não é o movimento pelo movimento, mas é que significado esse movimento tem. Nós compreendemos e defendemos que identidade do profissional de Educação Física é a docência. Então, independente do campo de atuação, o que vai identificar essa formação deveria ser a docência. Nós em 2007 não optamos pela fragmentação do currículo, nós optamos por fazer uma formação profissional ampliada. O que a literatura na época chamava de licenciatura ampliada. Então tinha todo um tronco comum de formação de professores para o exercício da docência e ao final do curso o aluno poderia fazer a opção em três núcleos de aprofundamento, tendo o eixo mestre da formação a educação e no final ele poderia aprofundar os conhecimentos ainda na formação inicial, em nível de graduação, nesses três núcleos de aprofundamento. Eu entendo que essa formação, ela contemplaria a formação profissional de forma bem ampla para dar conta inclusive dos diferentes campos de intervenção do profissional de Educação Física. Os núcleos de aprofundamento que o aluno tinha o eixo de formação básica, eles vão exercer a docência em diferentes campos de atuação profissional e o que tinham de mais inovador era exatamente os núcleos de aprofundamento, porque o aluno a partir do 7° período, ele estaria com a sua definição mais próxima se ele tivesse afinidade mais com a área de lazer, mais com a área de saúde ou mais com a área de esporte, então ele optaria por um desses núcleos e faria umas três, quatro disciplinas de aprofundamento vinculada àquele núcleo. Esse currículo veio demarcar uma ampliação na concepção da formação docente, principalmente, porque foi incluído disciplinas nessa interlocução com as outras áreas do conhecimento, entendendo a Educação Física como um campo multidisciplinar, que não pode se isolar na formação docente, fazemos interface com diferentes áreas do conhecimento, a área de ciências da saúde, a área biológica, a área de ciências humanas e sociais. Essa interface, ela favoreceu essa atuação profissional de forma mais ampla.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 4 – EIXO DISCURSIVO: CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Foi um currículo que tentou acertar [...]. Eu vejo com muito bons olhos o currículo de 2007, porque ele tentou corrigir, num primeiro momento, as questões que envolviam o currículo anterior [...] atender a legislação também. Por outro lado, a gente acaba esbarrando na ausência de potencial dos professores em implantar esse currículo.* *- [...]eu percebo assim que poucos docentes leram o currículo [...] poucos foram conversar com a coordenadora de curso, foram conversar com o colegiado, foram dar sua opinião da forma de mudar, ou seja, o currículo foi pouco avaliado, na prática.*	**IC2:** O corpo docente não teve propriedade para implantar o currículo. Poucos leram o projeto pedagógico do curso. Existe uma desconexão entre o currículo prescrito e a capacitação do docente para desenvolvê-lo. As condições práticas e efetivas de se alterar a lógica estão contempladas no currículo. O docente não reflete sobre a lógica da formação docente. Algumas disciplinas favorecem a possibilidade de avançar na ideia de prática, de preparação profissional, entretanto alguns docentes não se disponibilizam para atender essa formação.	**AC2: Ausência de propriedade do currículo.**	**4**	**33,33**
P5	*- A intenção da reformulação do currículo é boa, a gente percebe uma iniciativa de se tentar se adequar a novos conceitos, das novas dimensões. Mas, de certa forma, ainda muito restrito [...].*				
P6	*- Entretanto, até os dias de hoje, eu vejo uma desconexão entre o que o texto propõe [o currículo que eu falo] e a formação do professor em relação à capacitação dele. [...] Falo em termos de sintonia entre as várias áreas, comunicação entre essas áreas, como eu chamei de transversalidade desses conhecimentos, de uma maneira clara.* *- A ressalva que eu faço é que alguns professores conseguem estabelecer uma discussão entre os vários saberes necessários para a formação do professor, entretanto, eu vejo que, ainda sim, falta um ajuste em relação como que cada um está desenvolvendo o seu trabalho.*				
P7	*- Eu fui o relator da minuta de estágio e o relator da minuta das atividades complementares. Então, eu acho que ali estão postas condições práticas e efetivas de se alterar a lógica [...] a gente pensa muito assim que vai alterar a lógica pela formação, pelas disciplinas e conteúdos. Eu acho que talvez nós não tenhamos dado muita atenção para isso.* *- Eu acho que se tinha uma possibilidade de avançar na ideia, de prática, de preparação prática profissional que é a ideia da finalidade. Eu acho que algumas disciplinas, também, elas estão abertas, mas não adianta nada as disciplinas estarem abertas se as cabeças professorais estão fechadas. Eu falo isso com tranquilidade ((risos)).*				

DSC2:
Foi um currículo que tentou acertar. Eu vejo com muito bons olhos o currículo de 2007, porque ele tentou corrigir, num primeiro momento, as questões que envolviam o currículo anterior e buscou atender a legislação. Por outro lado, encontramos a ausência de potencial dos professores em implantar esse currículo. Eu percebo que poucos docentes leram o currículo, poucos foram conversar com a coordenadora de curso, foram conversar com o colegiado, foram dar sua opinião para mudar, ou seja, o currículo foi pouco avaliado, na prática. A intenção da reformulação do currículo é boa, eu percebo uma iniciativa de tentar se adequar a novos conceitos mas, de certa forma, ainda muito restrito. Entretanto, até os dias de hoje, eu vejo uma desconexão entre o que o texto propõe [o currículo que eu falo] e a formação do professor em relação à capacitação dele. Falo em termos de sintonia, comunicação entre essas áreas. A ressalva que eu faço é que alguns professores conseguem estabelecer uma discussão entre os vários saberes necessários para a formação do professor, entretanto, eu vejo que, ainda sim, falta um ajuste em relação como que cada um está desenvolvendo o seu trabalho. Eu fui o relator da minuta de estágio e o relator da minuta das atividades complementares. Então, eu acho que ali estão postas condições práticas e efetivas de se alterar a lógica que não são pelas disciplinas e conteúdos. Eu acho que se tinha uma possibilidade de avançar na ideia, de prática, de preparação prática profissional que é a ideia da finalidade. Eu acho que algumas disciplinas, também, elas estão abertas, mas não adianta nada as disciplinas estarem abertas se as cabeças professorais estão fechadas. Eu falo isso com tranquilidade ((risos)).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 4 – EIXO DISCURSIVO: CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Então, hoje, com a própria legislação de 2015, de 1º de julho de 2015, ela vai colocar assim o perfil dentro do componente curricular, quanto por cento tem que ser teórico, quanto de crédito tem que ser prático e isso é um grande avanço. Isso também tinha no currículo anterior.*	**IC3:** A legislação representou um avanço ao possibilitar o equilíbrio das dimensões teóricas e práticas. A prática pedagógica deve ter como principal finalidade o contato com o aluno da escola.	**AC3: Equilíbrio teoria e prática.**	**2**	**16,66**
P10	*- Depois a briga pela prática pedagógica [...]. Eu não posso formar ninguém na licenciatura e nem tampouco no bacharelado se eu não levar ele para ter contato com o produto para o qual ele está sendo formado, que é o aluno da escola [...].*				
DSC3: *Hoje, com a própria legislação de 2015, de 1º de julho de 2015, ela vai colocar assim o perfil dentro do componente curricular, quanto por cento tem que ser teórico, quanto de crédito tem que ser prático e isso é um grande avanço. Isso também tinha no currículo anterior. Eu não posso formar ninguém na licenciatura e nem tampouco no bacharelado se eu não levar ele para ter contato com o produto para o qual ele está sendo formado, que é o aluno da escola.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 4 – EIXO DISCURSIVO: CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Na prática, o currículo foi pouco avaliado, porque quando a gente estava conseguindo implantar na essência, estava na hora de mudar por conta da legislação. Então, eu acho que esse no geral, o currículo foi muito bom [...].* *- Esse currículo vivenciou muitas questões que envolvia espaço físico [...] nossos espaços tiveram os últimos seis anos em reforma, por mais que possa ter tido uma limitação dessas eu acho que muitas responsabilidades poderiam também ser compartilhadas com os alunos, para sua formação.*	**IC4:** O currículo por ser dinâmico foi pouco avaliado. Não se tem uma avaliação do processo de formação, não tem como inferir se houve evolução. O corpo docente do curso é capacitado. A quantidade de pesquisas produzidas na área biológica é mais evidente que na área humanas. O parâmetro da avaliação acontece a partir daquilo que é desenvolvido na disciplina, mas não existe nenhum outro mecanismo para comparar ou entender, no conjunto, as ações das disciplinas do curso.	**AC4: Inexistência de avaliação do currículo.**	**3**	**25**
P6	*- Nós não temos uma avaliação do processo de formação, esse é um dado que pode dar uma referência mais clara [...]avaliação daquilo que de fato nós temos assimilado, aprendido, reorganizado em relação aos saberes, de que maneira eles têm assimilado isso para que ele possa mudar o padrão de conhecimento e como aplicar isso de uma forma prática. Então, nós não temos essa avaliação para inferir sobre 'houve evolução?'.* *- O que eu ainda acho que é uma falha é que nós não temos avaliação do processo como um todo para saber quais os impactos estão sendo causados mesmo. Um corpo docente que tem o perfil diferenciado do corpo docente do período inicial do curso, o corpo docente mudou claramente, nós temos muitos professores voltados para área biológica [...] a quantidade de pesquisas produzidas na área biológica é muito mais evidente que na área de humanas, social [...].* *- Eu entendo que pode ter havido alguma perda em relação a formação naquilo que é fundamental para os professores que é uma visão mais humanista do processo, uma visão social da questão da educação em sociedade, não que os conhecimentos da área biológica sejam menos importantes [...] eles são tão importantes quanto, mas eu não posso pensar que o essencial é como o professor estará preparado para pensar em metodologias diferentes quando, imagina que, os alunos são heterogêneos por natureza, tem característica e histórico de vida completamente diferentes uns dos outros, embora tenham idade similar, cronologicamente falando, que as vias de aprendizagem pelas quais cada*				

	um aprende algo diverge de uma pessoa pra outra, por exemplo, auditiva, visual, cinestésica – corporal, conhecimento de aspectos da área do desenvolvimento psicológico, desenvolvimento da maneira como as pessoas aprendem, essa visão no campo das áreas humanas e sociais ela deveria ser algo presente em todo o corpo docente, mesmo que eu aborde conteúdo na área da biologia - suponhamos anatomia, fisiologia, o que seja – mas eu tenho que estabelecer relações contextualizadas com outras dimensões do conhecimento e eu não sei se isso tá acontecendo ou não, porque nós não temos nada que avalie, que dê um feedback, que dê um retorno pra gente entender [...]. *- Eu posso avaliar a partir daquilo que eu vejo na disciplina que eu trabalho [...] eu tenho esse parâmetro, que é aquilo que eu vivo no cotidiano, mas não existe nenhum outro que você possa comparar ou entender no conjunto das ações das disciplinas do curso, como é que de fato está ocorrendo essa formação? Não existe isso, a não ser a percepção de cada professor sobre seus alunos.*				
P12	*- A cada semestre a gente recebia professores diferentes dos outros departamentos, para ministrar as disciplinas do nosso curso. Então não tinha como dar continuidade, é mais difícil ainda fazer avaliação de como é que estava esse processo de interação entre o conhecimento geral e o conhecimento específico.*				

DSC4:

Na prática, o currículo foi pouco avaliado, porque quando conseguimos implantar na essência, estava na hora de mudar por conta da legislação. Então, eu acho que no geral, o currículo foi muito bom. Nossos espaços tiveram os últimos seis anos em reforma, por mais que possa ter tido uma limitação dessas eu acho que muitas responsabilidades poderiam também ser compartilhadas com os alunos, para sua formação. Eu sei que não temos uma avaliação do processo de formação, esse é um dado que pode dar uma referência mais clara, avaliação daquilo que de fato nós temos assimilado, aprendido, reorganizado em relação aos saberes, de que maneira eles têm assimilado isso para que ele possa mudar o padrão de conhecimento e como aplicar isso de uma forma prática. O curso não tem essa avaliação para inferir sobre. O que eu ainda acho que é uma falha é que nós não temos avaliação do processo como um todo para saber quais os impactos estão sendo causados mesmo. Um corpo docente que tem o perfil diferenciado do corpo docente do período inicial do curso, o corpo docente mudou claramente, nós temos muitos professores voltados para área biológica, a quantidade de pesquisas produzidas na área biológica é muito mais evidente que na área de humanas, social. Eu entendo que pode ter havido alguma perda em relação a formação naquilo que é fundamental para os professores que é uma visão mais humanista do processo, uma visão social da questão da educação em sociedade, não que os conhecimentos da área biológica sejam menos importantes, eles são tão importantes quanto, mas eu não posso pensar que o essencial é como o professor estará preparado para pensar em metodologias diferentes quando, imagina que, os alunos são heterogêneos por natureza, tem característica e histórico de vida completamente

diferentes uns dos outros, embora tenham idade similar, cronologicamente falando, que as vias de aprendizagem pelas quais cada um aprende algo diverge de uma pessoa pra outra e eu não sei se isso tá acontecendo ou não, porque nós não temos nada que avalie, que dê um feedback, que dê um retorno pra gente entender. Eu posso avaliar a partir daquilo que eu vejo na disciplina que eu trabalho. Eu tenho esse parâmetro, que é aquilo que eu vivo no cotidiano, mas não existe nenhum outro que você possa comparar ou entender no conjunto das ações das disciplinas do curso, como é que de fato está ocorrendo essa formação? Não existe isso, a não ser a percepção de cada professor sobre seus alunos. A cada semestre a gente recebia professores diferentes dos outros departamentos, para ministrar as disciplinas do nosso curso. Então não tinha como dar continuidade, é mais difícil ainda fazer avaliação de como é que estava esse processo de interação entre o conhecimento geral e o conhecimento específico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 4 – EIXO DISCURSIVO: CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- Mas eu acredito que ele atende a contento, considerando que nos últimos concursos nós temos um número grande de egressos da Universidade Federal do Maranhão.*	**IC5:** O currículo em Educação Física da UFMA atende as necessidades da formação docente para atuar no mercado de trabalho. A criticidade está presente nesse processo de formação profissional.	**AC5: Aprovação dos egressos em concursos.**	**2**	**16,66**
P7	*- Ele atende a uma formação de mercado. Eu estou sendo muito pragmático. Mas do ponto de vista da pretensão que se queria no discurso, a gente precisa ter clareza de que o discurso tem uma força, mas do ponto de vista da concretude dele essa força se esvai nessa própria prática do dia a dia.* *- Ao longo desses dez anos [...] do ponto de vista da formação profissional, teve alguma formação substancial naquilo que a gente chama de formação crítica, eu acho que muito pouco, para não dizer [...]muito pouco. [...] Você imprime na formação profissional, de forma teleológica mesmo, com a ideia de finalidade para o mercado de trabalho.*				
DSC5: *Eu acredito que ele atende a contento, considerando que nos últimos concursos nós tivemos um número grande de egressos da Universidade Federal do Maranhão. Ele atende a uma formação de mercado. Eu estou sendo muito pragmático. Mas do ponto de vista da pretensão que se queria no discurso, a gente precisa ter clareza de que o discurso tem uma força, mas do ponto de vista da concretude dele essa força se esvai nessa própria prática do dia a dia. Ao longo desses dez anos do ponto de vista da formação profissional, teve alguma formação substancial naquilo que se chama de formação crítica, eu acho que muito pouco. Você imprime na formação profissional, de forma teleológica mesmo, com a ideia de finalidade para o mercado de trabalho.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 4 – EIXO DISCURSIVO: CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P4	*- Na minha opinião, não. Se eles escolhem um desses eixos acaba deixando uma lacuna em outros, quando na verdade você, a tua formação, por exemplo, você vai trabalhar só na escola, você tem que ter a noção de todos eles. Então, alguns alunos até cumpriam mais de um, mas não era obrigatório. Então ele tinha que escolher [...].*	**IC6:** Não houve contribuição do currículo para a formação docente. Os eixos de aprofundamento deixaram lacunas na formação. Ausência de aprofundamento na área biomédica, esportes e treinamento desportivo.	**AC6: Não houve contribuição.**	**2**	**16,66**
P9	*- Eu acho que teve essa deficiência [...] uma relativa falta de informação na parte biomédica. Atendeu em parte. Inclusive, tem muitos equívocos [...] no meu ver equívoco é a pessoa entender, por exemplo, que na licenciatura o graduado não precisa ter algumas disciplinas, como por exemplo um aprofundamento maior na parte biomédica, inclusive nos esportes e [...] na disciplina como Treinamento Desportivo [...].* *- Ele não vai ter, pode não ter um conteúdo clássico de treinamento de alto rendimento, mas ele precisa ter noção e eu não concordo que essa disciplina não esteja nem mesmo na licenciatura, eu não concordo com isso, embora, como eu falei com as outras disciplinas, ela pode ter uma abordagem diferente voltado para uma abordagem escolar.*				
DSC6: *Na minha opinião, não. Se eles escolhem um desses eixos acaba deixando uma lacuna em outros, quando na verdade você, a tua formação, por exemplo, você vai trabalhar só na escola, você tem que ter a noção de todos eles. Então, alguns alunos até cumpriam mais de um, mas não era obrigatório. Houve uma relativa falta de informação na parte biomédica. Inclusive, tem muitos equívocos, por exemplo, que na licenciatura o graduando não precisa ter algumas disciplinas, como Treinamento Desportivo. Ele não vai ter, pode não ter um conteúdo clássico de treinamento de alto rendimento, mas ele precisa ter noção e eu não concordo que essa disciplina não esteja nem mesmo na licenciatura.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO PRESCRITO					
IAD 4 – EIXO DISCURSIVO: CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P6	*- Eu diria que sim em um aspecto: individualmente, os professores se qualificaram muito. Se você comparar, por exemplo, os primeiros anos do curso antes da reforma em 2007, nós tínhamos aqui no curso, se não me falha a memória, quatro mestres. Hoje, nós temos 80% de doutores ou quase isso [...].* *- [...] Mesmo que seja uma observação empírica, mas dá para diagnosticar que houve uma melhora qualitativa no processo de formação que faz refletir também na qualidade do processo de formação dos alunos como futuros profissionais. Isso é inevitável! Não dá para negar que isso não ocorreu.*	**IC7:** Houve um processo crescente de qualificação do corpo docente, bem como aumentou a qualidade no processo de formação dos discentes como futuros profissionais. O currículo permitiu uma prática pedagógica mais crítica e, consequentemente, uma formação teórica e conceitual para os discentes.	**AC7: Qualificação do corpo docente.**	**3**	**25**
P10	*- O reforço dos colegas que estavam voltando do mestrado, foi muito importante, porque eles trouxeram novas teorias [...]. A capacitação de um bom número de profissionais desse curso, isso aí eu venho acompanhando desde 85.*				
P12	*- Esse currículo permitiu, no caso específico, para minha prática docente, disciplinas de cunho mais amplo e uma informação mais crítica, uma formação mais teórica e também conceitual para os alunos.*				
DSC7: *Eu diria que sim em um aspecto: individualmente, os professores se qualificaram muito. Se você comparar, por exemplo, os primeiros anos do curso antes da reforma em 2007, nós tínhamos aqui no curso quatro mestres. Hoje, nós temos 80% de doutores ou quase isso. Mesmo que seja uma observação empírica, mas dá para diagnosticar que houve uma melhora qualitativa no processo de formação que faz refletir também na qualidade do processo de formação dos alunos como futuros profissionais. O reforço dos colegas que estavam voltando do mestrado, foi muito importante, porque eles trouxeram novas teorias. Eu venho acompanhando desde 85 a capacitação de um bom número de profissionais desse curso. Esse currículo permitiu, no caso específico, para minha prática docente, disciplinas de cunho mais amplo e uma informação mais crítica, uma formação mais teórica e também conceitual para os alunos.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE J – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 5) – Eixo Discursivo: Planejamento Docente

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 5 – EIXO DISCURSIVO: PLANEJAMENTO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- A proposta é construir aula, por isso eu tento envolve-los ao máximo possível em trabalhos com apresentação de texto, que venham na frente, que falem para a turma, é um treinamento constante. Entonação de voz, a postura, a apresentação, a apresentação dos slides.* *- Eu acho fantástico, sob o ponto de vista da pessoa ir se apropriando do conhecimento [...] categoria chamada autonomia.*	**IC1:** A proposta consiste em construir aulas com a participação dos alunos em todo o processo para que ele se aproprie do conhecimento. O aluno precisa repensar o objeto. O currículo é um caminho percorrido pelos que personificam a prática. Os alunos com seus diferentes perfis nos fazem pensar em muitos aspectos do processo ensino-aprendizagem e nesse sentido, você vai ajustando o próprio conteúdo, não apenas a parte de ilustração, de figuras, mas você vai procurando formas diferentes de transmitir uma informação.	**AC1: A aula é construída.**	**5**	**41,66**
P3	*- A preparação eu penso que é justamente como é trazer esse conteúdo procurando o máximo se desvencilhar dessa ideia "agora eu estou fazendo teórica e agora eu estou fazendo prática". A própria construção da aula [e eu uso mesmo esse termo, eu não dou aula, eu construo aula]. As aulas acontecem agora nesse semestre de uma maneira, no outro acontece de outro, porque a questão da dinâmica, o incentivo que eu dou para o aluno repensar o objeto.*				
P7	*- O currículo não é esta máquina, é um caminho e quem percorre o caminho são aqueles que personificam essa prática. Então, a gente é que acaba alterando a lógica de forma mais singular, particular.*				
P8	*- Na minha concepção de currículo, o currículo tem uma base [...] três disciplinas para qualquer currículo de Educação Física [...] o resto se constrói em cima disso, que é anatomia, a fisiologia e o desenvolvimento humano. Depois dessas disciplinas você pode dar todas as disciplinas, porque elas são, justamente, o alicerce. Você tem que, primeiro, entender o corpo humano e depois entender o desenvolvimento humano.*				
P9	*- Eu vou modificando o meu modo de abordar um conteúdo, de transmitir, na medida que a gente vai evoluindo com a experiência e com as facilidades que se adquirem para passar essa informação. Você vai lidando com alunos de diferentes perfis que vai te fazendo pensar em muitos aspectos do processo ensino-aprendizagem e vai ajustando, inclusive você vai ajustando o próprio conteúdo, não apenas a parte de*				

	ilustração, de figuras, mas você vai procurando formas diferentes de transmitir uma informação [...].				

DSC1:
Essa questão de ver o componente como prática pedagógica, dentro dessa dimensão teórico-prática, isso é uma marca das minhas aulas, de colocar o aluno frente à realidade da comunidade, das escolas. Infelizmente nem todos os professores conseguem fazer essa dimensão prática. Eu entendo que qualquer componente curricular desse curso pode ter essa prática pedagógica. Eu não tive muita dificuldade, pela própria característica da área, sempre fazíamos alguma incursão nas escolas, as atividades de colônias de férias, essas coisas. Eu sempre levei os alunos antes de ser obrigatório, então não tive muita dificuldade, nem trauma para passar por esse processo, porque fazia parte do meu cotidiano. Necessariamente eles passam por situação de trabalhar com aulas, ministrar aulas, desde a elaboração de planos de aulas [que eles terminaram a disciplina de Didática], passando pela situação de ministrar aulas para os colegas [eu costumo trabalhar em duplas, ou seja, cada dois trabalha uma aula], por situações típicas de uma aula de Educação Física e de treinamento de uma equipe escolar. Eles vivenciam situações típicas do cotidiano da escola maranhense [que o esporte está presente nas escolas], porque o fenômeno até cultural dentro do contexto social do Maranhão são os Jogos Escolares Maranhenses. Então, de alguma maneira, a gente cria algumas situações para discutir isso no contexto prático.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 5 – EIXO DISCURSIVO: PLANEJAMENTO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Essa questão de ver o componente como prática pedagógica, dentro dessa dimensão teórico-prática, isso é uma marca das minhas aulas, de colocar o aluno frente à realidade da comunidade, das escolas [...] aqui que são poucos os professores da universidade que levam os alunos do curso de Educação Física para as comunidades.* *- Infelizmente, nem todos os professores conseguem fazer essa redimensão prática [...] eu entendo que qualquer componente curricular desse curso pode ter essa prática pedagógica.* *- Eu procuro organizar, mesmo que seja num espaço que hoje não procura a questão do literalmente movimentar-se, mas a gente procura sempre fazer essa ligação com o contexto.*	**IC2:** Na minha aula favoreço atividades de prática pedagógica em que o aluno tem acesso à realidade da comunidade e das escolas. Infelizmente nem todos os professores conseguem realizar essa redimensão prática. As situações são criadas para discutir o objeto de estudo no contexto prático de forma a vivenciar cenários típicos do cotidiano da escola maranhense.	**AC2: Atende ao contexto local.**	**3**	**25**
P4	*- Eu não tive muita dificuldade [...] pela própria característica da área, a gente sempre fazia alguma incursão nas escolas, as atividades de colônias de férias, essas coisas [...]. Eu sempre levei os alunos antes de ser obrigatório, então não tive muita dificuldade, nem trauma para passar por esse processo, porque fazia parte do meu cotidiano.*				

P6	*- [...] necessariamente eles passam por situação de trabalhar com aulas, ministrar aulas, desde a elaboração de planos de aulas [que eles terminaram a disciplina de Didática], passando pela situação de ministrar aulas para os colegas [eu costumo trabalhar em duplas, ou seja, cada dois trabalha uma aula], por situações típicas de uma aula de Educação Física e de treinamento de uma equipe escolar. Eles vivenciam situações típicas do cotidiano da escola maranhense [que o esporte está presente nas escolas], porque o fenômeno até cultural dentro do contexto social do Maranhão são os Jogos Escolares Maranhenses. Então, de alguma maneira, a gente cria algumas situações para discutir isso no contexto prático.*				
DSC2: *Essa questão de ver o componente como prática pedagógica, dentro dessa dimensão teórico-prática, isso é uma marca das minhas aulas, de colocar o aluno frente à realidade da comunidade, das escolas [...] aqui que são poucos os professores da universidade que levam os alunos do curso de Educação Física para as comunidades. Infelizmente, nem todos os professores conseguem fazer essa redimensão prática [...] eu entendo que qualquer componente curricular desse curso pode ter essa prática pedagógica. Eu procuro organizar, mesmo que seja num espaço que hoje não procura a questão do literalmente movimentar-se, mas a gente procura sempre fazer essa ligação com o contexto. Eu não tive muita dificuldade [...] pela própria característica da área, a gente sempre fazia alguma incursão nas escolas, as atividades de colônias de férias, essas coisas [...]. Eu sempre levei os alunos antes de ser obrigatório, então não tive muita dificuldade, nem trauma para passar por esse processo, porque fazia parte do meu cotidiano. [...] necessariamente eles passam por situação de trabalhar com aulas, ministrar aulas, desde a elaboração de planos de aulas [que eles terminaram a disciplina de Didática], passando pela situação de ministrar aulas para os colegas [eu costumo trabalhar em duplas, ou seja, cada dois trabalha uma aula], por situações típicas de uma aula de Educação Física e de treinamento de uma equipe escolar. Eles vivenciam situações típicas do cotidiano da escola maranhense [que o esporte está presente nas escolas], porque o fenômeno até cultural dentro do contexto social do Maranhão são os Jogos Escolares Maranhenses. Então, de alguma maneira, a gente cria algumas situações para discutir isso no contexto prático.*				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 5 – EIXO DISCURSIVO: PLANEJAMENTO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- Eu não posso dizer que não houve mudança, sempre há, eu sempre procuro ver [...] porque se é práxis não é só o meu objeto de estudo [...] na minha base filosófica eu não consigo compreender o meu objeto de estudo, o meu objeto da minha disciplina fora de todo o contexto do currículo. Então, eu tenho que prever que esse objeto tem a ver com a licenciatura, tem a ver com esse corpo fisiológico, tem a ver com esse corpo social, histórico, todas as mudanças.* *- O que acrescenta é que eu tenho que torná-lo cada vez mais crítico esse meu conteúdo, você está trabalhando com um objeto que na maioria das vezes ele é tratado como o corpo ideal, com uma sociedade idealizada, mas isso nos traz elementos para repensar como é que esse objeto vai se transformar em diferentes contextos. Então, há um impacto, ele pretende ser um impacto dentro da formação e [...] consequentemente, merece ser reorganizado do ponto de vista da aula.*	**IC3:** Eu não consigo compreender o meu objeto de estudo, o objeto da minha disciplina fora de todo o contexto do currículo. O que acrescenta é que eu tenho que tornar o conteúdo cada vez mais crítico e isso nos traz elementos para repensar como é que esse objeto vai se transformar em diferentes contextos. O currículo orienta os professores a construir seu planejamento fazendo com que os alunos busquem uma reflexão sobre aquele conteúdo ensinado.	**AC3: O conteúdo é problematizado.**	**2**	**16,66**
P5	*- O novo currículo apresenta esses aspectos mais atuais, mais inovadores, no sentido de acompanhar os avanços científicos, tecnológicos [...] O currículo orienta os professores, os docentes a construir seu planejamento pautado nesses aspectos, então a gente acaba se preparando, fazendo com que os alunos busquem uma reflexão sobre aquele conteúdo ensinado [...].*				
DSC3: *Eu não posso dizer que não houve mudança, sempre há, eu sempre procuro ver porque se é práxis não é só o meu objeto de estudo. Na minha base filosófica eu não consigo compreender o meu objeto de estudo, da minha disciplina fora de todo o contexto do currículo. Eu tenho que prever que esse objeto tem a ver com a licenciatura, tem a ver com esse corpo fisiológico, tem a ver com esse corpo social, histórico, todas as mudanças. O que acrescenta é que eu tenho que torná-lo cada vez mais crítico. Você está trabalhando com um objeto que na maioria das vezes ele é tratado como o corpo ideal, com uma sociedade idealizada, mas isso nos traz elementos para repensar como é que esse objeto vai se transformar em diferentes contextos. Então, há um impacto, ele pretende ser um impacto dentro da formação e, consequentemente, merece ser reorganizado do ponto de vista da aula. O novo currículo apresenta esses aspectos mais atuais, mais inovadores, no sentido de acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. O currículo orienta os docentes a construir seu planejamento pautado nesses aspectos, fazendo com que os alunos busquem uma reflexão sobre aquele conteúdo ensinado [...].*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 5 – EIXO DISCURSIVO: PLANEJAMENTO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Eu passo para meus alunos essa dimensão do componente prático-pedagógico, não só prático como é fazer movimentos e praticar movimentos, mas o prático pedagógico [...] dos alunos estarem na frente de crianças e dizer o que tem que fazer [...] analisar a questão das estratégias de ensino, a posição docente e esse eu acho que é o grande ganho.* *- Disciplinas de natureza teórica [...], como sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, poderia ter tensionamentos práticos, não só disciplina teórica.*	**IC4:** Eu ensino a dimensão do componente prático-pedagógico, de como os alunos devem analisar a questão das estratégias de ensino e a posição docente. As disciplinas de natureza teórica deveriam ser desenvolvidas com tensionamentos práticos. Faço ao máximo que meus alunos vivenciem a prática pedagógica. Nesse sentido, sempre penso na aplicabilidade daquilo que eu estou ensinando. O curso é uma casa, em que ela é feita de vários tijolos e cada disciplina pode ser considerada um tijolo e cada tijolo tem que estar bem firme, para que a gente depois tenha uma casa bem estruturada. Então, eu penso isso, cada disciplina tem na sua importância e ela tem que dar conhecimentos bem sólidos para os alunos e, principalmente, o entendimento de como isso vai ser aplicado.	**AC4: Organiza teoria e prática.**	**4**	**33,33**
P3	*- Eu não tenho essa dificuldade de ver essa prática pedagógica [...] eu procuro organizar essa ideia da teoria e prática, consigo retomar isso com os alunos, consigo ter um retorno bom do aluno, porque a princípio é uma disciplina essencialmente prática.*				
P5	*- Na minha prática das aulas eu tento com que os alunos, de certa forma, alcancem o que está sendo proposto pelo currículo, e até mais, diante da minha concepção de currículo. Trabalho com uma disciplina que tem a prática pedagógica, então eu tento o máximo fazer com que eles vivenciem mesmo esse momento, que não percam essa oportunidade porque eu vejo que alguns professores acabam confundindo muito isso[...].*				
P11	*- Eu sempre penso na aplicabilidade daquilo que eu estou ensinando.* *- O curso é uma casa, em que ela é feita de vários tijolos e cada disciplina pode ser considerada um tijolo e cada tijolo tem que estar bem firme, para que a gente depois tenha uma casa bem estruturada. Então, eu penso isso, cada disciplina tem na sua importância e ela tem que dar conhecimentos bem sólidos para os alunos e, principalmente, o entendimento de como isso vai ser aplicado.*				
DSC4:					

Eu passo para meus alunos essa dimensão do componente prático-pedagógico, não só prático como é fazer movimentos e praticar movimentos, mas o prático pedagógico dos alunos estarem na frente de crianças e dizer o que tem que fazer, analisar a questão das estratégias de ensino, a posição docente e esse eu acho que é o grande ganho. Disciplinas de natureza teórica, como sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, poderia ter tensionamentos práticos, não só disciplina teórica. Eu não tenho essa dificuldade de ver a prática pedagógica, eu procuro organizar essa ideia da teoria e prática, consigo retomar isso com os alunos, consigo ter um retorno bom do aluno, porque a princípio eu sempre penso na aplicabilidade daquilo que eu estou ensinando. Na minha prática das aulas eu tento que os alunos, de certa forma, alcancem o que está sendo proposto pelo currículo, e até mais, diante da minha concepção de currículo. Trabalho com uma disciplina que tem a prática pedagógica, então eu busco fazer com que eles vivenciem mesmo esse momento, que não percam essa oportunidade porque eu vejo que alguns professores acabam confundindo isso. O curso é uma casa, em que ela é feita de vários tijolos e cada disciplina pode ser considerada um tijolo e cada tijolo tem que estar bem firme, para que tenhamos uma casa bem estruturada. Eu penso que cada disciplina tem sua importância e ela tem que dar conhecimentos bem sólidos para os alunos e, principalmente, o entendimento de como isso vai ser aplicado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 5 – EIXO DISCURSIVO: PLANEJAMENTO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P5	*- Se realmente essa prática pedagógica acontecesse de fato em todas as disciplinas, mais facilidade eles teriam, porque o objetivo é esse, terem mesmo esse acesso na docência, terem esse contato com a docência, para quando estiverem na atuação eles terem mais facilidade.*	**IC5:** A prática pedagógica viabiliza o acesso na docência. Não é algo novo, a prática pedagógica sempre deveria ser trabalhada para que o aluno experimentasse a situação de aprender a ensinar com o devido acompanhamento do professor.	**AC5: Prevê a prática pedagógica.**	**3**	**25**
P6	*- Prática pedagógica, de uma certa forma, ela acaba sendo redundante no sentido de que foi previsto, definido na formulação do currículo como algo "novo", mas a meu ver a prática pedagógica sempre deveria ter sido trabalhada no sentido de que o aluno tem que passar pela situação de aprender a ensinar. Ele tem que aprender a ensinar. Como? Ensinando, nem que seja entre seus pares [os alunos do próprio curso, já que nós não estamos falando de estágio] [...] o professor acompanha o processo.* *- Esse processo sempre deveria estar presente, porque os alunos têm que passar pela situação da vivência. É óbvio que em algumas disciplinas isso não tem como acontecer, por exemplo, a disciplina que eu trabalho, Psicologia, não há como ter uma prática pedagógica: primeiro, porque eu não sou psicólogo; segundo, o que é fundamental não é que eles sejam, mas é que eles absorvam esses conhecimentos pra que na sua ação conhecimentos da psicologia aplicada possam ser úteis pra que ele tenha capacidade de entender melhor os outros, de saber como agir, ampliar*				

	seu leque de possibilidades de utilizar recursos metodológicos [no plural mesmo] pra atender as demandas e características individuais dos alunos.				
P8	*- Porque eu comecei a fazer a prática pedagógica com os alunos e dar aula aqui, e durante 16 anos a minha disciplina foi a única disciplina do curso, em que o aluno fazia prática pedagógica antes de chegar no estágio.*				

DSC5:
Se realmente essa prática pedagógica acontecesse de fato em todas as disciplinas, mais facilidade eles teriam, porque o objetivo é esse, terem mesmo esse acesso e contato com a docência. Prática pedagógica, de uma certa forma, ela acaba sendo redundante no sentido de que foi previsto, definido na formulação do currículo como algo "novo" mas, a meu ver a prática pedagógica sempre deveria ter sido trabalhada no sentido de que o aluno tem que passar pela situação de aprender a ensinar. Ele tem que aprender a ensinar, nem que seja entre seus pares [os alunos do próprio curso, já que nós não estamos falando de estágio] com o professor acompanhando o processo. Esse processo sempre deveria estar presente, porque os alunos têm que passar pela situação da vivência. É óbvio que em algumas disciplinas isso não tem como acontecer, por exemplo, a disciplina que eu trabalho, Psicologia, não há como ter uma prática pedagógica: primeiro, porque eu não sou psicólogo; segundo, o que é fundamental não é que eles sejam, mas é que eles absorvam esses conhecimentos pra que na sua ação conhecimentos da psicologia aplicada possam ser úteis pra que ele tenha capacidade de entender melhor os outros, de saber como agir, ampliar seu leque de possibilidades de utilizar recursos metodológicos [no plural mesmo] pra atender as demandas e características individuais dos alunos. Eu comecei a fazer a prática pedagógica com os alunos e dar aula aqui, e durante 16 anos a minha disciplina foi a única disciplina do curso, em que o aluno fazia prática pedagógica antes de chegar no estágio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 5 – EIXO DISCURSIVO: PLANEJAMENTO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P7	*- O que eu faço, até pela minha própria formação na minha pós-graduação [...] como diz Bourdieu, o conhecimento é relacional [...]. Então, é possibilitar a articulação com a relação de outros conteúdos, de outras disciplinas e, no meu caso específico, eu sei que em algumas fica um pouco difícil, mas em meu caso específico fica mais aberto. Então, eu acho que aí tem um caminho: fundamentos antropológicos, fundamentos filosóficos, a própria epistemologia, a história te dá mais abertura para você articular isso.* *- O que falta para gente é não apenas articular, mas é o aluno aprender a relacionar conteúdos, nem é bem conteúdos, são conhecimentos, é*	**IC6:** O conhecimento é relacional. Então, é possibilitar a articulação com a relação de outros conteúdos, de outras disciplinas. O que nos falta ensinar o aluno a aprender a relacionar conhecimentos.	**AC6: O conhecimento é relacional.**	**1**	**8,33**

	conhecimento da geografia, da história, da própria filosofia. Eu tenho feito isso [...]. Por exemplo, Antropologia, a gente não tem uma antropologia; a gente tem fundamentos, como a expressão diz, fundamentos que nos levam a compreender este conceito que nós temos, que nós queremos muito próprio nosso, de cultura corporal, cultural de movimento ou cultura corporal de movimento. *- Como estratégia didático-metodológica eu trago os filmes, eu acho que isso falta para gente, enriquecer o imaginário, considerando aí que o tempo de agora parece que há uma espécie de não necessidade de leitura por parte dos alunos. Você lê um texto, lê uma coisa, chega na turma muito pouco se lê, mas quando tu crias uma estratégia para leitura e você explica, eles "é, tem relação", então eles leem. Eu tenho sentido isso.*				
DSC6: *O que eu faço, até pela minha própria formação na minha pós-graduação é possibilitar a articulação com outros conteúdos, de outras. Eu acho que tem um caminho: fundamentos antropológicos, fundamentos filosóficos, a própria epistemologia, a história te dá mais abertura para você articular isso. O que falta é não apenas articular, mas é o aluno aprender a relacionar conhecimentos. Por exemplo, Antropologia, a gente não tem uma antropologia; a gente tem fundamentos, como a expressão diz, fundamentos que nos levam a compreender este conceito que nós temos, que nós queremos muito próprio nosso, de cultura corporal, cultural de movimento ou cultura corporal de movimento. Como estratégia didático-metodológica eu trago os filmes, eu acho que isso falta para enriquecer o imaginário, considerando que o tempo de agora parece que há uma espécie de não necessidade de leitura por parte dos alunos. Você lê um texto, lê uma coisa, chega na turma muito pouco se lê, mas quando tu crias uma estratégia para leitura e você explica, eles "é, tem relação", então eles leem. Eu tenho sentido isso.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 5 – EIXO DISCURSIVO: PLANEJAMENTO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P10	*- [...] mesmo com algumas divergências, eu procurei acompanhar o que cada um estava fazendo ao seu modo [...] mas ainda tínhamos algumas resistências. Os princípios pedagógicos técnicos e lúdicos dentro da disciplina, quem se manteve no processo técnico se rendeu ao processo lúdico, é o processo da escola.* *- O contato com a escola pública [...] Enfrentando [...] Chegar numa escola pública e ter uma bola pra trinta meninos [...]como é que esse professor vai ter uma nova metodologia? Ele vai ter que ter novos processos, novas estratégias e vai entrar o processo lúdico para você ter o alcance do técnico na primeira fase, porque na escola você não faz treinamento. Na escola tu trabalha até os princípios da especificação.*	**IC7:** O contato com a escola pública desenvolve os princípios pedagógicos técnicos e lúdicos dentro da disciplina. Ele entrar no processo lúdico para alcançar o técnico na primeira fase, porque na escola você não faz treinamento.	**AC7: Presença do lúdico nas aulas.**	**1**	**8,33**
DSC7: *Mesmo com algumas divergências, eu procurei acompanhar o que cada um estava fazendo ao seu modo, mas, ainda tínhamos algumas resistências. Os princípios pedagógicos técnicos e lúdicos dentro da disciplina, quem se manteve no processo técnico se rendeu ao processo lúdico, é o processo da escola. O contato com a escola pública, como é que esse professor vai ter uma nova metodologia? Ele vai ter que ter novos processos, novas estratégias e vai entrar o processo lúdico para você ter o alcance do técnico na primeira fase, porque na escola você não faz treinamento. Na escola tu trabalhas até os princípios da especificação.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE L – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 6) – Eixo Discursivo: Conhecimento não contemplado no Currículo

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- [...] Sei que chegamos a discutir alguma coisa sobre, mas no momento não me ocorre agora nenhuma disciplina.*	**IC1:** Houve discussão, mas não há lembranças.	**AC1: Docente não identifica.**	**4**	**33,33**
P3	*- Eu acredito que não. São as disciplinas que estão pensadas.*				
P4	*- Não me ocorre nenhuma falta.*				
P9	*- Em termos de disciplina, que eu me lembre agora, não.*				
DSC1: *[...] Sei que chegamos a discutir alguma coisa sobre, mas no momento não me ocorre agora nenhuma disciplina. Eu acredito que não. São as disciplinas que estão pensadas. Não me ocorre nenhuma falta. Em termos de disciplina, que eu me lembre agora, não.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- [...] Eu vi que ele existia no currículo, mas não tinha ninguém para trabalhar com esse componente [...] Esporte de Aventura [...] também trabalhei, dentro do lazer, com a questão do meio ambiente [...] que é um tema transversal da Educação Física.* *- [...] Pedi pra dar a disciplina de Lazer e meio ambiente, pra que eu pudesse ministrar Esporte de Aventura [...] eu percebi que aquele componente iria ficar sem ninguém para ministrar e eu me coloquei à disposição.* *- Quer dizer, era um componente que estava presente no currículo, mas que não tinha um docente interessado em ministra ela. Então eu acho que foi um grande avanço do currículo anterior, foi trazer esses componentes, Esporte Adaptado, também. Quer dizer, muitas dessas disciplinas que*	**IC2:** Eu vi que ele existia no currículo, mas não tinha ninguém para trabalhar com esse componente. Eu percebi que aquele componente iria ficar sem ninguém para ministrar e eu me coloquei à disposição.	**AC2: Conhecimento prescrito, mas inerte.**	**1**	**8,33**

	estavam lá como optativas foram disciplinas que estavam apontando para o futuro da área. *- Foram componentes que avançaram bastante, mas que estavam obsoletos, estava lá parados, foram previstos, foram pensados, tiveram ementas interessantes, mas precisavam ir pra prática dos alunos. Então, eu coloco assim que essa questão do esporte de aventura, do esporte adaptado, lazer e meio ambiente, onde as discussões foram fantásticas [...].*				
DSC2: *Eu vi que ele existia no currículo, mas não tinha ninguém para trabalhar com esse componente Esporte de Aventura. Também trabalhei, dentro do lazer, com a questão do meio ambiente que é um tema transversal da Educação Física. Pedi para dar a disciplina de Lazer e meio ambiente, para que eu pudesse ministrar Esporte de Aventura porque eu percebi que aquele componente iria ficar sem ninguém para ministrar e eu me coloquei à disposição. Quer dizer, era um componente que estava presente no currículo, mas que não tinha um docente interessado em ministrar. Então eu acho que foi um grande avanço do currículo anterior. Muitas dessas disciplinas que estavam como optativas foram disciplinas que estavam apontando para o futuro da área. Foram componentes que avançaram bastante, mas que estavam obsoletos, estavam parados, foram previstos, foram pensados, tiveram ementas interessantes, mas precisavam ser desenvolvidos com os alunos.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- Eu acho que a questão mesmo é como elas tão sendo trabalhadas do ponto de vista que se entende currículo.* *- O que a gente vê é que cada professor está preocupado com seu objeto, como se fosse objeto estanque. Acredito que não são as disciplinas.* *- Por exemplo, eu dar aula hoje de Fundamentos e metodologias da ginástica para a licenciatura é totalmente diferente das bases gimno-rítmicas do bacharelado, me vejo em dois momentos, embora continue trabalhando as duas, a questão da teoria e da prática, as duas são superimportantes a compreensão, mas são duas coisas diferentes, são dois projetos políticos diferentes.*	**IC3:** Acredito que a questão é como o conhecimento foi desenvolvido, com qual finalidade tendo em vista a orientação do currículo.	**AC3: Problema no desenvolvimento dos conteúdos.**	**1**	**8,33**

DSC3: *Eu acho que a questão é como as disciplinas estão sendo trabalhadas do ponto de vista que se entende por currículo. Eu vejo é que cada professor está preocupado com seu objeto, como se fosse objeto estanque. Acredito que não são as disciplinas. Por exemplo, eu vou dar aula hoje de Fundamentos e metodologias da ginástica para a licenciatura, isso é totalmente diferente das bases gimno-rítmicas do bacharelado. Me vejo em dois momentos, embora continue trabalhando a questão da teoria e da prática, são dois projetos políticos diferentes.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- Eu tenho a impressão de que mudou o currículo e que os professores não tiveram o trabalho de ver o PPP para dizer qual é o perfil que eu quero agora. Não. "Mudou a disciplina? Qual é a disciplina? Qual é o meu horário?".* *- Eu acredito que os professores não leem o PPP, porque o projeto político, a organização do currículo, ela que diz qual é o perfil.*	**IC4:** Os professores desconhecem o currículo, o perfil que se deseja formar e se preocupam apenas com sua disciplina.	**AC4: Docente não tem conhecimento do currículo.**	**1**	**8,33**
DSC4: *Eu tenho a impressão de que mudou o currículo e que os professores não tiveram o trabalho de ver o PP para dizer qual é o perfil que eu quero agora. Não. "Mudou a disciplina? Qual é a disciplina? Qual é o meu horário?". Eu acredito que os professores não leem o PP, porque o projeto político, a organização do currículo, ela que diz qual é o perfil.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P4	*- O que eu acho que tem de falta mesmo é a complementação de todas as áreas.*	**IC5:** Faltou complementação de todas as áreas desenvolvidas no currículo.	**AC5: Falta complementar todas as áreas.**	**1**	**8,33**
DSC5: *O que eu acho que falta é a complementação de todas as áreas.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P5	*- Eu acho que a disciplina sobre Política Educacional [...] os alunos não têm conhecimento sobre a legislação no Brasil, a LDB principalmente. Eu tenho aluno de estágio que disse que nunca estudou sobre as leis da educação, a política educacional.* *- Muitas disciplinas do âmbito da fisiologia, no âmbito mais da área da saúde foram reorganizadas [...] mas é fundamental que professores tenham o entendimento de assuntos mais políticos da educação [...] e os nossos alunos não estão vivenciando isso, não tão estudando.*	**IC6:** Eu acho que faltou a disciplina sobre Política Educacional, porque os alunos não têm conhecimento sobre a legislação no Brasil, principalmente sobre a LDB.	**AC6: Disciplina sobre política educacional.**	**1**	**8,33**
DSC6: *Eu acho que a disciplina sobre Política Educacional [...] os alunos não têm conhecimento sobre a legislação no Brasil, a LDB principalmente. Eu tenho aluno de estágio que disse que nunca estudou sobre as leis da educação, a política educacional. Muitas disciplinas do âmbito da fisiologia, no âmbito mais da área da saúde foram reorganizadas, mas é fundamental que professores tenham o entendimento de assuntos mais políticos da educação e os nossos alunos não estão estudando esse conhecimento.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P6	*- Eu não sei exatamente se o currículo foi pensado, dentro de uma grade curricular, para contemplar todas as exigências das diretrizes e que todas as disciplinas consideradas necessárias para a formação mínima, disciplinas mínimas necessárias para formação docente [...] Eu diria que talvez, hoje, dado às inovações tecnológicas talvez tivéssemos que incluir algumas disciplinas na área da tecnologia da informação e comunicação [...].*	**IC7:** Faltou disciplinas na área da tecnologia da informação e comunicação.	**AC7: Disciplinas sobre TICs.**	**1**	**8,33**
DSC7: *Eu não sei exatamente se o currículo foi pensado, dentro de uma grade curricular, para contemplar todas as exigências das diretrizes e todas as disciplinas consideradas necessárias para a formação mínimas necessárias para formação docente. Eu diria que talvez, hoje, dado às inovações tecnológicas talvez tivéssemos que incluir algumas disciplinas na área da tecnologia da informação e comunicação.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P6	*- [...] Houve uma redução da carga horária do curso e eu me ressenti [...] isso é uma crítica, eu não fui consultado na época em relação a essas modificações [...] O que seria 180h juntando as três disciplinas, reduziram para 60h. É impossível!* *- Isso tem que ser revisto urgentemente [...] nós reduzimos uma carga horária voltada para as ciências humanas, fundamental para formação docente [...].*	**IC8:** Houve uma redução da carga horária do curso. Nós reduzimos uma carga horária voltada para as ciências humanas, fundamental para formação docente.	**AC8: Redução de carga horária.**	**1**	**8,33**
DSC8: *Houve uma redução da carga horária do curso e eu me ressenti. Isso é uma crítica, eu não fui consultado na época em relação a essas modificações. O que seria 180h juntando as três disciplinas, reduziram para 60h. É impossível! Isso tem que ser revisto urgentemente, nós reduzimos uma carga horária voltada para as ciências humanas, fundamental para formação docente.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P7	*- Se o conhecimento é relacional, então falta uma articulação com Artes [...] quer dizer, a estrutura da universidade permite, mas não conseguimos fazer isso. Nós temos aula de dança [...], de ginástica, mas nós não relacionamos essa dança com as Artes, com a Música.*	**IC9:** Faltou uma articulação com as Artes.	**AC9: Articulação com as Artes.**	**1**	**8,33**
DSC9: *Se o conhecimento é relacional, então falta uma articulação com Artes. A estrutura da universidade permite, mas não conseguimos fazer isso. Nós temos aula de dança, de ginástica, mas nós não relacionamos essa dança com as Artes, com a Música.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P9	*- Eu acho que o exercício, a atividade física é o nosso principal objeto de trabalho [...]. Eu acho que o currículo deve focalizar como prioridade as disciplinas que envolvem a atividade física, ou seja, os desportos, a recreação, o lazer, de uma maneira geral, isso inclui lutas, isso inclui o próprio atletismo, esse é o maior conteúdo.* *- O que o professor de Educação Física vai ensinar na escola? A finalidade das aulas são basicamente duas ou três: primeiro [não necessariamente nessa ordem, na verdade é junto], desenvolve o repertório motor da criança, do adolescente, que é a fase mais adequada para que isso aconteça [...] ele vai fazer atividades diversificadas, de graus de complexidades diferentes dependendo da faixa etária [...] no ensino médio [...] ele vai aprender a fazer exercício. Primeiro ele aprende a fazer o exercício e vai experimentar o estresse do exercício; quando ele experimenta o stress do exercício ele vai ter, deve ter, quando ele terminar o ensino médio, ele aprendeu uma enorme variedade de exercício, os fundamentos do esporte e experimentou níveis variados de fadiga.*	**IC10:** O currículo deveria ter priorizado a atividade física que é o nosso principal objeto de estudo.	**AC10: Ênfase na atividade física.**	**1**	**8,33**
DSC10: *Eu acho que o exercício, a atividade física é o nosso principal objeto de trabalho. Eu acho que o currículo deve focalizar como prioridade as disciplinas que envolvem a atividade física, ou seja, os desportos, a recreação, o lazer, de uma maneira geral. O que o professor de Educação Física vai ensinar na escola? A finalidade das aulas são basicamente duas ou três: primeiro [não necessariamente nessa ordem, na verdade é junto], desenvolve o repertório motor da criança, do adolescente, que é a fase mais adequada para que isso aconteça onde ele vai fazer atividades diversificadas, de graus de complexidades, diferentes, dependendo da faixa etária. No Ensino Médio o aluno vai aprender a fazer exercício. Primeiro ele aprende a fazer o exercício e vai experimentar o estresse do exercício. Quando ele terminar o Ensino Médio, ele aprendeu uma enorme variedade de exercício, os fundamentos do esporte e experimentou níveis variados de fadiga.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P10	*- Aprofundamento da capacidade da disciplina "A Educação Física Escolar".*	**IC11:** Faltou o aprofundamento da capacidade da disciplina "A Educação Física Escolar".	**AC11: Aprofundamento de Educação Física escolar.**	**1**	**8,33**
DSC11: *Aprofundamento da capacidade da disciplina "A Educação Física Escolar".*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 6 – EIXO DISCURSIVO: CONHECIMENTO NÃO CONTEMPLADO NO CURRÍCULO					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P12	*- Eu não tenho registro, porque como analisamos esses cinco projetos pedagógicos das universidades, nós buscamos exatamente dar conta dessa diversidade de disciplinas, de conteúdos pedagógicos, que poderiam ser abordados.*	**IC12:** O currículo atendeu a diversidade de disciplinas e de seus respectivos conteúdos pedagógicos.	**AC12: Contempla a diversidade de disciplinas.**	**1**	**8,33**
DSC12: *Eu não tenho registro, porque como analisamos esses cinco projetos pedagógicos das universidades, nós buscamos exatamente dar conta dessa diversidade de disciplinas, de conteúdos pedagógicos, que poderiam ser abordados.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE M – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 7) – Eixo Discursivo: Dimensão Teórica e Prática

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 7 – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- Dimensão teórica é aplicação na prática e dimensão prática é uma dimensão que vem a luz da teoria.*	**IC1:** Ambas dimensões possuem íntima relação. Não podemos separar, pois elas acontecem em uma única direção. Durante o trabalho pedagógico reconhece-se a integração da teoria com a prática e vice-versa. Por mais que uma disciplina seja teórica, ela não existe sem a prática, porque é a prática que vai favorecer a problematização. A prática sem a teoria é mecanicista.	**AC1: Existe relação entre as dimensões teóricas e práticas.**	**8**	**66,66**
P2	*- Esses componentes estão muito ligados [...] A aula prática ela é carregada de conceitos, de procedimentos e de atitudes. Então, o aluno, numa dimensão teórica, ele vai ter que está fazendo a relação prática quando a aula está sendo teórica; e o aluno que está fazendo a aula prática ele vai ter que está fazendo a relação teórica dentro da aula prática.* *- As dimensões, para mim, que estou numa aula prática ela vai ter que ir para o aspecto teórico, e é isso que vai fazer a diferença quando ele estiver na frente do grupo de alunos.*				
P3	*- Eu não consigo separar. [...] Toda minha base filosófica me diz que tudo que eu sei por ciência é expressão segunda de uma experiência corporal.* *- Eu acho que elas são duas potências, convergentes, que acontecem numa só linha que não dá para separar teoria e prática. Que mesmo quando você está fazendo exposição, você está trazendo elementos do cotidiano do estudante, do cotidiano da sociedade [...].*				
P4	*- A grande dificuldade é que tem muitas coisas que nós não conseguimos implementar de fato, mas, eu acho que essa visão de que o curso é apenas prático foi superado, tanto pelos alunos, quanto pela própria sociedade que reconhece essa parte teórica e a integração com a prática.*				
P5	*- Eu não as vejo que devem ser trabalhadas separadas [...] isso eu nunca faço "agora teoria, depois a prática". Claro que no popular vamos falando isso [...] mas na construção de um planejamento, na execução daquele trabalho, durante o trabalho pedagógico não pode está separado, isso ocorre paralelamente.* *- Eu tento ao máximo fazer com que os alunos também entendam dessa forma, que eles não levem o trabalho da disciplina separando isso, o que*				

	é teoria, o que é prática. A prática pedagógica ocorre durante todo o decorrer da disciplina. *- [...] Eu acho que o currículo tem orientado para esse caminho, mas eu acho que vai muito também da concepção dos professores.*				
P6	*- É fundamental que possamos fazer com que os alunos estabeleçam as relações diretas entre o conteúdo teórico e como desenvolver isso no contexto de aula prática, pensando em metodologias e estratégias compatíveis com as características do grupo [porque eu sempre discute isso], pensando na qualidade do ambiente em relação a estimular o interesse; a ludicidade com um aspecto que deve contemplar o interesse, que tem a ver com o aspecto motivacional; o caráter da aprendizagem não precisa ser uma prática sistemática, fora de um contexto do prazer de aprender.*				
P8	*Nas minhas disciplinas eu dou prática [...] teoria [...] nós vamos vivenciar o real concreto, ou seja, a escola. Porque é muito fácil você dar aula na UFMA, onde tem a quadra, onde tem a bola, onde tem o espaço ideal. O problema é que o aluno sai de lá e ele vai para a realidade [...] ele não tem bola, ele não tem quadra, ele não tem espaço [...].*				
P11	*- Elas não existem isoladamente [...] na medida que a minha disciplina é, por exemplo, mais teórica, ela não existe sem a prática, porque é a prática que vai me permitir a problematização.* *- Eu estou sempre pensando em prática, embora para alguém isso possa ser uma disciplina apenas teórica. Da mesma forma a prática, eu não consigo fazer a prática sem a teoria, ela é mecanicista, é reduzir o movimento pelo movimento sem nenhum sentido.*				

DSC1:
Dimensão teórica é aplicação na prática e dimensão prática é uma dimensão que vem à luz da teoria. Esses componentes estão muito ligados, mesmo a aula sendo prática, ela é carregada de conceitos, de procedimentos e de atitudes. Então, o aluno numa dimensão teórica, ele vai ter que fazer a relação prática quando a aula estiver sendo teórica; e o aluno que está fazendo a aula prática ele vai ter que fazer a relação teórica dentro da aula prática. As dimensões, para mim, que estou numa aula prática, ela vai ter que ir para o aspecto teórico, e é isso que vai fazer a diferença quando ele estiver na frente do grupo de alunos. Eu não consigo separar essas dimensões. Toda minha base filosófica me diz que tudo que eu sei por ciência é expressão segunda de uma experiência corporal. Eu acho que elas são duas potências, convergentes, que acontecem numa só linha que não dá para separar teoria e prática. Mesmo quando você está fazendo exposição, você está trazendo elementos do cotidiano do estudante, do cotidiano da sociedade. A grande dificuldade é que tem muitas coisas

que não conseguimos implementar de fato, mas, eu acho que essa visão de que o curso é apenas prático foi superado, tanto pelos alunos, quanto pela própria sociedade que reconhece essa parte teórica e a integração com a prática. Eu não vejo as dimensões de forma separada, isso eu nunca faço 'agora teoria, depois a prática'. Claro que no popular nós falamos isso, mas na construção de um planejamento, na execução daquele trabalho, durante o trabalho pedagógico não pode está separado, isso ocorre paralelamente. Eu tento ao máximo fazer com que os alunos também entendam dessa forma, que eles não levem o trabalho da disciplina separando isso, o que é teoria, o que é prática. A prática pedagógica ocorre durante todo o decorrer da disciplina. Eu acho que o currículo tem orientado para esse caminho, mas eu acho que vai muito também da concepção dos professores. É fundamental que a gente possa fazer com que os alunos estabeleçam as relações diretas entre o conteúdo teórico e como desenvolver isso no contexto de aula prática, pensando em metodologias e estratégias compatíveis com as características do grupo [porque a gente sempre discute isso], pensando na qualidade do ambiente em relação a estimular o interesse; a ludicidade como um aspecto que deve contemplar o interesse, que tem a ver com o aspecto motivacional; o caráter da aprendizagem não precisa ser uma prática sistemática, fora de um contexto do prazer de aprender. Nas minhas disciplinas eu dou prática e teoria. Nós vamos vivenciar o real concreto, ou seja, a escola. Porque é muito fácil você dar aula na UFMA, onde tem a quadra, onde tem a bola, onde tem o espaço ideal. O problema é que o aluno quando sai de lá ele se depara com a realidade: ele não tem bola, ele não tem quadra, ele não tem espaço. As dimensões não existem isoladamente. Na medida que a minha disciplina é, por exemplo, mais teórica, ela não existe sem a prática, porque é a prática que vai me permitir a problematização. Eu estou sempre pensando em prática, embora para alguém isso possa ser uma disciplina apenas teórica. Da mesma forma a prática, eu não consigo fazer a prática sem a teoria, ela é mecanicista, é reduzir o movimento pelo movimento sem nenhum sentido.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 7 – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- Mesmo quando eu me proponho que naquele dia a aula é expositiva [...] eu tenho que tratar isso e fazer com que o aluno compreenda que o que eu estou fazendo de vivência [...] eu falo "vamos continuar refletindo", eu não vejo dois espaços diferentes.*	**IC2:** Eu tenho que criar situações em que o aluno tenha interesse em querer aprender, que ele reflita sobre a prática. O professor deve dar condições para que o aluno assimile, reorganize sua base de conhecimento, dê sentido e ressignifique seu conhecimento. Para que haja sentido na minha prática, eu preciso da minha	**AC2: A teoria favorece a reflexão da prática.**	**4**	**33,33**
P6	*- Eu tenho que criar situações em que o aluno tenha interesse em querer aprender, que ele seja respeitado no ambiente dele pelos seus pares e pelo próprio profissional. Então, os conteúdos teóricos têm que ter, dentro de uma perspectiva prática, uma relação muito além do próprio conceito teórico [...].* *- O ideal é que o professor garanta condições para que o aluno assimile, reorganize sua base de conhecimento, dê sentido, ressignifique aquilo que ele já sabia.*				

P7	*- Eu acho que a prática dessas disciplinas chamadas teóricas [que eu acho uma concepção equivocada], a prática dela é uma prática reflexiva, pela própria característica dela.*	teoria que me fornece o embasamento e da problematização dessa prática.			
P11	*- Então para que haja sentido na minha prática, eu preciso da minha teoria que me fornece o embasamento e da problematização dessa prática. Para que serve ela? Por que eu estou executando este movimento? De que forma esse movimento é executado? E essas respostas vêm das disciplinas teóricas. Então elas precisam estar sempre coexistindo.*				
DSC2: *Mesmo quando eu me proponho naquele dia que a aula é expositiva, eu tenho que tratar isso e fazer com que o aluno compreenda o que eu estou fazendo de vivência. Eu não vejo dois espaços diferentes. Eu tenho que criar situações em que o aluno tenha interesse em querer aprender, que ele seja respeitado no ambiente dele pelos seus pares e pelo próprio profissional. Então, os conteúdos teóricos têm que ter, dentro de uma perspectiva prática, uma relação muito além do próprio conceito teórico. O ideal é que o professor garanta condições para que o aluno assimile, reorganize sua base de conhecimento, dê sentido, ressignifique aquilo que ele sabia. Eu acho que a prática dessas disciplinas chamadas teóricas [que eu acho uma concepção equivocada], a prática dela é uma prática reflexiva, pela própria característica dela. Para que haja sentido na minha prática, eu preciso da teoria que me fornece o embasamento e a problematização dessa prática. Para que serve ela? Por que eu estou executando este movimento? De que forma esse movimento é executado? Essas respostas vêm das disciplinas teóricas. Então, elas precisam estar sempre coexistindo.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 7 – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P4	*- Eu acho que essa participação na prática é fundamental para a formação desses alunos e ainda é deficiente.*	**IC3:** A participação na prática é fundamental para a formação dos alunos, mas ainda é deficiente.	**AC3: A prática é deficiente no curso.**	**1**	**8,33**
DSC3: *Eu acho que essa participação na prática é fundamental para a formação desses alunos e ainda é deficiente.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 7 – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P6	*- Nossa discussão é voltada para estimular o aluno para autonomia, para aprender a tomar decisões, para saber aprender a resolver problemas, eu tenho que criar as condições para que o próprio aluno consiga, ao ser desafiado daquilo que ele é capaz, se sentir seguro para resolver problemas.*	**IC4:** Eu tenho que criar as condições para que o próprio aluno consiga, ao ser desafiado daquilo que ele é capaz, se sentir seguro para resolver problemas.	**AC4: As dimensões favorecem a autonomia dos discentes.**	**1**	**8,33**
DSC4: *Nossa discussão é voltada para estimular o aluno para autonomia, para aprender a tomar decisões, para saber aprender a resolver problemas, eu tenho que criar as condições para que o próprio aluno consiga, ao ser desafiado daquilo que ele é capaz, se sentir seguro para resolver problemas.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 7 – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÃO TEÓRICA E PRÁTICA					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P7	*- Nós fazemos a prática como um exercício legítimo da nossa inteligência, da nossa capacidade de reflexão. Se esse for o entendimento aqui nosso, eu remeto a ideia da prática. A prática nossa é saber relacionar conhecimento; é saber aproximar; é saber construir essas intersecções, essas interfaces e eu faço o possível.*	**IC5:** Nós fazemos a prática como um exercício legítimo da nossa inteligência, da nossa capacidade de reflexão. A prática é saber relacionar conhecimento; é saber aproximar; é saber construir essas intersecções.	**AC5: Prática é saber relacionar conhecimento.**	**1**	**8,33**
DSC5: *Eu faço a prática como um exercício legítimo da nossa inteligência, da nossa capacidade de reflexão. Se esse for o entendimento aqui nosso, eu remeto a ideia da prática. A prática nossa é saber relacionar conhecimento; é saber aproximar; é saber construir essas intersecções, essas interfaces e eu faço o possível.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 7 – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P9	*- Nessa aula de fisiologia, anatomia, essas coisas, as disciplinas práticas são importantes, mas por conta dos recursos técnicos audiovisuais, onde você pode mostrar muitas dessas respostas de maneira muito clara, isso passa a ter uma importância um pouco menor.* *- Não precisa fazer isso hoje, sacrificar um animal só para você ver uma coisa que sabe que acontece, hoje em dia não se faz mais isso [...] e se você vai fazer um experimento que tem uma finalidade mais impactante, tudo bem, mas uma aula prática para mostrar isso não tem mais sentido. Então, o que não é invasivo eu acho válido fazer, o que é invasivo eu acho que dispensa.*	**IC6:** As disciplinas práticas são importantes, mas por meio dos recursos técnicos audiovisuais, você pode mostrar de maneira muito clara. A aula prática para mostrar um conteúdo de fisiologia não tem mais sentido. Isso passa a ter uma importância um pouco menor.	**AC6: Os recursos audiovisuais atendem à prática.**	**1**	**8,33**
DSC6: *Nessa aula de fisiologia, anatomia, dentre outras, as disciplinas práticas são importantes, mas por conta dos recursos técnicos audiovisuais, você pode mostrar as respostas de maneira muito clara, isso passa a ter uma importância um pouco menor. Não precisa fazer isso hoje, sacrificar um animal só para você ver uma coisa que sabe que acontece, hoje em dia não se faz mais isso e se você vai fazer um experimento que tem uma finalidade mais impactante, tudo bem, mas uma aula prática para mostrar isso não tem mais sentido. Então, o que não é invasivo eu acho válido fazer, o que é invasivo eu acho que dispensa.*				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 7 – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P12	*- Na Educação Física que temos veio de uma tradição histórica eminentemente prática. O "fazer" foi a marca da nossa formação profissional durante décadas. O fazer técnico, a dimensão técnica, esportiva [...] Eu sou fruto de um currículo que predominantemente era a prática desvinculada de qualquer conhecimento teórico e qualquer reflexão crítica.* *- Essa dicotomia entre teoria e prática, ela é uma marca nos currículos, talvez até do Brasil na Educação Física, e infelizmente a tivemos essa*	**IC7:** O currículo de Educação Física tem uma tradição histórica eminentemente prática. Eu sou fruto de um currículo que predominantemente era a prática desvinculada de qualquer conhecimento teórico e qualquer	**AC7: Existência de dicotomia da teoria e prática.**	**2**	**16,66**

	herança e na década de 80, quando começou a fazer crítica dessa formação profissional, tecnicista, alienada e muito "esportivizada". *- [...] Muitos professores, inclusive nesse pensamento crítico, eles foram pro extremo de perder a centralidade da nossa área que é também o movimento, são as práticas corporais e as práticas esportivas, e começaram a querer trabalhar só disciplinas teóricas, inclusive na formação dos alunos da educação básica.* *- [...] É uma coisa muito difícil de você ainda implementar, porque querendo ou não nós temos sim algumas disciplinas que elas predominantemente, elas estão relacionadas a uma fundamentação teórica, a um conhecimento teórico.*	reflexão crítica. Nós ainda vivemos a mesma condição, de separar o momento em que se diz teórico e o momento em que se diz prático.			
P7	*- Nós ainda vivemos a mesma condição, de separar o momento em que se diz teórico e o momento em que se diz prático.*				
DSC7: *A Educação Física tem uma tradição histórica eminentemente prática. O 'fazer' foi a marca da nossa formação profissional durante décadas. O fazer técnico, a dimensão técnica e esportiva. Eu sou fruto de um currículo que predominantemente era a prática desvinculada de qualquer conhecimento teórico e qualquer reflexão crítica. Essa dicotomia entre teoria e prática, ela é uma marca nos currículos da Educação Física no Brasil, e infelizmente, tivemos essa herança. Na década de 80, quando começamos a fazer crítica dessa formação profissional, tecnicista, alienada e muito 'esportivizada', muitos professores, inclusive nesse pensamento crítico, eles foram para o extremo, perdendo a centralidade da nossa área que, também, é o movimento, são as práticas corporais, as práticas esportivas, e começaram a querer trabalhar só disciplinas teóricas, inclusive na formação dos alunos da educação básica. É uma coisa muito difícil de você ainda implementar, porque querendo ou não, nós temos sim algumas disciplinas que são predominantemente relacionadas a um conhecimento teórico. Nós ainda vivemos a mesma condição, de separar o momento em que se diz teórico e o momento em que se diz prático.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 7 – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P12	*- O entendimento que eu tenho é muito pautado na perspectiva do "Adolfo Sanches Vásquez" de práxis, a gente precisa buscar aliar essa concepção entre teoria e prática, essa dimensão da teoria e da prática. Ele diz que não há nenhuma prática destituída de reflexão teórica e*	**IC8:** Trabalho com a perspectiva de práxis em que não há nenhuma prática destituída de reflexão teórica e	**AC8: Perspectiva de práxis.**	**1**	**8,33**

	nenhuma teoria que não seja fruto de uma prática, então, esse é o meu entendimento. *- Essa fragmentação da teoria e prática, ela precisa ser melhor trabalhada em buscar essa perspectiva da práxis no processo de ensino e aprendizagem, na medida do possível.*	nenhuma teoria que não seja fruto de uma prática.			
DSC8: *O entendimento que eu tenho é muito pautado na perspectiva do 'Adolfo Sanches Vásquez' de práxis, nós precisamos buscar aliar essa concepção entre teoria e prática, essa dimensão da teoria e da prática. Ele diz que não há nenhuma prática destituída de reflexão teórica e nenhuma teoria que não seja fruto de uma prática, então, esse é o meu entendimento. Essa fragmentação da teoria e prática, ela precisa ser melhor trabalhada no intuito de buscar essa perspectiva da práxis no processo de ensino e aprendizagem, na medida do possível.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 7 – EIXO DISCURSIVO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P12	*- Nós superamos, não todo mundo, mas uma parte significativa da Educação Física superou aquela ideia que o professor de educação física tem que executar perfeitamente o gesto técnico para o aluno, naquela visão de demonstração do gesto perfeito e o que eu entendo é que o professor, ele tem sim até que ter conhecimento teórico e prático dos fundamentos básicos da modalidade esportiva, mas o que tem que predominar na formação dele é a metodologia de ensino, como que ele deve ensinar [...].*	**IC9:** O professor tem que ter conhecimento teórico e prático dos fundamentos básicos da modalidade esportiva, mas o que tem que predominar na formação dele é a metodologia de ensino, como que ele deve ensinar.	**AC9: A metodologia de ensino evidencia a teoria e a prática.**	**1**	**8,33**
DSC9: *Eu superei, não todo mundo, mas uma parte significativa da Educação Física superou aquela ideia que o professor de Educação Física tem que executar perfeitamente o gesto técnico para o aluno, naquela visão de demonstração do gesto perfeito. O que eu entendo é que o professor, ele tem sim até que ter conhecimento teórico e prático dos fundamentos básicos da modalidade esportiva, mas o que tem que predominar na formação dele é a metodologia de ensino, isto é, como que ele deve ensinar.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE N – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 8) – Eixo Discursivo: Componentes PCC, ECS e AC

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 8 – EIXO DISCURSIVO: COMPONENTES PCC, ECS E AC					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- Eu acredito que esse incremento nas práticas pedagógicas tem tido uma preocupação muito grande, eu vejo que isso pode mudar muito a dimensão nesse processo de formação ao colocar esse aluno o mais rápido possível em contato com esse mundo que será o futuro mundo do trabalho;* *- Então só naquele momento do estágio que você tem a dimensão do que vai ser a escola, o que seja não só a escola mas os diversos campos do trabalho.*	**IC1:** As práticas atendem a formação docente quando viabiliza o acesso as diversas áreas de atuação, quando remete a participação em projetos de extensão, quando possibilita a vivência e o aluno desenvolve o conjunto de conhecimentos de disciplinas teóricas e nas disciplinas práticas. Pensamos que essas atividades poderiam ser vinculadas a ações pedagógicas na própria turma com a comunidade através de projetos de extensão e que os alunos pudessem, à medida que fossem evoluindo no processo de formação, buscassem vivenciar essa realidade no processo de formação profissional de aproximação com o processo de ensino e aprendizagem. A prática como componente curricular	**AC1: As práticas atendem à formação docente.**	**5**	**41,66**
P2	*- Na dimensão teórica, eu acho que isso estava até bem contemplado quando se estabelecia o percentual de horas, quantas horas de observação [...] isso estava bem porque o projeto do estágio estava lá escrito e de acesso para o aluno. Essa dimensão teórica ela se faz prática nos projetos de extensão; elas se fazem teórica quando o aluno encontra no docente uma condição que ele permita escrever sobre essas práticas.* *- Então, para os alunos que vivenciaram projetos de extensão, para alunos que nos projetos de extensão puderam multiplicar essa prática pedagógica, escrever teoricamente sobres essas suas práticas, essas suas experiências, o estágio foi um momento de fechamento [...] de grande contribuição para esses alunos.* *- [...] eu acho que a grande contribuição está sendo dada, a longo prazo vai ser dada, quando nossos alunos de Educação Física hoje, na sociedade maranhense, na sociedade brasileira e até mundial, podemos dizer assim porque nós tivemos alunos que foram para outros países e contemplaram suas experiências [...] o nosso currículo tem de diferente dos demais do país, diferenças muito pequenas, contextuais, mas eu acho que enxergar a possibilidade de fazer daquele aluno que entrou aqui no primeiro período tímido, meio acanhado, e que ele possa se revelar como*				

	um docente pedagogicamente, com uma posição política, pedagógica, forte, dentro da escola, eu acho que foi o grande avanço desse currículo. *- O currículo perpassa as crenças que você tem. Então o quê que eu faço hoje com os meninos: eu tenho aquelas atividades que eu programo dentro dessas horas de prática pedagógica e tem aquelas horas que eu deixo soltas paro o aluno ir na comunidade que ele mora, nas escolas que ele foi professor ou estudou, e agora ele no curso de Educação Física eu peço " – visite sua escola, fale com seu professor, visite alguns alunos dessa sala e ele uma proposta da universidade fazer alguma atividade lá". Então, eu deixo uma atividade mais individualizada [...].*	desenvolve a sensibilização, a aproximação com o exercício da docência despertando para a compreensão da metodologia de ensino, com os diferentes públicos.			
P6	*- A vivência é fundamental, traz uma marca relacionada à porta emocional da vivência [...]. Como não há a possibilidade de se personalizar a educação, no sentido de que para cada um aquilo que ele precisa, mas eu posso, mesmo que tenha um conteúdo comum, trabalhar valorizando aquilo que cada um conseguiu.*				
P11	*- São momentos em que você tem que combinar e exercer tudo que você viu no conjunto de disciplinas teóricas e nas disciplinas práticas. Então é o momento de você fazer uma síntese de tudo que você viu no curso, o currículo precisa fazer sentido.* *- O currículo precisa ser dinâmico, precisa ser construído de acordo com a realidade na qual ele está inserido, porque é nesse momento em que eu vou para o estágio, em que eu vou ter contato com a turma de alunos que eu vou trabalhar [...] é o momento de você combinar tudo para exercer sua profissão.*				
P12	*- Quando foi instituída essa resolução do CNE, que determina a prática como componente curricular, nós discutimos muito isso na comissão, porque isso também tinha um corte relacionado à política educacional e é inclusive as influências de muito modelos e muitas concepções de currículo que vieram de outros países, inclusive para o Brasil e houve uma preocupação na época e muito pautada na referência teórica da pedagogia histórico-crítica do esvaziamento dos conteúdos da formação teórico-conceitual na formação do professor e uma retomada daquela perspectiva muito tecnicista e muito pragmática, da ênfase no fazer, até por quê, muitas propostas curriculares vieram pro Brasil naqueles preceitos da UNESCO [...] ainda estava ainda no final do governo de*				

	Fernando Henrique Cardoso, que tinha toda uma concepção de uma lógica neoliberal na política educacional. *- Por outro lado reconhecemos a importância de fazer essa conexão entre teoria e prática. Então, o que os alunos estavam aprendendo de fundamentação teórica, ao longo da formação, eles teriam oportunidade de, desde o início, da formação nas primeiras disciplinas, eles tentaram buscar algum grau de aplicabilidade, para poder superar aquela concepção terminalista, que só no final do currículo, no estágio que o aluno iria aplicar todo o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso.* *- Nós incorporamos no projeto pedagógico essa referência da prática como componente curricular, para que nas disciplinas que tinha essa especificidade de mais conhecimento prático, o aluno pudesse exercer essas atividades. Pensamos que essas atividades, elas poderiam ser vinculadas a ações pedagógicas na própria turma com a comunidade através de projetos de extensão e que os alunos pudessem, à medida que fossem evoluindo no processo de formação, irem buscando vivenciar essa realidade no processo de formação profissional de aproximação com o processo de ensino e aprendizagem.* *- Então a prática como componente curricular é importante para que o aluno desde o começo, no caso específico do curso de licenciatura, ele vá tendo essa sensibilização, essa aproximação com o exercício da docência e aprendendo o que é uma metodologia de ensino, com os diferentes públicos [...].*				

DSC1:

Eu acredito que existe uma preocupação muito grande com as práticas pedagógicas. Eu vejo que isso pode mudar muito a dimensão nesse processo de formação, ao colocar esse aluno, o mais rápido possível em contato com o futuro mundo do trabalho. Antes, somente naquele momento do estágio que você tinha a dimensão do que vai ser a escola, o que seja não só a escola, mas os diversos campos do trabalho. Na dimensão teórica, eu acho que isso estava até bem contemplado quando se estabelecia o percentual de horas, quantas horas de observação, porque no projeto estava escrito. Essa dimensão teórica, ela se faz prática nos projetos de extensão; elas se fazem teórica quando o aluno encontra no docente uma condição que ele permita escrever sobre essas práticas. Então, para os alunos que vivenciaram projetos de extensão, estes puderam multiplicar essa prática pedagógica, escrever teoricamente sobres suas práticas, suas experiências. O estágio foi um momento de fechamento, de grande contribuição para esses alunos. Eu acho que a grande contribuição está sendo dada, a longo prazo vai ser dada, quando nossos alunos de Educação Física hoje, na sociedade maranhense, na sociedade brasileira e até mundial, podemos dizer assim, porque nós tivemos alunos que foram para outros países e contemplaram suas experiências. O nosso currículo é diferente dos demais do país, diferenças muito pequenas, contextuais, mas eu acho que enxergar a possibilidade de fazer daquele aluno que entrou aqui no primeiro período

tímido e que ele possa se revelar como um docente pedagogicamente, com uma posição política, pedagógica, forte, dentro da escola, eu acho que foi o grande avanço desse currículo. O currículo perpassa as crenças que você tem. Então o quê que eu faço hoje com os alunos: eu tenho aquelas atividades que eu programo dentro dessas horas de prática pedagógica e tem aquelas horas que eu deixo livres paro o aluno ir na comunidade que ele mora, nas escolas que ele foi professor ou estudou. Então, eu deixo uma atividade mais individualizada. A vivência é fundamental. Como não há a possibilidade de se personalizar a educação, no sentido de que para cada um aquilo que ele precisa, mas eu posso, mesmo que tenha um conteúdo comum, trabalhar valorizando aquilo que cada um conseguiu. São momentos em que você tem que combinar e exercer tudo que você viu no conjunto de disciplinas teóricas e nas disciplinas práticas. É o momento de você fazer uma síntese de tudo que você viu no curso, o currículo precisa fazer sentido. O currículo precisa ser dinâmico, precisa ser construído de acordo com a realidade na qual ele está inserido, porque é nesse momento em que eu vou para o estágio, em que eu vou ter contato com a turma de alunos que eu vou trabalhar, é o momento de você combinar tudo para exercer sua profissão. Quando foi instituída essa resolução do CNE, que determina a prática como componente curricular, nós discutimos muito na comissão, porque também tinha um corte relacionado à política educacional e retrata as influências de muito modelos e muitas concepções de currículo que vieram de outros países, inclusive para o Brasil e houve uma preocupação na época e muito pautada na referência teórica da pedagogia histórico-crítica do esvaziamento dos conteúdos da formação teórico-conceitual na formação do professor e uma retomada daquela perspectiva muito tecnicista e muito pragmática, da ênfase no fazer, até por quê, muitas propostas curriculares vieram pro Brasil naqueles preceitos da UNESCO somada ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso, que tinha toda uma concepção de uma lógica neoliberal na política educacional. Por outro lado, reconhecemos a importância de fazer essa conexão entre teoria e prática. O que os alunos estavam aprendendo de fundamentação teórica, ao longo da formação, eles teriam oportunidade de, desde o início, da formação nas primeiras disciplinas, buscar algum grau de aplicabilidade, para poder superar aquela concepção terminalista, que só no final do currículo, no estágio que o aluno iria aplicar todo o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso. Nós incorporamos no projeto pedagógico essa referência da prática como componente curricular, para que nas disciplinas que tinha essa especificidade de mais conhecimento prático, o aluno pudesse exercer essas atividades. Eu pensei que essas atividades, poderiam ser vinculadas a ações pedagógicas na própria turma ou com a comunidade através de projetos de extensão e que os alunos pudessem, à medida que fossem evoluindo no processo de formação, vivenciar essa realidade no processo de formação profissional de aproximação com o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, entendemos a importância da prática como componente curricular, para que o aluno desde o começo, no caso específico do curso de licenciatura, ele vá tendo essa sensibilização, essa aproximação com o exercício da docência e aprendendo o que é uma metodologia de ensino, com os diferentes públicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 8 – EIXO DISCURSIVO: COMPONENTES PCC, ECS E AC					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Podemos considerar que sempre o estágio é um momento muito complicado no curso, que a demanda cai sobre um, dois professores e eu acho que esse que é o ponto que tem de enforcamento.* *- O grande sucesso do Estágio depende muito, não do controle, mas da forma que o coordenador de estágio e o coordenador técnico do estágio*	**IC2:** O estágio é um momento muito complicado no curso e depende da forma que o coordenador de estágio e o	**AC2: O estágio demanda envolvimento do docente.**	**2**	**16,66**

	ele dá a esse componente. Ou seja, o quê que o estagiário quer sentir no professor dele? Ele quer sentir segurança, ele quer uma palavra de incentivo, ele quer a documentação, ele quer a clareza na documentação que foi colocada.	coordenador técnico do estágio dá a esse componente. A teoria tem que acontecer reforçando esse conhecimento com a prática, objetivando que ele chegue no estágio com maior propriedade.			
P10	*- Eu acho que tem que afinar melhor o discurso [...] A teoria tem que acontecer reforçando esse conhecimento com a prática, objetivando que ele chegue no estágio com maior propriedade [...].*				
DSC2: *O estágio sempre é um momento muito complicado no curso, porque a demanda cai sobre um, dois professores e eu acho que esse é o ponto de enforcamento. O grande sucesso do Estágio depende muito, não do controle, mas da forma com que o coordenador de estágio e o coordenador técnico do estágio eles atribuem a esse componente. Ou seja, o quê que o estagiário quer sentir no professor dele? Ele quer sentir segurança, ele quer uma palavra de incentivo, ele quer a documentação, ele quer a clareza na documentação que foi colocada. Eu acho que tem que afinar melhor o discurso. A teoria tem que acontecer reforçando esse conhecimento com a prática, objetivando que ele chegue no estágio com maior propriedade.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 8 – EIXO DISCURSIVO: COMPONENTES PCC, ECS E AC					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- A grande questão vinha na prática mesmo do docente, ou seja, ele dar aula, ele colocar didática ali em prática, ele colocar a prática como componente pedagógico, como ele fez em outros componentes curriculares, colocar ali no momento do Estágio.*	**IC3:** O agente formador é o principal eixo, porque é o que está trabalhando com essas disciplinas que tem prática pedagógica. Não é apenas se preocupar com a questão de carga horária de prática, mas incentivar o aluno compreender essa necessidade de formação. Não existe articulação entre os professores.	**AC3: O docente precisa orientar a prática como componente curricular.**	**3**	**25**
P3	*- Elas são necessárias, mas o eixo principal que deve caracterizar é justamente quem é o agente formador, que é o professor que está trabalhando com essas disciplinas que tem prática pedagógica, qual é a característica dele, porque não é só a questão de carga horária de prática, mas o incentivo, o aluno compreender essa necessidade porque queira ou não o aluno está em formação.* *- São os professores que têm que tornar as práticas significativas. A mesma questão é o estágio. Infelizmente vira igual o trabalho de TCC, é uma necessidade, é uma prerrogativa para você formar porque falta ainda na formação do professor que vai ministrar, que vai direcionar essas atividades essa compreensão para tornar significativa.*				

	Em relação às práticas como componente curricular, foram elencadas algumas disciplinas [...] Nós tivemos um grande problema [...]e ainda temos. Eu acredito que ainda temos um grande problema porque como é que se define essa carga? Se é a característica dessa disciplina, daí se diz respeito ao tempo pedagógico, tempo cronométrico, tempo serial, que é: essa carga horária, ela está inserida nas disciplinas ou essas disciplinas deverão se configurar enquanto práticas também?				
P7	*- E essa prática pedagógica nossa foi muito lida, entendida e colocada em exercício vinculada a uma disciplina, como se fosse a cátedra do professor, fica mais terrível ainda, porque aí o pedaço da prática pedagógica o professor se apropria, o outro se apropria, não tem articulação nenhuma.* *- Essa prática pedagógica, a meu juízo, e eu acho que a última resolução traz isso, uma possibilidade [...] era para proporcionar o caminho para o melhoramento do estágio [...]. Qual a concepção de estágio que nós temos hoje? Acompanhar alunos nas escolas.* *- São as preocupações mecânicas é até aquela concepção dos anos de 1930, de um conhecimento operacional. Então, tu precisas saber como operacionalizar ali aquele plano que, na maioria das vezes, os professores lá fazem e tu quando vai para o estágio também não vai fazer, porque nós deveríamos fazer um plano de ação para os seis meses.*				

DSC3:
A grande questão estava na prática mesmo do docente, ou seja, ele dar aula, ele colocar didática em prática, a prática como componente pedagógico, como ele fez em outros componentes curriculares. Elas são necessárias, mas o eixo principal que deve caracterizar é justamente quem é o agente formador, que está trabalhando com essas disciplinas que tem prática pedagógica, qual é a característica dele. Porque não é só a questão de carga horária de prática, mas o incentivo que faz o aluno compreender essa necessidade para sua formação. São os professores que têm que tornar as práticas significativas. A mesma questão é o estágio. Infelizmente fica igual o trabalho de TCC, é uma necessidade, é uma prerrogativa para você formar. Ainda falta o professor direcionar essas atividades despertando essa compreensão para tornar a prática significativa. E essa prática pedagógica foi muito lida, entendida e colocada em exercício vinculada a uma disciplina, como se fosse a cátedra do professor. Fica mais terrível ainda, porque um pedaço da prática pedagógica o professor se apropria, o outro se apropria, não tem articulação nenhuma. Essa prática pedagógica, a meu juízo, era para proporcionar o caminho para o melhoramento do estágio. Qual a concepção de estágio que nós temos hoje? Acompanhar alunos nas escolas. São as preocupações mecânicas é até aquela concepção dos anos de 1930, de um conhecimento operacional. Então, tu precisas saber como operacionalizar ali aquele plano que, na maioria das vezes, os professores não fazem e aluno quando vai para o estágio também não vai fazer, porque nós deveríamos fazer um plano de ação para os seis meses.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 8 – EIXO DISCURSIVO: COMPONENTES PCC, ECS E AC					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- Eu acho que está faltando esse retorno, sobretudo das práticas pedagógicas enquanto seminário, o que foi produzido? O que foi de inovador nessa turma? O que foi de inovador durante o estágio? O que mudou o comportamento do aluno ou o que ele trouxe para aquela escola durante seu estágio?* *- Eu acho que foi a grande dificuldade em reconhecer: essa disciplina é considerada a mais do que a disciplina que estava prevista, da carga horária, ou ela deveria se caracterizar como a disciplina que deveria trabalhar com essa relação teoria-prática com mais eficiência do que as demais, propriamente ditas, ne, considerando que a práxis está em todas as disciplinas.*	**IC4:** Eu acho que está faltando esse retorno, sobretudo das práticas pedagógicas enquanto seminário, o que foi produzido.	**AC4: Ausência de seminário sobre as práticas desenvolvidas.**	**1**	**8,33**
DSC4: *Eu acho que está faltando esse retorno, sobretudo das práticas pedagógicas enquanto seminário: o que foi produzido? O que foi de inovador nessa turma? O que foi de inovador durante o estágio? O que mudou o comportamento do aluno ou o que ele trouxe para aquela escola durante seu estágio? Eu acho que foi a grande dificuldade em reconhecer: essa disciplina é considerada a mais do que a disciplina que estava prevista, da carga horária, ou ela deveria se caracterizar como a disciplina que deveria trabalhar com essa relação teoria-prática com mais eficiência, considerando que a práxis está em todas as disciplinas.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 8 – EIXO DISCURSIVO: COMPONENTES PCC, ECS E AC					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Na verdade, eu acabei dizendo, na época, para o colegiado de curso (que eu era do colegiado de curso) como eu estava fazendo para controlar isso, porque nós tínhamos uma determinada carga horária, especificamente na disciplina que era de 90h – como continua sendo hoje – de 60 h teórico-prática e 30h para essa prática pedagógica. Então, na verdade, nós não tínhamos mecanismos de controle [...]* *- Mas, eu fazia um controle com os alunos, [...] acho que naquela época a proposta era fazer um dossiê de cada aluno, do que ele fez e tal, mas ia*	**IC5:** Existem problemas de registro de carga horária das práticas como componente curricular. Não foi feito uma avaliação do trato pedagógico que estava sendo dado para as disciplinas que tinham a prática	**AC5: Não existe acompanhamento e avaliação das práticas.**	**3**	**25**

	se tornar um trabalho muito grande naquele momento porque trabalhávamos com papel. *- Então, na época, eu separava 30h e eu fazia as colunas de 5/5h das atividades que eu fazia fora da grade de horário da disciplina. O grande problema aí, que ainda perpassa hoje, era como garantir isso no horário dos alunos? Então, eu tinha 30 h que eram soltas, que eu podia fazer ou não fazer, e eu quase sempre fazia, muitas vezes passava dessas 30 horas, mas, assim, não tinha nenhum controle.* *- Porque assim, se o aluno não quisesse ir numa atividade de sábado, por exemplo – dias das crianças você que fazer uma atividade com as crianças, que eu sempre fiz trabalho na zona rural de São Luís – eu não tinha como exigir que o aluno fosse; se ele dissesse que a religião dele não permitia ele ir dia de sábado, eu não podia fazer nada. Então, na verdade, esbarramos no aspecto da legalidade [...].*	como componente curricular. Houve uma diversidade de interpretação e de aplicabilidade sobre a prática como componente curricular.			
P3	*- Ainda existe o sistema de relatórios assinados, o aluno traz os relatórios assinados, cumprindo a carga horária e pronto. Então não há acompanhamento para ver mesmo que transformação que ocorreu nesse egresso [...]. Eu acho que está faltando esse retorno.*				
P12	*- Não foi feito uma avaliação do trato pedagógico que estava sendo dado para as disciplinas que tinham a prática como componente curricular, carga horária definida no currículo nessas disciplinas [...] Então houve uma diversidade de interpretação e de aplicabilidade sobre a prática como componente curricular [...] eu acho até que demandaria posteriormente uma norma específica do colegiado, aprovado pelo colegiado dando diretrizes mais detalhadas de como deveriam ser essa práticas como componente curricular, eu creio que isso não foi feito, mas assim como o estágio tem as diretrizes gerais e cada curso tem que ter as suas normas específicas de funcionamento do estágio, eu acho que deveria também ter pra prática como componente curricular [...].*				

DSC5:
Na verdade, eu acabei dizendo, na época, para o colegiado de curso (que eu era do colegiado de curso) como eu estava fazendo para controlar isso, porque nós tínhamos uma determinada carga horária, especificamente na disciplina que era de 90h – como continua sendo hoje – de 60 h teórico-prática e 30h para essa prática pedagógica. Então, na verdade, nós não tínhamos mecanismos de controle, mas eu fazia um controle com os alunos. Acho que naquela época a proposta era fazer um dossiê de cada aluno, do que ele fez, mas iria se tornar um trabalho muito grande naquele momento, porque trabalhávamos com papel. Então, na época, eu separava 30h e eu fazia as colunas de 5/5h das atividades que eu distribuía fora da grade de horário da disciplina. O grande problema,

que ainda perpassa hoje, era como garantir isso no horário dos alunos? Então, eu tinha 30 h que eram 'soltas', que eu podia fazer ou não fazer (e eu quase sempre fazia, muitas vezes passava dessas 30 horas) mas, ainda assim, não tinha nenhum controle. Porque se o aluno não quisesse ir numa atividade de sábado, por exemplo, eu não tinha como exigir que o aluno fosse; se ele dissesse que a religião dele não permitia ele ir dia de sábado, eu não podia fazer nada. Então, na verdade, esbarramos no aspecto da legalidade. Ainda existe o sistema de relatórios assinados trazidos pelo aluno, cumprindo a carga horária e pronto. Então não há acompanhamento para ver se a transformação ocorreu nesse egresso. Eu acho que está faltando esse retorno. Não foi feito uma avaliação do trato pedagógico que estava sendo dado para as disciplinas que tinham a prática como componente curricular, carga horária definida no currículo nessas disciplinas. Então, houve uma diversidade de interpretação e de aplicabilidade sobre a prática como componente curricular. Eu acho até que demandaria, posteriormente, uma norma específica do colegiado, aprovado pelo colegiado dando diretrizes mais detalhadas de como deveriam ser essas práticas e eu creio que isso não foi feito. Assim como o estágio tem as diretrizes gerais e cada curso tem que ter as suas normas específicas de funcionamento do estágio, eu acho que deveria também ter para prática como componente curricular.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 8 – EIXO DISCURSIVO: COMPONENTES PCC, ECS E AC					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P5	*- Incentivo muito a prática da pesquisa que é fundamental na formação dos professores, então em toda disciplina eu tento incluir esse trabalho, como também atividade de extensão, para que ele se aproxime do ambiente em que ele vai atuar após a conclusão do curso que ele está realizando.* *- Um ponto que sempre eu destaco é o estágio, por exemplo, os alunos estão fazendo uma pesquisa exploratória da realidade da escola em que eles vão atuar, da escola campo de estágio. E é exatamente nessa pesquisa, nesse diagnóstico inicial, que vai ser pontuadas várias questões fundamentais no decorrer do estágio, bem como na atuação.*	**IC6:** A prática da pesquisa é fundamental na formação dos professores. Em toda disciplina eu tento incluir esse trabalho, como também atividade de extensão, para que ele se aproxime do ambiente em que ele vai atuar após a conclusão do curso. É exatamente nessa pesquisa, nesse diagnóstico inicial, que vai ser pontuado várias questões fundamentais no decorrer do estágio, bem como na atuação. Hoje meu aluno faz aula pesquisando.	**AC6: A prática da pesquisa é fundamental.**	**2**	**16,66**
P10	*- Sair da universidade [...] eu tenho conseguido fazer isso. É tanto que a minha avaliação mudou. Eu não faço mais aquelas provas técnicas, hoje meu aluno faz aula pesquisando.*				

DSC6:
Eu tenho conseguido sair da universidade. É tanto que a minha avaliação mudou. Eu não faço mais aquelas provas técnicas. Hoje, meu aluno faz aula pesquisando. Incentivo muito a prática da pesquisa que é fundamental na formação dos professores, assim, em toda disciplina eu tento incluir esse trabalho, como também, atividades de extensão, para que ele se aproxime do ambiente em que ele vai atuar após a conclusão do curso que ele está realizando. Um ponto que eu sempre destaco é o estágio. Os alunos estão fazendo uma pesquisa exploratória da realidade da escola em que eles vão atuar, da escola campo de estágio. E é exatamente nessa pesquisa, nesse diagnóstico inicial, que vão ser pontuadas várias questões fundamentais no decorrer do estágio, bem como na atuação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 8 – EIXO DISCURSIVO: COMPONENTES PCC, ECS E AC					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P12	*- [...] Surgiram muitas dificuldades na implantação dessa concepção do que é a prática como componente curricular. Cada professor interpretou de uma forma diferente e alguns faziam e outros nem faziam, alguns tentavam e outros nem tentavam [...].* *- O problema é que muitos professores também, infelizmente, não se deram ao trabalho de ler o projeto pedagógico, buscar compreender a concepção que lá estava contida e tentar fazer isso nas suas disciplinas.*	**IC7:** Cada professor interpretou de uma forma diferente e alguns faziam e outros nem faziam, alguns tentavam e outros nem tentavam. O problema é que muitos professores, infelizmente, não se deram ao trabalho de ler o projeto pedagógico.	**AC7: Existem diferentes concepções de prática como componente curricular.**	**1**	**8,33**
DSC7: *Surgiram muitas dificuldades na implantação dessa concepção do que é a prática como componente curricular. Cada professor interpretou de uma forma diferente e alguns faziam e outros nem faziam, alguns tentavam e outros nem tentavam. O problema é que muitos professores também, infelizmente, não se deram ao trabalho de ler o projeto pedagógico, buscar compreender a concepção que lá estava contida e tentar fazer isso nas suas disciplinas.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO COMO REALIDADE INTERATIVA					
IAD 8 – EIXO DISCURSIVO: COMPONENTES PCC, ECS E AC					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P10	*- Mas, enfim, de inovação a prática pedagógica como carga horária mais de 30h criou uma série de problemas por conta de que a previsão de aula, previsão da disciplina com 90h, eu só tenho 60h/aula [sejam teóricas ou práticas] e como garantir essas 30h fora do contexto do dia a dia no curso? Como? Onde? E a disponibilidade dos alunos? Então, enquanto isso vigorou – porque agora nesse período houve mudança – as dificuldades eram criar essas situações.* *- Por exemplo, encaminhar para alguns eventos, eu teria que combinar em consenso com os alunos, iriam em algum horário diferente, iriam à noite ao evento esportivo, essas coisas. Mas ela se mostrou, do ponto de vista da prática mesmo, muito difícil de conciliar o dia a dia das aulas com a prática [...]. Embora, teoricamente, seja interessante, ela na prática demonstra limitações [...].*	**IC8:** A prática como componente curricular se mostrou, do ponto de vista da prática mesmo, muito difícil de conciliar o dia a dia das aulas. Embora, teoricamente, seja interessante, ela na prática demonstra limitações.	**AC8: Dificuldade em criar situações de prática como componente curricular.**	**1**	**8,33**
DSC8: *A prática pedagógica com carga horária de 30h acrescida nas disciplinas criou uma série de problemas em relação a previsão de aula. Eu só tenho 60h/aula [sejam teóricas ou práticas] e como garantir essas 30h fora do contexto do dia a dia no curso? Como? Onde? E a disponibilidade dos alunos? Então, enquanto isso vigorou – porque agora nesse período houve mudança – as dificuldades eram criar essas situações. Por exemplo, encaminhar para alguns eventos, eu teria que combinar em consenso com os alunos. Mas ela se mostrou, do ponto de vista da prática mesmo, muito difícil de conciliar o dia a dia das aulas com a prática. Embora, teoricamente, seja interessante, ela na prática demonstra limitações.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE O – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 9) – Eixo Discursivo: Currículo Vigente

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- Estamos tentando fazer uma avaliação das coisas para poder colocar nos eixos [...] estamos tentando fazer, inclusive fazendo de traz para frente, porque nós estamos vendo que agora mal começou a funcionar está dando problema, por causa dos pré-requisitos.*	**IC1:** A ausência de pré-requisitos e a forma como aconteceu a transição curricular prejudica a formação.	**AC1: A ausência de pré-requisitos prejudica a formação.**	**6**	**50**
P4	*- Eu realmente acho que quando comparamos a formação desses professores desse currículo com a formação que se tinha anteriormente, eu acho que ficaram muitas lacunas. Eu tenho mais críticas do que elogios para esse modelo atual [...] E muitas dificuldades de implementação justamente em função dessa divisão, dessa formação em lacunas, em blocos, sem fazer uma relação entre esses conteúdos.*				
P5	*- A falta também dos pré-requisitos, são coisas assim que observei de imediato. A ausência de aspectos históricos-políticos com relação à concepção de currículo mais amplo, enquanto construção dessas práticas e saberes com interações culturais, eu acho que nesse pensamento.*				
P8	*- Eu sou a voz troando no deserto [...] Sozinho. Falei que não iria dar certo, não iria dar certo esse negócio de não ter pré-requisito. O que é que está acontecendo? A confusão está geral em função a não ter pré-requisito. Como é que uma pessoa, que faz um curso de medicina, não faz Anatomia e Fisiologia e faz Cirurgia 1?*				
P11	*- Falta pré-requisitos, eu acho que isso trouxe um problema, mas ele não é o principal, o problema principal foi a forma de transição desse currículo: o que os alunos tiveram que optar e permanecer no currículo 30 ou fazer uma transição para o currículo 40.*				
P12	*- [...] Eles acabaram com qualquer pré-requisito, não existe mais nenhum pré-requisito hoje [...] eu até acho que talvez no currículo anterior tenhamos até pecado por excesso de pré-requisitos, o currículo não precisa ser tão amarrado em pré-requisitos, mas também não poderia sair de um extremo pro outro de nenhum pré-requisito.*				

DSC1:
Estamos tentando fazer uma avaliação da situação para poder colocar nos eixos. Estamos tentando fazer, inclusive, de traz para frente, porque nós estamos vendo que agora que o currículo mal começou a funcionar, apareceram os problemas, por causa dos pré-requisitos. Eu realmente acho que quando comparamos a formação desses professores desse currículo com a formação que se tinha anteriormente, eu acho que ficaram muitas lacunas. Eu tenho mais críticas do que elogios para esse modelo atual. E muitas dificuldades de implementação, justamente em função dessa divisão, dessa formação em lacunas, em blocos, sem fazer uma relação entre esses conteúdos. Observei a ausência de pré-requisitos e aspectos históricos-políticos com relação à concepção de currículo mais amplo, enquanto construção dessas práticas e saberes com interações culturais. Eu sou a voz troando no deserto. Sozinho. Falei que não iria dar certo não ter pré-requisito. O que é que está acontecendo? A confusão está geral em função de não ter pré-requisito. Como é que uma pessoa, que faz um curso de medicina, não faz Anatomia e Fisiologia e faz Cirurgia 1? Eu acho que isso trouxe um problema, mas ele não é o principal, o problema principal foi a forma de transição desse currículo: o que os alunos tiveram que optar e permanecer no currículo 30 ou fazer uma transição para o currículo 40. Eu acho que talvez no currículo anterior tenhamos pecado por excesso de pré-requisitos. O currículo não precisa ser tão amarrado em pré-requisitos, mas também não poderia sair de um extremo para o outro de nenhum pré-requisito.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Pensando no currículo anterior, onde as questões políticas, ideológicas, foram bastante discutidas, faltou um pouquinho do pedagógico, e esse pedagógico foi um pouco mais contemplado nesse currículo de 2007, tanto é que nas disciplinas, a própria nomenclatura delas vem reforçando isso: fundamentos pedagógicos e metodologia de ensino.*	**IC2:** Fazendo a comparação com o currículo de 2007, falta uma atenção maior para a dimensão pedagógica e humana no currículo.	**AC2: Ausência da dimensão pedagógica e humana no currículo.**	**2**	**16,66**
P11	*- Atende, mas nós temos que melhorar. Eu acho que a estrutura curricular, ela pecou um pouco na questão de disciplinas que são muito importantes na formação de um licenciado, eu não consigo entender como um licenciado consegue ser bem formado com apenas uma "Psicologia de Educação".*				
DSC2: *Pensando no currículo anterior, onde as questões políticas, ideológicas, foram bastante discutidas, faltou um pouquinho do pedagógico, e esse pedagógico foi um pouco mais contemplado nesse currículo de 2007, tanto é que nas disciplinas, a própria nomenclatura delas vem reforçando isso: fundamentos pedagógicos e metodologia de ensino. Atende, mas nós temos que melhorar. Eu acho que a estrutura curricular, ela pecou um pouco na questão de disciplinas que são muito importantes na formação de um licenciado. Eu não consigo entender como um licenciado consegue ser bem formado com apenas uma "Psicologia de Educação".*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- O novo currículo agora, ele enxuga um pouco mais, por conta de atender a legislação [...].*	**IC3:** O currículo vigente culmina para um processo de aligeiramento da formação docente, retirando dela o que tinha de fundamentação mais teórica e aprofundar essa fragmentação do conhecimento teórico e prático, dando ênfase à dimensão prático-tecnicista.	**AC3: Aligeiramento do curso para atender à legislação**	**2**	**16,66**
P12	*- O mais grave do que eu estou vendo nesse atual currículo são as "equivalências". Porque nós temos uma disciplina do currículo anterior, equivalendo à quatro disciplinas [...] basta o aluno fazer o estudo do lazer e ele ganha 4 disciplinas do currículo antigo e isso está acontecendo em várias disciplinas.* *- A leitura que eu faço desse currículo é que predominou a lógica de um grupo de professores oriundos de faculdades particulares, que chegaram no departamento de educação física, num processo de "aligeiramento" da formação docente [...] a lógica que estava predominando no grupo que fez a atual reformulação curricular, era de "aligeiramento" de formação docente [...] Então eles vieram com uma concepção de enxugar o currículo, reduzir o tempo da formação profissional e tirar delas o que tinha de fundamentação mais teórica e aprofundar essa fragmentação do conhecimento teórico e prático, dando ênfase à dimensão prático-tecnicista.*				
DSC3: *O novo currículo enxuga um pouco mais, para atender a legislação. O mais grave que eu estou vendo nesse atual currículo são as "equivalências". Porque nós temos uma disciplina do currículo anterior, equivalendo a quatro disciplinas. Assim, o aluno ao fazer o estudo do lazer, ele ganha quatro disciplinas do currículo antigo e isso está acontecendo em várias disciplinas. A leitura que eu faço desse currículo é que predominou a lógica de um grupo de professores oriundos de faculdades particulares, que chegaram no Departamento de Educação Física, num processo de "aligeiramento" da formação docente. A lógica que estava predominando nesse grupo que fez a atual reformulação curricular, era de "aligeiramento" de formação docente. Eles vieram com uma concepção de enxugar o currículo, reduzir o tempo da formação profissional, tirar delas o que tinha de fundamentação mais teórica e aprofundar essa fragmentação do conhecimento teórico e prático, dando ênfase à dimensão prático-tecnicista.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Conversando com outros coordenadores de curso, conversando com quem teve a ousadia de mudar currículo na sua gestão [...]. Dá um sentimento de no final ficar sozinho [...] sendo bem sincero. Quando vamos para o começo dessa proposta, que vai todo mundo, sabe que tem que mudar; Vamos sentar? Vamos, entre aspas, perder tempo? Vamos passar quantas horas aqui discutindo, escrevendo e pontuando? – Aí a começamos a ficar só. Quando cada um defende seus interesses, seus afazeres dentro da universidade.*	**IC4:** A reformulação curricular é um processo solitário para o coordenador do curso.	**AC4: Processo solitário na mudança do currículo**	**1**	**8,33**
DSC4: *Conversando com outros coordenadores de curso, conversando com quem teve a ousadia de mudar currículo em sua gestão, dá um sentimento de no final ficar sozinho. Estou sendo bem sincero. Quando vamos para o começo dessa proposta, que vai todo mundo que sabe que tem que mudar: Vamos sentar? Vamos, entre aspas, perder tempo? Vamos passar quantas horas aqui discutindo, escrevendo e pontuando? É um sentimento de ficar só, quando cada um defende seus interesses, seus afazeres dentro da universidade.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Eu acho que o nosso processo foi um pouco mais dinâmico, ele foi um pouco mais pragmático mesmo, essa mudança, essa construção ela foi bem mais pragmática, comparando com a construção do currículo de 2007 que ela foi bem mais discutida.* *- Nós optamos por ser uma questão bem pragmática, apesar de que muitos professores entenderam que reformular currículo era mudar disciplina, mudar ementa, colocar nome em disciplina [...].*	**IC5:** A construção do currículo de 2007 foi mais discutida. O currículo vigente foi mais pragmático. Houve preocupação com disciplinas, ementas e carga horária.	**AC5: Construção curricular mais pragmática.**	**3**	**25**
P5	*- O que eu identifiquei logo de início foi uma mistura, não queria dizer confusão, mas tem pontos que deixam a desejar com relação a esse entendimento de um novo currículo até por parte dos docentes.*				

P8	*- A preocupação foi muito maior com carga horária, do que, realmente, em fazer um currículo adequado. A reforma anterior foi muito mais adequada, essa foi feito à "toque de caixa", e a preocupação só se falava em "carga horária".*				
DSC5: *Eu acho que o nosso processo foi um pouco mais dinâmico, mais pragmático. Essa construção foi bem mais pragmática, comparando com a construção do currículo de 2007 que foi bem mais discutida. Nós optamos por ser uma questão bem pragmática, apesar de que muitos professores entenderam que reformular currículo era mudar disciplina, mudar ementa, colocar nome em disciplina. O que eu identifiquei, logo de início, foi uma mistura, não queria dizer confusão, mas tem pontos que deixam a desejar com relação a esse entendimento de um novo currículo, até por parte dos docentes. A preocupação foi muito maior com carga horária, do que realmente em fazer um currículo adequado. A reforma anterior foi muito mais adequada, essa foi feito à "toque de caixa" e a preocupação era somente com a "carga horária".*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Muitos professores, inclusive desses componentes práticos, nunca nem mandaram as contribuições, o mínimo do mínimo, e depois que estavam prontos foram os primeiros a criticar, foram os primeiros a preguntar – Por que que tal componente não está? E ele não se deu conta que tinha toda uma discussão por trás disso, que tinha toda uma mudança de legislação no país a respeito disso, que teve todo um estudo que nós fizemos do currículo de Educação Física em outras escolas de Educação Física do país, que eu acho que até o de 2007 também fez isso, estudou várias escolas. Nós estudamos aqui o perfil de outras escolas no país, de regiões do nosso Estado, como o currículo de Pernambuco, o currículo da Bahia também que nós estudamos bastante. Eu, que tinha um pouco de conhecimento do currículo do Pará, do currículo de Manaus, da UFAM, então eu tinha um pouco de conhecimento porque convivia com os coordenadores desses cursos ou tive alguns contatos com eles.*	**IC6:** Muitos professores não mandaram as contribuições, mas criticaram o processo. Eu acho que nós não estamos preparados para fazer uma reformulação nos moldes como as próprias normas estão possibilitando.	**AC6: Ausência de contribuição do corpo docente.**	**2**	**16,66**
P7	*- Eu acho que nós não estamos preparados para fazer uma reformulação nos moldes como as próprias normas estão possibilitando. Eu vejo uma abertura na norma, eu entendo que essa última resolução, inclusive,*				

	parece que percebeu o erro grave que foi cometido ao longo desses dez anos, doze anos, que foi a ideia de redução do tempo de formação. *- Eu começo a reflexão pensando que nós não estamos preparados, quer dizer, e se não estamos, o aspecto que eu mais ressalto é essa ideia de você está preparado do ponto de vista burocrático, para se ajustar à norma?* *- Estamos sentando, mas eu sinto que o grupo hoje tem boa vontade, mas nós não nos apropriamos da discussão, por exemplo, qual é a concepção de currículo [...] eu acho que vamos fazer uma coisa normativa, vamos atender a uma condição essencialmente normativa, aliás, como dizia o Weber, a capacidade burocrática determina mesmo para onde a sociedade vai caminhar. A burocracia ganha nesse aspecto.*				

DSC6:
Muitos professores, inclusive desses componentes práticos, nunca nem mandaram as contribuições, o mínimo do mínimo, e depois que estavam prontos foram os primeiros a criticar, foram os primeiros a preguntar 'Por que que tal componente não está?' E ele não se deu conta que tinha toda uma discussão por trás disso, toda uma mudança de legislação no país a respeito e que teve todo um estudo que nós fizemos do currículo de Educação Física em outras escolas de Educação Física do país, que eu acho que até o currículo de 2007 também estudou várias escolas. Nós estudamos aqui o perfil de outras escolas no país, de regiões do nosso estado, como o currículo de Pernambuco e o currículo da Bahia. Eu que tinha um pouco de conhecimento do currículo do Pará, do currículo de Manaus, da UFAM, então eu tinha um pouco de conhecimento porque convivia com os coordenadores desses cursos ou tive alguns contatos com eles. Eu acho que nós não estamos preparados para fazer uma reformulação nos moldes como as próprias normas estão possibilitando. Eu vejo uma abertura na norma, eu entendo que essa última Resolução, inclusive, parece que percebeu o erro grave que foi cometido ao longo desses dez, doze anos, que foi a ideia de redução do tempo de formação. Eu começo a reflexão pensando que nós não estamos preparados, quer dizer, e se não estamos, o aspecto que eu mais ressalto é essa ideia de você está preparado do ponto de vista burocrático, para se ajustar à norma? Estamos sentando, mas eu sinto que o grupo tem boa vontade, mas nós não nos apropriamos da discussão, por exemplo, qual é a concepção de currículo? Eu acho que vamos atender a uma condição essencialmente normativa, aliás, como dizia o Weber, a capacidade burocrática determina para onde a sociedade vai caminhar. A burocracia ganha nesse aspecto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- Agora, a dificuldade é a operacionalização: qual o perfil de quem está ministrando? Quem está responsável por fazer esse currículo vivo que são os professores [...] está faltando isso, essa aproximação do que é o*	**IC7:** Falta aproximação dos docentes com o PPP do curso e	**AC7: Dificuldade na**	**2**	**16,66**

	PPP e não somente a carga horária. E da própria organização, enquanto unidade acadêmica, pensar como é que está organizado a questão do tempo pedagógico para funcionar o currículo, porque está faltando tempo pedagógico para funcionar o currículo.	da própria organização, enquanto unidade acadêmica, pensar como é que está organizado a questão do tempo pedagógico para funcionar o currículo. A prática pedagógica eu acho que tem que rever essa conduta em relação aos objetivos comuns e a diferença de quem está trabalhando, quem é o professor que está no processo.	**operacionalização do currículo.**		
P6	*- Eu ainda entendo que a questão da prática pedagógica ainda depende muito do professor que está ministrando a prática pedagógica.* *- A prática pedagógica eu acho que tem que rever essa conduta em relação aos objetivos comuns e a diferença de quem está trabalhando, quem é o professor que está no processo.*				
DSC7: *A dificuldade é a operacionalização: qual o perfil de quem está ministrando? Os professores são os responsáveis por fazerem esse currículo vivo. Está faltando essa aproximação do que é o PP e não somente a carga horária. E da própria organização, enquanto unidade acadêmica, pensar como é que está organizado a questão do tempo pedagógico para funcionar o currículo, porque está faltando tempo pedagógico para funcionar o currículo. Eu ainda entendo que a questão da prática pedagógica depende muito do professor que está ministrando esse componente. Eu acho que tem que rever essa conduta em relação aos objetivos comuns e quem é o professor que está no processo.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- Eu entendo que é uma questão bem mais ampla. Esse currículo deve entender a contextualização desse país, desse Estado e desse povo, das pessoas, porque o currículo sem as pessoas não é um currículo.*	**IC8:** Esse currículo deve atender a contextualização desse país, das pessoas, ele precisa de novas readequações porque ele não está adequado a realidade	**AC8: Não atende ao contexto local.**	**5**	**41,66**
P5	*- [...] O currículo realmente ainda está em construção, ele não está finalizado, de certa forma estamos avançando. E outro ponto principal, os professores, em reuniões, em assembleias, observaram que o currículo*				

	precisa de novas readequações [...] ele não está adequado a uma realidade hoje dos estudantes, do corpo docente.	dos estudantes, do corpo docente. A frequência com que se faz uma reforma na nossa área de currículo é muito grande e nosso mercado de trabalho, as necessidades do nosso profissional não se alteram assim tão a curto prazo.			
P9	*- Eu avalio bom. Não apenas comparando que um foi feito há quase 20 anos atrás [...] Mas, é lógico que foi uma atualizada que valeu muito a pena.* *- Agora, uma coisa que eu preciso te dizer e eu não sei de quanto em quanto tempo tem reforma do currículo de Medicina, de Geografia, de História, Odontologia, eu imagino que não é com essa frequência toda. Nosso currículo foi implantado em 2007, começou a ser implantado depois que a turma concluiu, que é 2010, 2011, e em 2013 já se falava em reforma.* *- Tem muita coisa que eu não vejo sentido [...] a frequência com que se faz uma reforma na nossa área de currículo é muito grande e nosso mercado de trabalho, as necessidades do nosso profissional não se alteram assim tão a curto prazo.* *- Por que que isso muda tanto? Por que que uma disciplina hoje não é importante e amanhã é? [...] nós temos aqui um núcleo estruturante e um colegiado. O núcleo estruturante é para fazer essas reformas continuamente [...] isso não é para ser necessário a ponto de ter um colegiado que continuamente está fazendo alteração [...] esse núcleo estruturante faz as sugestões que vão para o colegiado [...] isso é muita burocracia, uma coisa estúpida [...].* *- Porque se você tem uma alteração no currículo que acha necessário e quem bate o martelo é o colegiado, que deve ter entre 9,10,12 pessoas, comissão de 3-5 estuda esse caso aqui e traz para o colegiado, não um núcleo estruturante. Eu acho isso uma tolice. Invenção para complicar as coisas, para tornar as coisas mais luxuosas, mais glamorosas e chega no final da história não funciona, fica uma coisa trancada, travada, que só vejo complicação, não vejo necessidade nisso.* *- As coisas quando precisam ser feitas, lógico, precisam ser discutidas, mas até a discussão tem que ter um eixo, tem que ser um norte, senão fica aquela pasmaceira que é o que acontece em muita coisa que vemos. E outra coisa, o que se vê na nossa categoria, na nossa área profissional, não se vê em qualquer outra área, não se vê.*				

P10	*- Ele tem que ser reavaliado e modificar algumas cargas horárias.*				
P11	*- Em relação à resolução [...] são necessárias algumas adequações no currículo, algumas questões como as questões étnico-raciais, a questão de diversidade que não foram adequadamente contempladas.*				

DSC8:
Eu entendo que é uma questão bem mais ampla. Esse currículo deve entender a contextualização desse país, desse estado e desse povo, das pessoas, porque o currículo sem as pessoas não é um currículo. O currículo realmente ainda está em construção, ele não está finalizado, de certa forma a gente está avançando. E outro ponto principal, os professores, em reuniões, em assembleias, observaram que o currículo precisa de novas readequações. Ele não está adequado a uma realidade dos estudantes, do corpo docente. Eu avalio como bom. Não apenas comparando que um foi feito há quase 20 anos atrás, mas, é lógico que foi uma atualização que valeu. Uma coisa que eu preciso te dizer e eu não sei de quanto em quanto tempo tem reforma do currículo de Medicina, de Geografia, de História, Odontologia, etc., eu imagino que não é com essa frequência toda. Nosso currículo foi implantado em 2007, começou a ser implantado depois que a turma concluiu, que é 2010, 2011, e em 2013 já se falava em reforma. Tem muita coisa que eu não vejo sentido. A frequência com que se faz uma reforma na nossa área é muito grande e as necessidades do nosso mercado de trabalho não se alteram assim, a curto prazo. Por que que isso muda tanto? Por que que uma disciplina hoje não é importante e amanhã é? Nós temos um núcleo estruturante e um colegiado. O núcleo estruturante é para fazer essas reformas continuamente. Esse núcleo estruturante faz as sugestões e encaminham para o colegiado. Isso é muita burocracia, porque se você tem uma alteração no currículo que acho necessário e quem bate o martelo é o colegiado e não o um núcleo estruturante. Eu acho isso uma invenção para complicar as coisas, para tornar as coisas mais luxuosas, mais glamorosas. Chega no final da história e não funciona, fica uma coisa trancada, travada, que só vejo complicação, não vejo necessidade nisso. As coisas quando precisam ser feitas, lógico, precisam ser discutidas, mas até a discussão tem que ter um eixo, tem que ser um norte, senão fica aquela pasmaceira que é o que acontece em muita situação aqui. E outra coisa, o que se vê na nossa área profissional, não se vê em qualquer outra área. Em relação à Resolução são necessárias algumas adequações no currículo, algumas questões como as questões étnico-raciais, a questão de diversidade que não foram adequadamente contempladas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 09 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P6	*- Inclusive no próprio sistema SIGAA é a maior incoerência que eu não entendo [...].*	**IC9:** O sistema de registro é ineficaz: não consegue registrar a PCC e acarreta prejuízo na matrícula de alunos que	**AC9: O sistema de registro é ineficaz.**	**2**	**16,66**
P11	*- Esses problemas de equivalência acarretaram realmente num prejuízo aos alunos [...] outro prejuízo que aconteceu, nesse semestre foi que os alunos do currículo 30, por uma questão de sistema, se matricularam depois dos alunos do currículo 40. Então você pensa assim "Eu sou do*				

	currículo 30 eu estou quase encerrando o meu curso, mas o aluno do currículo 40, que é o currículo vigente tem prioridade na matrícula [...] acabou faltando vaga em algumas disciplinas para quem está na reta final. Então isso cria uma demanda gigantesca para o início [...].	começaram no currículo de 2007.			
DSC9: *Inclusive no próprio sistema SIGAA é a maior incoerência que eu não entendo. Outro prejuízo que aconteceu, nesse semestre foi que os alunos do currículo 30, por uma questão de sistema, se matricularam depois dos alunos do currículo 40. Então você pensa assim "Eu sou do currículo 30 e estou quase encerrando o meu curso, mas o aluno do currículo 40, que é o currículo vigente tem prioridade na matrícula?" Acabou faltando vaga em algumas disciplinas para quem está na reta final. Isso cria uma demanda gigantesca para o início do período.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P10	*- Redistribuição desse estágio. Esse estágio não pode estar na mão de um professor [...] essa briga minha é de 1986, não é de hoje não. Cada professor deveria ter uma carga horária para o estágio, dentro da sua disciplina [...].*	**IC10:** O estágio deveria ser redistribuído entre os professores. Não pode ficar sob a responsabilidade de apenas um professor.	**AC10: Redistribuição do estágio entre os docentes.**	**1**	**8,33**
DSC10: *Redistribuição desse estágio. Esse estágio não pode ficar na mão de um professor. Essa é minha briga desde 1986. Cada professor deveria ter uma carga horária para o estágio, dentro da sua disciplina.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 09 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P11	*- O início desse semestre nós fizemos nosso momento de discussão, de planejamento pedagógico que é previsto semestralmente, mas que não vinha acontecendo, não sei te dizer desde quando, mas pelo que os docentes me falaram, há muito tempo, não se sabe quando foi a última e foi ótimo [...] Ele estruturou em dois dias: um com reunião com docentes e discentes e o outro só com a reunião com os docentes.*	**IC11:** O planejamento pedagógico é previsto semestralmente nesse currículo.	**AC11: O planejamento pedagógico está contemplado nesse currículo.**	**1**	**8,33**
DSC11: *No início desse semestre fizemos nosso momento de discussão, de planejamento pedagógico que é previsto semestralmente, mas que não vinha acontecendo, não sei te dizer desde quando, mas pelo que os docentes me falaram, há muito tempo, não se sabe quando foi a última e o encontro foi ótimo. Ele se estruturou em dois dias: um com reunião com docentes e discentes e o outro somente com a reunião com os docentes.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P12	*- No contexto do "Governo Lula", o ministério da educação determinou o programa chamado REUNI, que era a reestruturação das universidades brasileiras e o MEC exigia que as universidades fossem contempladas com novas vagas com cursos para professor, teria que criam novos cursos. Então o chefe do departamento na época, ele incluiu o projeto de criação do curso de bacharelado no programa do REÚNE da UFMA e foi aprovado pela Universidade Federal do Maranhão a criação do bacharelado e fragmentou, então, a formação.* *- Com a criação desse curso, e talvez mais essa resolução de 2015, a UFMA, no meu ponto de vista, retrocedeu no processo de formação profissional, quando fez a opção de fragmentar a formação, porque tinha toda uma concepção que defendia o eixo da formação docente e a formação ampliada.*	**IC12:** A criação do bacharelado retrocedeu o processo de formação devido o rompimento da formação docente com a concepção de formação ampliada.	**AC12: Favorece a fragmentação da formação docente.**	**1**	**8,33**
DSC12:					

No contexto do 'Governo Lula', o Ministério da Educação determinou o programa chamado REUNI, que era a reestruturação das universidades brasileiras e o MEC exigia que as universidades criassem novas cursos para a formação de professor. O chefe do departamento na época, incluiu o projeto de criação do curso de bacharelado no programa do REUNI da UFMA e foi aprovado pela Universidade Federal do Maranhão a criação do bacharelado e isso fragmentou, então, a formação. Com a criação desse curso, e talvez mais essa Resolução de 2015, a UFMA, no meu ponto de vista, retrocedeu no processo de formação profissional, quando fez a opção de fragmentar a formação, porque tínhamos toda uma concepção que defendia o eixo da formação docente e a formação ampliada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 9 – EIXO DISCURSIVO: CURRÍCULO VIGENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P12	*- O curso de licenciatura se isolou da universidade, quando cortou a interface com os outros departamentos na formação da licenciatura. Quando o departamento de educação física tomou para si todas as disciplinas que faziam interface com os outros departamentos.* *- O de mais grave eu tenho visto hoje, nesse atual currículo, é o isolamento, porque romperam com todas as interfaces, com os outros departamentos, com as outras áreas do conhecimento; os pré-requisitos, eles anularam qualquer pré-requisitos e essa questão das equivalências [...] e o fim dos núcleos de aprofundamento [...] o leque de disciplinas optativas, além de acabarem os núcleos de aprofundamento, o leque de disciplinas optativas foi muito reduzido.*	**IC13:** O curso de licenciatura se isolou da universidade, quando cortou a interface com os outros departamentos na formação da licenciatura.	**AC13: Proporciona isolamento do curso na universidade.**	**1**	**8,33**
DSC13: *O curso de licenciatura se isolou da universidade, quando cortou a interface com os outros departamentos na formação da licenciatura. Quando o departamento de educação física tomou para si todas as disciplinas que faziam interface com os outros departamentos, isolou o curso. Isso é o que eu considero de mais grave que eu tenho visto hoje, nesse atual currículo. O isolamento rompeu com todas as interfaces, com os outros departamentos, com as outras áreas do conhecimento e os pré-requisitos, eles anularam. Os problemas foram: a questão das equivalências, o fim dos núcleos de aprofundamento e a redução das disciplinas optativas.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE P – Instrumento Analítico de Discurso (IAD 10) – Eixo Discursivo: Participação Docente

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 10 - EIXO DISCURSIVO: PARTICIPAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P1	*- Fica difícil de eu te responder isso, porque nós não conversarmos entre nós.* *- Não se tem uma discussão pedagógica e nós estamos trabalhando num processo de construção, numa indústria de conhecimento, cada um alienado no seu posto de trabalho. É uma pergunta que eu acho difícil de responder, a pessoa mais indicada para responder vai ser você.*	**IC1:** Nós não conversamos entre nós. Não se tem uma discussão pedagógica e nós estamos trabalhando num processo de construção, numa indústria de conhecimento, cada um alienado no seu posto de trabalho. Não há uma discussão coletiva de quais procedimentos, a forma de abordagem que deveriam ser referências para que cada professor pudesse trabalhar, independentemente de seu próprio conhecimento, seu estilo. O que faltou foi um alinhamento de certos objetivos de curto, médio e longo prazo que pudessem ser trabalhados por todos. A briga que eu tenho visto entre licenciatura e bacharelado, a partir daqui de dentro, é coisa de pessoas que não tem ideia da gravidade do que está fazendo.	**AC1: Ausência de diálogos entre os docentes.**	**7**	**58,33**
P2	*- Infelizmente, alguns docentes ainda não entendem que o sucesso do currículo depende muito deles, não é só dizer assim: "O nome da minha disciplina é essa, a ementa é essa e o número da referência é essa". Depende muito dessa ida e vinda dele com o coordenador, do coordenador com a pró-reitoria de ensino, que volta para ele [...].*				
P4	*- Nós ainda trabalha cada um no seu setor e falta muito dessa integração.* *- Nós temos proposto no departamento seminários de práticas pedagógicas, colocar em prática a semana pedagógica que fazíamos nas escolas e que acabamos não fazendo, e que isso acaba que cada professor não sabe o que o outro está trabalhando e, inclusive, repetindo conteúdos, deixando de abordar outros, justamente pela falta dessa discussão.* *- Nós não conseguimos fazer esse semestre; por conta da greve não teve semana pedagógica, nós tivemos quinze dias de férias e imprensado com as aulas e isso acabou dificultando. Mas [...] só três disciplinas, três professores num universo onde todos deveriam participar, pelo menos todos que trabalham com a prática pedagógica. Mas, não conseguimos fazer isso ainda.* *- [...] as condições de prática, as dificuldades, e convencer os outros também a participarem, porque tem muitas disciplinas que prevê a prática pedagógica e que não é cumprido.*				
P6	*- Não há uma discussão coletiva de quais procedimentos, a forma de abordagem, que deveriam ser referências para que cada professor*				

	pudesse trabalhar, independentemente de seu próprio conhecimento, seu estilo. Então, eu vejo que aquilo que faltou foi um alinhamento de certos objetivos de curto, médio e longo prazo que pudessem ser trabalhados por todos.				
P7	*- Não vai sendo criticado, portanto não vai sofrendo alterações. Então, não tendo alterações isso vai passar dez, vinte anos e os problemas ainda vão sendo os mesmos [...].*				
P8	*- Não, de jeito nenhum. Cada qual no seu canto, cada um cuidando do seu umbigo [...] E olhando para ele [...].*				
P9	*- Quando eu me manifestava, eu não tinha apoio, isso fica até como um desabafo [...] então, todos se omitiram em tudo, tudo que eu me manifestava [...].* *- [...] é isso que eu acho do nosso curso, do nosso currículo, do ambiente que temos hoje [...] uma estrutura dessa, um corpo docente invejável, mas com os problemas que é típico do professor de Educação Física: a falta de ética [...] A briga que eu tenho visto entre licenciatura e bacharelado, a partir daqui de dentro, é coisa de pessoa que não tem ideia da gravidade do que está fazendo, isso é muito complicado.*				

DSC1:
Fica difícil de eu te responder isso, porque entre nós não existe conversa. Não se tem uma discussão pedagógica e nós estamos trabalhando num processo de construção, numa indústria de conhecimento, cada um alienado no seu posto de trabalho. É uma pergunta que eu acho difícil de responder. A pessoa mais indicada para responder vai ser você. Infelizmente, alguns docentes ainda não entendem que o sucesso do currículo depende muito deles, não é só dizer assim: "o nome da minha disciplina é essa, a ementa é essa e o número da referência é essa". Depende muito dessa ida e vinda dele com o coordenador, do coordenador com a pró-reitoria de ensino, que volta para ele. Cada um ainda trabalha no seu setor e falta muito dessa integração. Temos proposto no departamento seminários de práticas pedagógicas, colocar em prática a semana pedagógica para socializar o que o outro professor está trabalhando para, inclusive, evitar repetição de conteúdos e ausência de outros, justamente pela falta dessa discussão. A gente não conseguiu fazer esse semestre a semana pedagógica, por conta da greve tivemos somente quinze dias de férias e imprensado com as aulas e isso acabou dificultando. Mas só três disciplinas, três professores num universo onde todos deveriam participar, pelo menos todos que trabalham com a prática pedagógica. Ainda não conseguimos fazer isso. As condições de prática, as dificuldades, e o convencer os outros a participarem, é difícil. Tem muitas disciplinas que prevê a prática pedagógica e que não é cumprido. Não há uma discussão coletiva de quais procedimentos, a forma de abordagem, que deveriam ser referências para que cada professor pudesse trabalhar, independentemente de seu próprio conhecimento, do seu estilo. Eu vejo que faltou um alinhamento de certos objetivos de curto, médio e longo prazo que pudessem ser trabalhados por todos. O currículo não vai sendo criticado, portanto não vai sofrendo alterações. Então, não tendo alterações isso vai passar dez, vinte anos e os problemas ainda serão os mesmos. Cada qual no seu canto, cada um cuidando do seu umbigo e olhando para ele. Quando eu me manifestava, eu não tinha apoio, isso fica até como um desabafo. Todos se omitiram em tudo, tudo que eu me manifestava. É isso que eu acho do nosso

curso, do nosso currículo, do ambiente que temos hoje. Uma estrutura dessa, um corpo docente invejável, mas com os problemas que é típico do professor de Educação Física: a falta de ética. A briga que eu tenho visto entre licenciatura e bacharelado, a partir daqui de dentro, é coisa de gente que não tem ideia da gravidade do que está fazendo, isso é muito complicado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 10 - EIXO DISCURSIVO: PARTICIPAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P2	*- A tramitação entre aprovação no curso, no colegiado, no departamento, até chegar versão final, na pró-reitoria de ensino, que ainda vai para o conselho superior, é uma tramitação que ela é penosa, porque temos que ganhar tempo e ganhar tempo não significa, muita das vezes, rediscutir com a base. Essa é uma problemática de quase todos os currículos [...] faria tudo de novo, porque o aprendizado foi muito grande. O aprendizado do processo de mudança de currículo para o professor, para o coordenador de curso é fantástico.*	**IC2:** O aprendizado do processo de mudança de currículo para o professor, para o coordenador de curso é fantástico.	**AC2: Aprendizado relevante para o coordenador do curso.**	**1**	**8,33**
DSC2: *A tramitação entre aprovação no curso, no colegiado, no Departamento, até chegar versão final na Pró-Reitoria de Ensino, que ainda vai para o Conselho Superior é uma tramitação penosa. Precisamos ganhar tempo e ganhar tempo não significa, muita das vezes, rediscutir com a base. Essa é uma problemática de quase todos os currículos, mas, eu faria tudo de novo, porque o aprendizado foi muito grande. O aprendizado do processo de mudança de currículo para o professor, para o coordenador de curso é fantástico.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 10 - EIXO DISCURSIVO: PARTICIPAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P3	*- As primeiras reuniões ainda estão sendo muito internas. Eu acho que a proposição é que tenha essa avaliação para poder retomar como é que aconteceu, quais são os desafios encontrados, para poder implementar essas novas diretrizes, porque senão não acontece, vai ficar a mesma situação [...].*	**IC3:** O processo está restrito a um grupo de docentes. Essa discussão tem que ser aberta, os professores têm que ser	**AC3: Um grupo de docentes direcionou a reformulação.**	**5**	**41,66**

P6	*- O processo está, talvez, se restringindo a um grupo de docentes. Essa discussão tem que ser aberta, os professores têm que ser chamados momentaneamente para discutir sua própria disciplina na reformulação.*	chamados momentaneamente para discutir sua própria disciplina na reformulação. Nesse de agora eu não pude sugerir quase nada. Foi feito por dois professores que mandam. A situação hoje do departamento de Educação Física é uma situação política do departamento que com a criação dos dois cursos está havendo um direcionamento muito evidente para fortalecer o curso de bacharelado e enfraquecer o curso de licenciatura, inclusive isso ficou mais evidente quando não se teve nem candidato para ser coordenador do curso de licenciatura.			
P7	*- Um grupo de professores se disponibilizou, mas eu vejo que está a armadilha posta do outro lado [...] a armadilha da burocratização, da determinação da norma. Então, nós vamos atender a uma exigência.*				
P9	*- Pior, dramático, horrível. O que eu te falei, no de 2007 percebemos que um ou dois professores direcionaram a reforma, mas, de todo modo, quem não participou pôde sugerir. Nesse de agora eu não pude sugerir quase nada. [...] eu possuo uma experiência técnica, pedagógica e até de vida, de bom senso que eu acho que não deveria ser dispensada por esse curso, por esse departamento. Mas sempre estou sendo deixado de fora [...].* *- Além de ter sido feito por um número de professores muito reduzido, na verdade dois, porque você sabe tem ali cinco membros, mas dois é que mandam [...]. Nós tivemos a reforma da licenciatura, nós tivemos o currículo do bacharelado, nós tivemos o currículo do curso de Pinheiro, nós tivemos formação dos colegiados todos, nós tivemos formação dos núcleos estruturantes todos e eles mandaram em tudo.* *- Chegou um grupo de professores novos que não tinha experiência dentro do aspecto pedagógico, não tinha, e começaram a comandar tudo. Então, eles fizeram essa reforma do currículo todo.* *- Quando um colegiado é estabelecido com uma certa maioria, que eu não gosto de falar essa coisa política, mas existe, então é difícil você combater e tudo que foi feito de proposta, em todos os aspectos, durante esse período até agora saiu do jeito que essas pessoas quiseram [...] E esse currículo saiu horrível [...].* *- Houve uma preocupação e eu disse isso em assembleia, em castrar a licenciatura, ou seja, retirar da licenciatura certas disciplinas, certas informações, de modo a deixar o licenciado despreparado para trabalhar fora da escola. [...] castração da licenciatura e um inchaço do bacharelado [...] A licenciatura não é que não esteja inchada, ela está com disciplinas irrelevantes [...].*				
P12	*- A situação hoje do departamento de Educação Física, é uma situação política do departamento que com a criação dos dois cursos está*				

	havendo um direcionamento muito evidente para fortalecer o curso de bacharelado e enfraquecer o curso de licenciatura, inclusive isso ficou mais evidente quando não teve nem candidato para ser coordenador do curso de licenciatura.				

DSC3:
As primeiras reuniões ainda estão sendo muito internas. Eu acho que a proposição é que tenha essa avaliação para retomar como é que aconteceu, quais são os desafios encontrados, para implementar essas novas diretrizes. O processo está, talvez, se restringindo a um grupo de docentes. Essa discussão tem que ser aberta, os professores têm que ser chamados momentaneamente para discutir sua própria disciplina na reformulação. Um grupo de professores se disponibilizou, mas eu vejo que está a armadilha posta do outro lado: a armadilha da burocratização, da determinação da norma. Então, nós vamos atender a uma exigência. Pior, dramático, horrível. No currículo de 2007 percebemos que um ou dois professores direcionaram a reforma, mas, de todo modo, quem não participou pode sugerir. Nesse de agora eu não pude sugerir, quase nada. Eu possuo uma experiência técnica, pedagógica e até de vida, de bom senso que eu acho que não deveria ser dispensada por esse curso, por esse departamento. O currículo foi feito por um número de professores muito reduzido, na verdade dois, porque você sabe, tem ali cinco membros, mas dois são quem mandam. Nós tivemos a reforma da licenciatura, nós tivemos o currículo do bacharelado, nós tivemos o currículo do curso de Pinheiro, nós tivemos formação dos colegiados todos, nós tivemos formação dos núcleos estruturantes e em tudo eles mandaram. Chegou um grupo de professores novos que não tinha experiência dentro do aspecto pedagógico e começaram a comandar tudo. Então, eles fizeram essa reforma do currículo todo. Quando um colegiado é estabelecido com uma certa maioria, que eu não gosto de falar essa coisa política, mas existe, então é difícil você combater e tudo que foi feito de proposta, em todos os aspectos, durante esse período até agora saiu do jeito que essas pessoas quiseram. Esse currículo saiu horrível. Houve uma preocupação e eu disse isso em assembleia, em castrar a licenciatura, ou seja, retirar da licenciatura certas disciplinas, certas informações, de modo a deixar o licenciado despreparado para trabalhar fora da escola. Castração da licenciatura e um inchaço do bacharelado. A licenciatura está com disciplinas irrelevantes. A situação hoje do Departamento de Educação Física é uma situação política com a criação dos dois cursos e um direcionamento muito evidente para fortalecer o curso de bacharelado e enfraquecer o curso de licenciatura, inclusive isso ficou mais evidente, quando não teve nem candidato para ser coordenador do curso de licenciatura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 10 - EIXO DISCURSIVO: PARTICIPAÇÃO DOdocente					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P6	*- Eu vejo que os professores têm que participar mais, nem que tenhamos assembleias especificas para abrir a discussão, eu falo extraordinária, com tema específico de currículo, discutir a reformulação curricular, mas como uma pauta única, convocação pelo departamento, abrir a discussão para ter uma mudança que contemple aquilo que nós acreditamos que seja fundamental para formação docente.*	**IC4:** Os professores têm que participar mais, discutir a reformulação curricular. O problema é que ninguém quer fazer reunião pedagógica,	**AC4: Necessidade maior de participação dos docentes nas**	**4**	**33,33**

P7	*- Particularmente, eu queria discutir concepção de currículo [...]. Eu acho que tem que ser uma coisa mais aberta, menos recortada pelas disciplinas, se pudesse debater isso [...]. Eu fiz a proposta no núcleo estruturante.*	porque na hora que você fizer, você vai encontrar os problemas. Acredito que se mantiver a coordenação atual com esse compromisso, com essa preocupação com a qualidade do curso é possível retomar um trabalho de revisão e ajustes do atual currículo para melhoria da formação profissional.	**discussões curriculares.**		
P8	*- Nós precisamos fazer reuniões pedagógicas [...]. O problema é que ninguém quer fazer reunião pedagógica, porque na hora que você fizer, você vai encontrar os problemas [...].*				
P10	*- A equipe chamou todo mundo, quem não chegou para colaborar é porque não quis [...]. E teve quem não chegou [...] eu mesma cheguei pouco, mas o que cheguei, foi defendendo o que é meu [...].*				
P12	*- Eu tenho uma boa expectativa, que se mantiver a coordenação atual com esse compromisso, com essa preocupação com a qualidade do curso é possível retomar um trabalho de revisão e ajustes, que o próprio projeto pedagógico prevê [...] ajustes do atual currículo para melhoria da formação profissional.*				
DSC4: *Eu vejo que os professores têm que participar mais, nem que tenhamos assembleias especificas, extraordinárias, para abrir a discussão, com tema específico de currículo para discutir a reformulação curricular. Seria com uma pauta única, convocação pelo departamento, abrir a discussão para que possamos ter uma mudança que contemple aquilo que a gente acredite que seja fundamental para a formação docente. Particularmente, eu acho que tem que ser uma coisa mais aberta, menos recortada pelas disciplinas. Eu fiz essa proposta no núcleo estruturante. Nós precisamos fazer reuniões pedagógicas. O problema é que ninguém quer fazer reunião pedagógica, porque na hora que você fizer, você vai encontrar os problemas. A equipe chamou todo mundo, quem não chegou para colaborar é porque não quis. E teve gente que não chegou; eu mesma cheguei pouco, mas o que cheguei, foi defendendo o que é meu. Eu tenho uma boa expectativa, que se mantiver a coordenação atual com esse compromisso, com essa preocupação com a qualidade do curso é possível retomar um trabalho de revisão e ajustes, que o próprio projeto pedagógico prevê para melhoria da formação profissional.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

TEMÁTICA DISCURSIVA: CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO					
IAD 10 - EIXO DISCURSIVO: PARTICIPAÇÃO DOCENTE					
ATOR	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**ANCORAGEM**	***f***	**%**
P8	*- Os professores vão ter que mudar sua prática e a grande maioria não quer mudar sua prática.* *- Por exemplo, mudou o currículo e a prática é a mesma [...]. Você pode até mudar currículo, mas não muda o professor [...].*	**IC5:** Os professores vão ter que mudar sua prática e a grande maioria não quer mudar sua prática. Você pode até mudar currículo, mas não muda o professor.	**AC5: Os docentes não querem mudar sua prática pedagógica.**	**1**	**8,33**
DSC5: *Os professores vão ter que mudar sua prática e a grande maioria não quer mudar sua prática. Por exemplo, mudou o currículo e a prática é a mesma. Você pode até mudar currículo, mas não muda o professor.*					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

ANEXO

ANEXO A – Ata da Assembleia Departamental de Educação Física da UFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº. 5.152, de 21/10/1966 – São Luís – Maranhão-.
CNPJ 062791030001-19

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ATA DA ASSEMBLEIA DEPARTAMENTAL ORDINÁRIA REALIZADA NO DIA QUINZE DE JUNHO DE DOIS MIL E DEZESSEIS

Aos quinze dias do mês de junho do ano de dois mil e dezesseis foi realizada Assembleia Ordinária do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, na sala um, do Núcleo de Esportes, teve início às nove horas e quinze minutos, em segunda chamada, com a presença dos professores: Francisco Navarro, chefe de departamento, Alessandra de Magalhães Campos Garcia, Alex Fabiano Santos Bezerra, Antonio Coppi Navarro, Carina Helena Wasem Fraga, Carlos Augusto Scansette Fernandes, Christian Emmanuel Torres Cabido, Christiano Eduardo Veneroso, Cinthya Walter, Cristiano Teixeira Mostarda, Emanuel Péricles Salvador, Flávio de Oliveira Pires, Florentino Alves Assenço Filho, Mário Alves de Siqueira Filho, Mário Norberto Sevilio de Oliveira Júnior, Nelo Eidy Zanchi, Paulo da Trindade Nerys Silva, Raimundo Nonato de Assunção Viana, Richard Diego Leite, Silvana Maria Moura da Silva, Wellington Roberto Gomes de Carvalho e Zartú Giglio Cavalcanti. E ainda a presença dos representantes estudantis Raimundo Barbosa Reis Filho, Otávio Carvalho Sousa, Antonio Higor Gusmão, Raissa Costa, Thayllan Silva de Sousa e Karla Mendes Pinheiro. O professor Sérgio Augusto Rosa de Souza está afastado para o doutorado. A professora Silvana Martins Araújo está de licença capacitação. Os demais professores não fizeram nenhuma justificativa, sendo assim considerados faltosos para efeito administrativo. Da pauta, constam os seguintes itens: 1) Informes; 2) Decisão da Assembleia Departamental não acatada pela Reitora – Prof. Francisco Navarro; 3) Diretores da APRUMA – Prof. Francisco Navarro; 4) Apresentação de pesquisa de doutorado da professora Raffaelle Andressa dos Santos Araujo; 5) Criação de disciplinas optativas para o Bacharelado – Prof. Mário Filho; 6) Adesão ao manifesto do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado do Curso de Educação Física Bacharelado contrário à Minuta do CNE – Prof. Mário Filho; 7) Apresentação dos membros do CAEF – C.A; 8) Empresa Junior de Educação Física – C. A.; 9) Utilização dos espaços do Núcleo de Esportes pelos alunos de Educação Física – C.A.; 10) Outros assuntos. **Item um**. Informes. O professor Francisco Navarro solicita inclusão de item na pauta: Indicação para Diretor do Núcleo de Esportes. Aprovado por unanimidade. O Centro Acadêmico solicita a retirada dos itens 7 e 8. Aprovado por unanimidade. O professor Carlos Augusto solicita inclusão de item: Cancelamento de disciplinas 2016.1 (esclarecimentos) e ainda a inversão de pauta: item 2 e 4. Aprovado por unanimidade. A professora Carina Helena solicita inclusão de item. Aula de Anatomia e disciplinas canceladas 2016.1. Aprovado por unanimidade. O professor Francisco Navarro solicita aos coordenadores da Licenciatura e Bacharelado reformulação do Colegiado de Curso e Núcleo Docente e entrega dos planejamentos, itens para próxima assembleia. O Centro Acadêmico informa os nomes dos representantes. Presidente: Raimundo Barbosa Reis Filho; Antonio Higor Gusmão; Karla Mendes Pinheiro; Thayllan Silva de Sousa, Raissa Costa; Otávio Carvalho Sousa;

Suplentes: Leudyenne Pacheco de Abreu; Thyago Jorge Dias Costa; Rafaela Cindy de Sousa Silva; Ricardo Garré Silva Mendes e Marcus Vinicius Garcez Parga Costa com direito a voz e voto. O professor Zartú Giglio solicita uma assembleia extraordinária para tratar da Resolução 175/2015. **Item dois**. A professora Raffaelle Araujo apresenta sua pesquisa de doutorado, com o título: "Currículo de formação docente em Educação Física: um foco no eixo articulador das dimensões teóricas e práticas", a presente pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) sob a orientação da Profª. Drª. Meirecele Calíope Leitinho e tem por objetivo: compreender a contribuição das Práticas como Componente Curricular (PCC), dos Estágios Curriculares Supervisionado (ECS) e das Atividades Complementares (AC), para a formação de professores de Educação Física da UFMA, numa perspectiva de unidade teórico-prática. O projeto de pesquisa foi apresentado e autorizado pelo coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA e segue as orientações e normas do Comitê de Ética da Pesquisa na Plataforma Brasil, conforme parecer aprovado nº. 1.430.318. Assim, a professora Raffaelle Araujo solicita a participação voluntária, de todos (as) os professores (as), para responder os instrumentos de coleta de dados configurados em um questionário (online ou impresso) e uma entrevista individual. Ela informa que os dados fornecidos serão tratados, globalmente, a partir do método do Discurso do Sujeito Coletivo sob sigilo da identificação dos participantes. **Item três**. Os representantes da APRUMA se apresentam à Assembleia, Professor Nelson Medeiros do Departamento de Economia e o Professor do Marcone Dutra do Colégio Universitário (COLUN) diretoria que assumiu no mês de Fevereiro/2016. Eles informam que estão visitando as Assembleias Departamentais do Campus/São Luís e Campus do interior, para estreitar aproximação e diálogo da diretoria com os sindicalizados, os que não são e futuros sindicalizados. Eles comentam sobre o PL 4251, que trata do reajuste, o PL 257, que oficialmente é um elemento do ajuste fiscal, um conjunto de medidas que tem repercussão para todos os servidores públicos. Eles informam que haverá no dia vinte e dois uma Assembleia da categoria na área de vivência do Auditório Ribamar Carvalho, para discutir essas medidas. **Item quatro**. O professor Francisco Navarro informa que foi encaminhado um memorando para a Reitora, com uma lista tríplice com os nomes dos três candidatos inscritos para a Chefia da Coordenação do Curso de Educação Física Licenciatura, com a indicação da professora com maior número de votos, a professora Alessandra Garcia. O professor Francisco Navarro informa que a Reitora descumpriu a decisão da Assembleia e se sente desprestigiado e ofendido, pois não recebeu nenhum documento com a aprovação da professora Carina Helena. O professor Zartú fala que a autonomia do departamento deve ser respeitada pelo Reitor, ele concorda que a Reitora não respeitou a decisão do departamento, embora ter apoiado com convicção a professora Carina Helena. O professor Carlos Augusto informa que não houve convocação para a eleição de coordenadores e que havia feito um encaminhamento, a decisão não era da assembleia e sim deliberação da Reitora. Ele informa que solicitou um encaminhamento à assembleia, o qual foi aprovado, que a decisão não era da assembleia e sim apreciação de nomes que deveriam ser encaminhados para a Reitora. Diante disso, o professor Carlos Augusto informa que realizou uma moção de apoio à professora Carina Helena, consultou advogados e pegou assinaturas com discentes, docentes e técnico administrativo em favor da eleição da professora Carina Helena como coordenadora do Curso de Educação Física e encaminhou para a Reitoria para que lá fosse apreciado. O professor Mário Sevilio relata que foi votado em assembleia três candidatos que se prontificaram, foi disponibilizado vinte minutos para cada candidato apresentarem suas propostas e na sequência houve a votação, a maioria com o seu voto de minerva,

aprovou a professora Alessandra Garcia, sendo assim, a Reitora foi contrária a decisão da assembleia. O professor Florentino diz que teve dúvidas quanto à convocação da pauta, não ficou claro e fala que cabe a Reitora decidir qual o coordenador deverá assumir. O professor Navarro propõe colocar em votação se a maioria aceita ou não a decisão da Reitora ou à professora Carina Helena encaminha uma carta de demissão. A professora Carina Helena fala que a DDD informou que a portaria já havia sido entregue ao Departamento de Educação Física, foi publicado no Diário Oficial no dia seis de Junho deste ano. Ela informa que irá continuar como coordenadora do curso, dando continuidade ao trabalho do professor Alex Fabiano. O discente Otávio solicita informações sobre a lista tríplice. O professor Navarro informa que foi encaminhada à Reitoria uma lista tríplice, nome dos três candidatos inscritos informando o número de votos dos candidatos. Após discussão o professor Navarro submete à votação, se a assembleia aprova ou não a decisão da Reitora. Favoráveis à decisão da Reitora: Paulo da Trindade, Wellington Roberto, Antonio Higor, Raimundo Nonato, Thaylan Silva, Otávio Carvalho, Karla Mendes, Carina Helena, Raimundo Reis, Cinthya Walter, Emanuel Péricles, Richard Leite, Mário Filho e Carlos Augusto. Contrários à decisão da Reitora: Mário Sevilio, Nelo Eidy, Christiano Veneroso, Christian Emanuel, Alessandra Garcia, Cristiano Mostarda, Antonio Coppi e Flávio Pires. Abstenções: Silvana Moura, Raissa Costa e Alex Fabiano. A professora Silvana Moura solicita declaração de voto. Ela lembra que votou na professora Alessandra Garcia, mas sabe que a Reitora tem direito de escolha. A decisão da Reitora Nair é aprovada pela maioria dos votos. **Item cinco**. O professor Mário Filho solicita a criação de onze disciplinas optativas para o Curso de Bacharelado em Educação Física. Bases Biomecânica do Desenvolvimento Humano, Biologia Celular e Molecular do Exercício Físico, Cérebro Atividade Física e Esporte, Cinema, Corpo e Movimento, Diabetes *Mellitus* e Exercício Físico, Didática Aplicada a Educação Física, Epidemiologia da Atividade Física, Imunologia do Exercício, Obesidade e Emagrecimento e Exercício Físico, Primeiros Socorros e Treinamento da Flexibilidade. Aprovado por unanimidade. **Item seis**. Adesão ao manifesto do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado do Curso de Educação Física Bacharelado contrário à Minuta do Conselho Nacional de Educação. Algumas Universidades já se manifestaram contrárias a esta proposta de extinção do curso. Diante do exposto, o professor Mário Filho solicita além do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado do Curso de Educação Física Bacharelado, à adesão do Departamento para representar a Educação Física nesta manifestação. O professor Francisco Navarro submete à votação. A adesão é aprovada pela maioria. Voto contrário do professor Florentino. Abstenção dos professores Carlos Augusto e Raimundo Nonato. **Item sete** e **item oito** foram retirados de pauta. **Item nove**. Indicação ou candidatura para Diretor do Núcleo de Esportes. O professor Francisco Navarro solicita indicação ou candidatura à diretoria do Núcleo de Esportes. Ele indica o Técnico Administrativo Agnaldo da Silva Guimarães Filho. A professora Cinthya Walter e o professor Francisco Navarro se candidatam. O professor Navarro submete à votação. O Técnico Agnaldo obteve dez votos favoráveis, a professora Cinthya dezessete votos favoráveis e o professor Francisco Navarro não obteve nenhum voto. O professor Francisco Navarro informa que será encaminhado um memorando para a Reitora Nair Portela com a lista tríplice, para apreciação. **Item dez**. Cancelamento de disciplinas 2016.1 (esclarecimentos). O professor Carlos Augusto informa que solicitou o cancelamento da disciplina de Politicas Públicas e a mesma ainda não foi cancelada. O professor Francisco Navarro informa que o professor deverá encaminhar um documento ao Departamento solicitando o cancelamento e informando os motivos do mesmo. **Item onze**. Aula de Anatomia e disciplinas canceladas 2016.1. A professora Carina Helena informa que conversou com o professor Marcio Moyses de

Oliveira, Chefe do Departamento de Morfologia, que sugeriu dividir as disciplinas de Anatomia e Biomecânica e Cinesiologia, com os professores da Morfologia. O professor Mário Sevilio sugere encaminhar uma carta para a Reitoria pleiteando a garantia das disciplinas que já foram conquistadas para o departamento. Após discussão a professora Carina Helena informa que conversará novamente com o professor Márcio Moyses, com a Professora Rosane Guerra, diretora do CCBS, e com a Profa. Isabel Ibarra, Pró-Reitora de Ensino, na tentativa de agendar uma reunião para discutir a questão e buscar uma solução. **Item doze**. Disciplinas canceladas. A professora Carina Helena informa que já foi contemplada em outro item. **Item 13**. Outros assuntos. Nada mais havendo a tratar a reunião foi encerrada e eu, Francisco Navarro, lavrei a presente ata que após lida e aprovada, será assinada por mim e todos os demais presentes. São Luís, quinze dias do mês de junho de dois mil e dezesseis.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ASSEMBLÉIA DEPARTAMENTAL ORDINARIA – DIA 15/06/2016

NOME DO PROFESSOR	ASSINATURA
Alessandra de Magalhães C. Garcia	
Alex Fabiano Santos Bezerra	
Antônio Coppi Navarro	
Carina Helena Wasem Fraga	
Carlos Augusto Scansette Fernandes	
Christian Emmanuel Torres Cabido	
Christiano Eduardo Veneroso	
Cinthya Walter	
Cristiano Teixeira Mostarda	
Elizabeth Santana A. de Albuquerque	FALTOU
Emanuel Péricles Salvador	
Flávio de Oliveira Pires	
Florentino Alves Assenço Filho	
Francisco Navarro	
Jucilea Neres Ferreira	FALTOU
Mário Alves de Siqueira Filho	
Mário Norberto Sevilio de O. Junior	
Nelo Eidy Zanchi	
Paulo da Trindade Nerys Silva	
Raimundo Nonato de Assunção Viana	
Richard Diego Leite	
Sérgio Augusto Rosa de Souza	AFASTADO
Silvana Maria Moura da Silva	
Silvana Martins de Araújo	AFASTADA
Tarcísio José de Melo Ferreira	FALTOU
Waldecy das Dores Vieira Vale	FALTOU
Wellington Roberto Gomes de Carvalho	
Zartú Giglio Cavalcanti	
REPRESENTANTES ESTUDANTIS	
Raimundo Barbosa Reis Filho	
Otávio Carvalho Sousa	
Antonio Higor Gusmão dos Santos	
Raissa Costa Sousa	
Thaylan Silva de Sousa	
Karla Mendes Pinheiro	