



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

LUCAS DIÓGENES LEÃO

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM PARINTINS/AM: UM CONFRONTO ENTRE O PPC E O
DISCURSO DOS EGRESSOS**

MANAUS-AM

2019

LUCAS DIÓGENES LEÃO

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM PARINTINS/AM: UM CONFRONTO ENTRE O PPC E O
DISCURSO DOS EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios Amazônicos.

ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

MANAUS-AM

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Leão, Lucas Diógenes

L687r Reflexões sobre a formação do professor de Educação Física em
Parintins/AM: um confronto entre o PPC e o discurso dos egressos / Lucas Diógenes
Leão.

2019

187 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Formação inicial. 2. Professores. 3. Educação Física. 4. PPC
5. Parintins. I. Barros, João Luiz da Costa II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

LUCAS DIÓGENES LEÃO

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM PARINTINS/AM: UM CONFRONTO ENTRE O PPC E O
DISCURSO DOS EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios Amazônicos.

Aprovado em: 01/04/2019

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Membro Titular Externo: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Membro Titular: Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Membro Suplente: Prof.^a Dr.^a Heloísa da Silva Borges
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Membro Suplente: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Aos meus pais, Francisco Saraiva Leão Neto e Antônia Marly Raposo Diógenes, por todo esforço realizado para que eu chegasse até aqui e por todos os momentos em família.

A minha esposa, Delana de Souza Canto Leão, por todo amor compartilhado e por acreditar em mim.

A meu filho, Gabriel Diógenes Canto Leão, que mesmo tão pequeno já é meu maior amor e motivador.

Ao meu irmão, Matheus Diógenes Leão, que com seu jeito próprio de ser nunca deixou de me ajudar.

E a todos os meus familiares e amigos que acreditaram nessa conquista, em especial a minha tia Antônia Mara Raposo Diógenes, por todas as reflexões essenciais compartilhadas em meu amadurecimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo milagre da vida e por me permitir a realização de mais um sonho.

Aos meus pais por terem me incentivado no valor da educação de corpo inteiro desde a infância e a todos da minha família que contribuíram, em muito, na minha educação. Amo vocês!

A minha esposa e filho que juntos estamos descobrindo os prazeres e desafios da vida em família. Amo o que somos!

Aos meus amigos que de perto ou de longe, diretamente ou indiretamente, também contribuíram em minha formação pessoal e profissional ao longo desses 28 anos de vida. Sem vocês esses anos seriam com menos risadas e diversões.

Ao professor João Luiz, que além de orientador tornou-se amigo e demonstrou sempre um grande comprometimento e entusiasmo em promover seus orientandos a Mestres e Doutores em Educação. Essa atitude muito me inspirou a chegar até aqui.

Aos colegas e professores do PPGE/UFAM, em especial a turma do Mestrado do ano 2017 e a coordenação do curso, sem vocês não teria sido “fácil” assim. As produções que realizamos e a organização dos eventos científicos marcaram positivamente minha formação e quantitativamente em meu lattes.

A UFAM, de Parintins, pela oportunidade na realização de minha formação inicial em Educação Física, Licenciatura. E a UFAM, em Manaus, na continuidade dessa formação no Mestrado em Educação.

A FAPEAM pelas bolsas de estudos a mim concedidos à época da graduação por meio da iniciação científica e agora na pós-graduação para a realização da dissertação de Mestrado. Esse suporte financeiro me proporcionou melhores condições no planejamento, desenvolvimento e divulgação das pesquisas científicas realizadas.

Aos egressos do curso LEF/ICSEZ/UFAM que deram voz aos processos formativos do professor de Educação Física no contexto interiorano de nosso Estado, Amazonas.

A Kelly Sobral pela amizade e pelo apoio com os registros fotográficos.

Aos professores Wagner Wey Moreira e Cláudio Gomes da Victória por aceitarem participar da banca e contribuir em meu desenvolvimento profissional.

E a todos que de alguma forma me apoiaram nos caminhos tomados em minha vida, muito obrigado!!!

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.
Paulo Freire*

RESUMO

Na presente dissertação abordamos sobre o processo de formação dos professores de Educação Física a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública federal em Parintins/AM. Analisamos as concepções que os egressos desse curso apresentaram sobre as experiências formativas e a relação delas com sua atuação profissional e destacamos as seguintes questões norteadoras direcionadas ao PPC do curso: Quais são as concepções sobre a formação docente nelas contidas? Quais são os objetivos, saberes e conhecimentos previstos? Qual o perfil de egresso descrito? Quais são as práticas educativas e a estrutura curricular que o curso oferece? E direcionada aos egressos: Qual a concepção que os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física têm sobre sua formação docente? Como refletem atualmente, a partir da prática profissional docente, sobre a matriz curricular que tiveram no curso quando a data de sua realização? E quais as relações entre a formação inicial realizada e a atuação profissional dos egressos? A pesquisa desenvolveu-se em abordagem qualitativa (STAKE, 2011; GOLDENBERG, 2004) do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2005), para compreensão do processo de formação inicial citado. Na fundamentação teórica metodológica utilizamos de referências contextualizadas à temática da formação de professores e da formação em Educação Física, tais como Nóvoa (1992, 1995, 2017); Libâneo (1985) Saviani (1999, 2014), Contreras (2002), Luckesi (1994), Tardif (2012), Darido (2011), Oliveira (2011), Castellani Filho (1988), Moreira (1992), Faria Júnior (1992), Betti (1992) e Caparroz (2007). Utilizamos também das DCNs dos cursos de formação de professores e das DCNs dos cursos de formação em Educação Física. Os resultados demonstraram que a perspectiva do PPC do curso sobre a formação ofertada é crítico-transformadora com concepções atuais sobre a realidade educacional brasileira e sobre o perfil de egresso elencado para atuar na educação escolar enquanto profissional transformador da sociedade. A perspectiva dos egressos apresentou-se fundamentada na percepção da Educação Física Escolar esportivista (não-crítica), porém as experiências formativas relatadas voltadas para atuação na educação escolar demonstraram, em parte, concepções teóricas e práticas baseadas no modelo de professor reflexivo e do prático reflexivo. Dessa forma inferimos que os processos de formação dos professores de Educação Física em Parintins encontram-se em gradual desconstrução das perspectivas não-críticas para construção das perspectivas críticas. Demonstramos também que as experiências formativas foram, em parte, motivo principal para o alcance de experiências profissionais, tanto na própria universidade (organização de eventos esportivos e participação em projetos de extensão) quanto na cidade (estágios remunerados e participação em projetos), mas que após formados a busca por empregos formais na área apresenta-se como um desafio. Sugestionamos o aprofundamento sobre a práxis docente em Educação Física no contexto Amazônico, onde as concepções ora apresentadas poderão ser confrontadas com as práticas pedagógicas identificadas em seus respectivos ambientes de atuação profissional.

Palavras-chave: Formação inicial. Professores. PPC. Educação Física. Parintins

ABSTRACT

In this dissertation we approach the process of training of Physical Education teachers from the analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC) of Licenciatura in Physical Education of a federal public university in Parintins / AM. We analyze the conceptions that the graduates of this course presented about the formative experiences and their relation with their professional performance and we highlight the following guiding questions directed to the PPC of the course: What are the conceptions about the teacher training contained therein? What are the objectives, knowledge and predicted knowledge? What is the egress profile described? What are the educational practices and the curricular structure that the course offers? And directed the graduates: What is the conception that graduates of the Degree in Physical Education have over their teacher training? How do they currently reflect, from the professional practice of teachers, on the curricular matrix that they had in the course when the date of their realization? And what are the relations between the initial formation and the professional performance of the graduates? The research was developed in a qualitative approach (STAKE, 2011; GOLDENBERG, 2004) of the case study type (ANDRÉ, 2005), to understand the process of initial formation mentioned. In the theoretical methodological foundation we use contextualized references to the theme of teacher training and professional training in Physical Education, such as Nóvoa (1992, 1995, 2017); (1985), Saviani (1999, 2014), Contreras (2002), Luckesi (1994), Tardif (2012), Darido (2011), Oliveira (2011), Castellani Filho (1988), Moreira (1992), Faria Júnior 1992), Betti (1992) and Caparroz (2007). We also use the DCNs of the teacher training courses and the DCNs of the physical education training courses. The results showed that the perspective of the PPC of the course on the offered training is critical-transforming with current conceptions about the Brazilian educational reality and about the egress profile listed to act in school education as a transforming professional of the society. The perspective of the graduates was based on the perception of sports school Physical Education (non-critical), but the reported formative experiences aimed at acting in school education demonstrated, in part, theoretical and practical conceptions based on the model of reflective and practical teacher reflective. Thus, we infer that the training processes of Physical Education teachers in Parintins are in gradual deconstruction of the non-critical perspectives for constructing critical perspectives. We also show that training experiences were, in part, the main reason for the achievement of professional experiences both in the university itself (organization of sporting events and participation in extension projects) and in the city (paid internships and participation in projects), but after graduating the search for formal jobs in the area presents itself as a challenge. We suggest the deepening of the teaching practice in Physical Education in the Amazonian context, where the conceptions presented here may be confronted with the pedagogical practices identified in their respective professional environments.

Keywords: Initial formation. Teachers. PPC. Physical Education. Parintins

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Principais concepções das tendências pedagógicas liberais (não críticas).....	31
Quadro 02 - Principais concepções das tendências progressistas (críticas)....	31
Quadro 03 - Os três modelos de professores apresentado por Contreras (2002)	45
Quadro 04 - Modelos de professores (identidades) apresentados por Tardif (2012).....	48
Quadro 05 - Abordagens pedagógicas não críticas da Educação Física	57
Quadro 06 - Abordagens pedagógicas críticas da Educação Física	58
Quadro 07 - Princípios previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM	94
Quadro 08 - Dimensões da formação inicial previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Parte 01.....	95
Quadro 9 - Dimensões da formação inicial previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Parte 02.....	96
Quadro 10 - Competências, saberes e habilidades da formação inicial previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Parte 01.....	96
Quadro 11 - Competências, saberes e habilidades da formação inicial previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Parte 02.....	97
Quadro 12 - Descrição de créditos e horas de acordo com os componentes curriculares do curso LEF/ICSEZ/UFAM.....	99
Quadro 13 - Matriz curricular do curso LEF/ICSEZ/UFAM em sua versão 2013/2 – Parte 01.....	100
Quadro 14 - Matriz curricular do curso LEF/ICSEZ/UFAM em sua versão 2013/2 – Parte 02.....	101
Quadro 15 - Matriz curricular do curso LEF/ICSEZ/UFAM em sua versão 2013/2 – Parte 03.....	102
Quadro 16 - Descrição dos laboratórios destinados ao curso LEF/ICSEZ/UFAM	116
Quadro 17 - Descrição cronológica dos principais acontecimentos e fatos ocorridos no curso LEF/ICSEZ/UFAM do ano de 2007 a 2014.....	123
Quadro 18 - Caracterização dos egressos entrevistados.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Sala de aula do ICSEZ/UFAM	108
Figura 02 - Acesso ao pavimento superior do ICSEZ/UFAM apenas por escadas	109
Figura 03 - Auditório do ICSEZ/UFAM	110
Figura 04 - Gabinetes de trabalho individual dos professores do ICSEZ/UFAM	111
Figura 05 - Biblioteca do ICSEZ/UFAM – Espaço para estudos e pesquisas	112
Figura 06 - Biblioteca do ICSEZ/UFAM – Acervo.....	112
Figura 07 - Gabinete próprio de professor utilizado como coordenação do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Foto 01	113
Figura 08 - Gabinete próprio de professor utilizado como coordenação do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Foto 02.....	114
Figura 09 - Laboratório de informática do ICSEZ/UFAM.....	115
Figura 10 - Laboratório de anatomia humana do ICSEZ/UFAM.....	117
Figura 11 - Laboratório de Fisiologia Humana e do Exercício do ICSEZ/UFAM	118
Figura 12 - Laboratório de Práticas Motoras do ICSEZ/UFAM.....	118
Figura 13 - Laboratório de Práticas Esportivas, Coletivas e Ginástica - Ginásio Poliesportivo Prof. Raimundo Melo – Foto 01	119
Figura 14 - Laboratório de Práticas Esportivas, Coletivas e Ginástica - Ginásio Poliesportivo Prof. Raimundo Melo – Foto 02	119
Figura 15 - Laboratório de Práticas Esportivas, Coletivas e Ginástica - Ginásio Poliesportivo Prof. Raimundo Melo – Foto 03	120
Figura 16 - Quadra poliesportiva não coberta do ICSEZ/UFAM.....	121
Figura 17 - Campo improvisado do ICSEZ/UFAM.....	121
Figura 18 - Corredor de ligação entre os blocos do ICSEZ/UFAM.....	124
Figura 19 - Restaurante universitário do ICSEZ/UFAM.....	125
Figura 20 - Delimitação territorial do município de Parintins	130
Figura 21 - Frente do ICSEZ/UFAM	131
Figura 22 - Estacionamento da entrada do ICSEZ/UFAM.....	131
Figura 23 - Entrada do ICSEZ/UFAM.....	132
Figura 24 - <i>Hall</i> de convivência em frente ao auditório	132

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
SEÇÃO I: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, LEGAIS E IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE.....	24
1.1 O significado das legislações atuais e sua relação com a formação docente: entre a prescrição e a realização	24
1.2 Formação docente, conhecimentos e saberes profissionais: uma revisão conceitual	36
SEÇÃO II: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E FORMATIVOS	51
2.1 Aspectos históricos, sociais e legais sobre a formação e atuação dos professores de Educação Física	51
2.2 Os marcos legais sobre a formação em Educação Física no Brasil.....	69
SEÇÃO III: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PARINTINS	83
3.1 A formação inicial em Educação Física em Parintins.....	83
3.2 A Universidade Pública Federal em Parintins: ICSEZ/UFAM.....	84
3.3 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física (LEF) do ICSEZ/UFAM.....	86
SEÇÃO IV: O CAMINHAR METODOLÓGICO	126
4.1 Tipo de pesquisa	126
4.2 Os procedimentos metodológicos	127
4.3 O contexto e os participantes da pesquisa.....	129
SEÇÃO V: UM DIÁLOGO COM OS EGRESSOS.....	136
5.1 As concepções sobre a formação inicial em Educação Física	136
5.2 A relação teoria e prática no processo formativo	144
5.3 Aspectos limitadores e facilitadores no curso de Licenciatura em Educação Física (LEF) do ICSEZ/UFAM	146
5.4 Entre a formação inicial e a atuação profissional	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	167

APÊNDICES E ANEXOS	178
Roteiro de entrevista com os egressos	179
TCLE dos egressos.....	180
Termo de anuência do ICSEZ/UFAM.....	183
Parecer do CEP/UFAM	184

APRESENTAÇÃO

Nossa trajetória de vida bem como nossa trajetória acadêmico-profissional mistura-se em nossas decisões e escolhas. Por isso considero importante destacar um pouco desse trajeto e das escolhas realizadas até aqui.

Minha aproximação acerca do tema da formação de professores de Educação Física (EF) se inicia muito antes de minha formação profissional na área. As experiências práticas de atividades físicas voltadas para o lazer em família e para promoção da saúde foram o início dessa aproximação pessoal-profissional.

Posso destacar que tive a oportunidade de vivenciar as mais variadas atividades físicas tanto em espaços não escolares (clubes esportivos, balneários, áreas de lazer, em casa e na rua e tantos outros) como também em espaços escolares (creche e educação básica – infantil, fundamental e médio) e atualmente acredito que essa bagagem cultural foi decisiva no momento de escolha do curso superior por mim desejada.

Minha educação formal em creche e ensino básico¹ ocorreram em instituições escolares que valorizavam a diversificação das atividades físicas. Essa diversificação acontecia para além da disciplina de Educação Física e eram utilizadas também como estratégia de ensino ou como conteúdo interdisciplinar em gincanas e jogos escolares por exemplo.

Em minha formação superior escolhi cursar Educação Física no ano de 2011 e passei a residir na cidade de Parintins, interior do Estado do Amazonas (AM), local onde moro até hoje (ano de 2019), onde constituí minha formação profissional (Licenciado em Educação Física e recentemente aprovado em concurso público no cargo de professor de Educação Física da rede estadual de educação) e pessoal por meio da constituição de minha família (casamento com minha esposa e nascimento de nosso filho primogênito).

No decorrer dessa formação inicial em Educação Física pude participar de várias atividades obrigatórias e optativas, também participei de experiências

¹ Sou egresso de uma instituição de creche chamada Gente Inocente, de uma instituição de educação infantil chamada Belo Horizonte e de uma instituição de ensino fundamental e médio chamado Colégio Dom Bosco. Todos localizados na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas.

no ensino, na pesquisa e na extensão. Posso citar, dentre outros, a iniciação à pesquisa, a iniciação à docência, monitoria, projetos de extensão e práticas de campo.

“Viver” a universidade me permitiu ser mais crítico, tanto em questões científicas e políticas relacionadas a profissão e a Educação Física quanto em questões relacionadas a própria formação ofertada pela UFAM, na cidade de Parintins.

Essa experiência crítica durante o curso delineou-se como o fator motivacional principal para pesquisa da presente dissertação e a seguir apresento-lhes as reflexões de outros colegas de profissão, egressos do curso, acerca de nossa formação inicial.

Se faz importante destacarmos que esta pesquisa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) através do Programa de Apoio à Pós-Graduação *Stricto Sensu* (POSGRAD), foi desenvolvido na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Edital Resolução N. 002/2016 – POSGRAD 2017 – UFAM, recebendo, o autor, bolsa na modalidade/nível: MS/I no período de agosto de 2017 a abril de 2019.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) contribuiu com o financiamento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM.

A pesquisa também se encontra vinculada ao grupo de pesquisa “Educação Física e suas Relações Interdisciplinares” coordenado pelo professor Doutor João Luiz da Costa Barros na linha de pesquisa “Formação e Atuação Docente em Educação Física”, onde desenvolvemos nossas atividades, predominantemente, no “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física (LEPEF)” localizado na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da UFAM, sede (Manaus/AM).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial em Educação Física apresenta-se como uma oportunidade de aproximação dos estudos sobre a formação de professores com estudos específicos da área da Educação Física. Na presente dissertação apresentaremos alguns dos assuntos relacionados nesses dois tópicos de estudo, são eles: formação de professores e formação inicial² em Educação Física.

Em Parintins, a formação inicial em Educação Física é realizada por organizações públicas e privadas nas modalidades presencial, semipresencial ou à distância (EAD) nas duas opções de titulação, licenciatura ou bacharelado.

Atualmente, identificamos que três organizações de educação superior ofertam a formação inicial em Educação Física na cidade destacada. Uma delas é realizada por uma universidade pública federal, na modalidade presencial e com titulação de licenciatura, e as outras duas são universidades privadas, sendo que uma oferta na modalidade semipresencial com titulação de licenciatura e a outra oferta na modalidade EAD com duas opções de titulação, licenciatura ou bacharelado. Nessa última universidade também é possível “complementar” a segunda graduação em Educação Física, ou seja, adquirir as duas opções de titulação.

Para a presente pesquisa realizamos um estudo na universidade pública federal, mas demonstramos também as outras possibilidades que estão disponíveis para a realização da citada formação inicial na cidade de Parintins.

Tal escolha surgiu da percepção de que vários egressos, contemporâneos à época de formação inicial do presente autor, não atuavam nas escolas e não se identificavam com a Educação Física Escolar. Tal constatação instigou a realização de uma pesquisa tanto sobre a formação ofertada pela UFAM, em Parintins, quanto sobre as concepções dos egressos sobre a formação realizada pelos mesmos.

No Brasil, estudos sobre a formação inicial em Educação Física passaram a ser bastantes divulgados a partir dos anos 2000, porém as discussões sobre as possibilidades de intervenção do profissional em Educação Física datam de

² A formação inicial aqui entendida como a de nível superior, graduação.

meados dos anos de 1970 quando se iniciou um amplo debate a respeito de mudanças que se faziam necessários tanto na formação quanto na atuação desses profissionais.

Podemos citar estudos relacionados as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas para os cursos de formação inicial em Educação Física como sendo um dos principais assuntos em destaque (ANDRADE FILHO, 2001; VIEIRA, VIEIRA E FERNANDES, 2006; TAFFAREL, 2012; BARBONI E DIAS JUNIOR, 2017; TREPTOW, 2008; BENITES, SOUZA NETO E HUNGER, 2008; VERONEZ ET AL, 2013).

Essas discussões partiram de uma “crise de identidade” da Educação Física quanto ao seu papel e função para a sociedade e também recebeu influência do contexto social e político pelo qual o país passava, como os processos industriais que ocorreram nas grandes cidades, a ditadura milita e a redemocratização do país (OLIVEIRA, 2011).

Em cada um dos momentos citados, a Educação Física era socialmente reconhecida e utilizada sob uma concepção diferente seja ela para promoção da saúde física dos trabalhadores, para promoção da “raça” brasileira ou como manobra política para contenção da sociedade, dentre outras finalidades e objetivos (OLIVEIRA, 2011).

A partir de então reformas curriculares ocorreram por todo o Brasil visando adequar os interesses e necessidades do campo de atuação profissional ao campo de formação inicial resultando, dentre outros conflitos, na divisão existente atualmente entre a graduação em Educação Física, licenciatura ou bacharelado.

Tais modificações na estrutura curricular dos cursos de formação inicial em Educação Física foram possíveis, em parte, devido aos embates ideológicos para a superação da crise citada por autores da área.

Na busca da investigação científica sobre a formação inicial em Educação Física, e em especial sobre a formação docente em Educação Física por meio do curso de licenciatura pesquisado, trazemos as seguintes questões norteadoras, aplicadas ao Projeto Pedagógico do Curso e aos egressos.

Para o Projeto Pedagógico do Curso as questões norteadoras foram: Quais são as concepções sobre a formação docente nelas contidas? Quais são os objetivos, saberes e conhecimentos previstos? Qual o perfil de egresso

descrito? Quais são as práticas educativas e a estrutura curricular que o curso oferece?

Para os egressos foram: Qual a concepção que os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física têm sobre sua formação docente? Como refletem atualmente, a partir da prática profissional docente, sobre a matriz curricular que tiveram no curso quando a data de sua realização? E quais as relações entre a formação inicial realizada e a atuação profissional dos egressos?

Ressalta-se que um curso superior em Educação Física necessita para além de um quadro docente qualificado, laboratórios e materiais diversos para o pleno desenvolvimento de suas atividades de ensino, bem como as de pesquisa e extensão. Se faz necessário também um currículo que atenda as demandas da realidade local, no qual capacite seus discentes para uma atuação pedagógica fundada em princípios pedagógicos.

A visibilidade sobre a formação e atuação do professor de Educação Física na perspectiva dos egressos destacará os principais conflitos entre as intenções, objetivos e finalidades presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com a realidade concreta vivida por esses profissionais.

O material resultante da pesquisa poderá vir a subsidiar uma reflexão sobre o currículo ofertado pelo curso de Educação Física, da UFAM, *campus* Parintins³, frente as concepções apresentadas pelos egressos desse curso. Poderá vir a servir de subsídio para a política pública de Educação Física no âmbito do município e contribuirá para o debate inter e transdisciplinar da educação, com a sociedade, o mundo do trabalho, a economia, a política, entre outros.

Para os egressos, em particular, essa pesquisa permitirá maior ampliação da conscientização sobre sua formação, função, limitações e possibilidades de atuação na sociedade, no mercado e no mundo do trabalho bem como colaborará na minimização dos desafios a serem sentidos pelos egressos do curso e na melhoria do próprio curso por meio de uma reflexão crítica com base na realidade concreta.

³ O curso de Licenciatura em Educação Física é ofertado pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) no *campus* universitário Dorval Varela Moura, localizado na cidade de Parintins/AM.

As reflexões acerca da temática da formação de professores de Educação Física no Brasil e especificamente em Parintins se pautou em três aspectos principais, foram eles: 1 - A discussão acerca dos conceitos relacionados a formação docente (modelos de professor e concepções sobre a prática pedagógica) e especificamente sobre a formação docente em Educação Física (modelos de professores de Educação Física e concepções sobre a prática pedagógica em Educação Física), 2 - A discussão sobre o currículo em Educação Física na formação inicial e as legislações pertinentes relacionadas e 3 - A apresentação de um breve histórico acerca da Educação Física no Brasil até a sua inserção na escola enquanto componente curricular obrigatório da educação básica.

Definimos enquanto objetivo geral da presente pesquisa: Compreender o processo de formação do professor de educação física através do PPC e dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física ofertada pela Universidade Federal do Amazonas por meio do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM) *campus* Parintins/AM, formados no período de 2017 a 2018, procurando revelar as práticas educativas contidas na estrutura curricular a partir do que dizem os egressos de como desenvolveram sua formação e suas implicações no trabalho docente.

E enquanto objetivos específicos, elencamos os seguintes: Analisar a implantação, fixação e consolidação do curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM *campus* Parintins/AM, tendo como foco o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); Identificar como os egressos desenvolveram suas atividades acadêmicas no curso de Licenciatura em Educação Física ofertada pelo ICSEZ/UFAM *campus* Parintins/AM; e Averiguar as concepções dos egressos sobre a formação dos professores de Educação Física ofertada pelo ICSEZ/UFAM *campus* Parintins/AM.

A presente dissertação estruturou-se em modelo de relatório final seguindo as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnica (ABNT) e do Manual de Normatizações de Trabalhos Acadêmicos da UFAM, de autoria de Barbalho, do Vale e Marquez (2017), contendo todos os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais obrigatórios acrescidos de alguns elementos opcionais.

A dissertação estruturou-se em três partes principais: as seções iniciais, as seções do desenvolvimento e as seções finais. As seções iniciais referem-se aos tópicos: Apresentação e Considerações Iniciais.

Nos tópicos das seções iniciais apresentamos uma breve descrição do caminho pessoal-profissional do presente autor, as motivações de aproximação do autor em relação ao tema da pesquisa, o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, as principais referências teórico-metodológicas utilizadas, o problema, as justificativas e os objetivos da pesquisa. Também há uma breve descrição sobre as seções da dissertação.

As seções do desenvolvimento encontram-se em destaque no sumário, enumeradas em I, II, III, IV e V com seus respectivos sub tópicos, onde neles estão presentes a revisão de literatura, metodologia, resultados e discussão.

A seção I do desenvolvimento intitula-se “A formação dos professores no Brasil: concepções teóricas, legais e implicações na atuação docente”. Nessa seção pautamos nossas reflexões sobre a formação de professores fundamentados em autores que abordam sobre modelos de professores, concepções sobre a prática pedagógica (tendências pedagógicas), modelos de formação docente, saberes e conhecimentos articulados na formação e atuação docente (NÓVOA, 1992, 1995, 2017; LIBÂNEO, 1985; SAVIANI, 1999, 2014; CONTRERAS, 2002; LUCKESI, 1994; TARDIF, 2012).

Utilizamos também de legislações direcionadas para os cursos de formação docente, as DCNs e respectivas alterações ou complementações, nos quais se insere as licenciaturas como a Resolução nº 1 de 2002, Resolução nº 2 de 2002, Resolução nº 2 de 2004, Resolução nº 2 de 2015 e Resolução nº 1 de 2017 e outras legislações que se fizeram necessário para um aprofundamento das reflexões como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996, 2002, 2004, 2015, 2017).

A seção II do desenvolvimento intitula-se “A formação dos professores em Educação Física no Brasil: contextos históricos, legais e formativos”. Nessa seção apresentamos uma breve descrição histórica acerca da formação e atuação do profissional de Educação Física no Brasil, fundamentados em vários autores da área, tais como Darido (2011), Oliveira (2011), Castellani Filho (1988), Moreira (1992), Faria Júnior (1992), Betti (1992) e Caparroz (2007).

Com base nesses autores apresentamos modelos de professores de Educação Física, concepções sobre as práticas pedagógicas do professor de Educação Física (Abordagens da Educação Física), modelos de currículos dos cursos de Educação Física, divisão existente na titulação da formação inicial entre licenciados e bacharelados e outros.

Realizamos também uma descrição das principais contribuições legais, por meio das DCNs e suas alterações, que balizam a criação e a identidade dos cursos superiores em Educação Física, são eles: o Decreto Lei nº 1.212 de 1939, Resolução nº 69 de 1969, Resolução nº3 de 1987, Resolução nº 7 de 2004, Resolução nº 4 de 2009 e a Resolução nº 6 de 2018 (BRASIL, 1939, 1987, 2004, 2009, 2018).

A seção III do desenvolvimento intitula-se “A formação do professor de Educação Física em Parintins”. Nessa seção apresentamos com mais detalhes uma descrição acerca da história sobre a formação inicial em Educação Física na cidade de Parintins. Utilizamos de autores da própria região e apresentamos também os primeiros resultados da pesquisa de campo, tendo por base, documental principal, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física (LEF) do ICSEZ/UFAM em sua versão mais atualizada.

A seção IV do desenvolvimento intitula-se “O caminhar metodológico”. Nessa seção apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para o alcance dos objetivos elencados. Adotamos uma abordagem qualitativa baseada em Stake (2011) e Goldenberg (2004) com a finalidade de entendimento de um grupo social, organização, instituição ou trajetória. Neste caso buscamos evidenciar a trajetória do curso de Licenciatura em Educação Física (LEF) do ICSEZ/UFAM e de alguns de seus egressos acerca das contribuições que os mesmos forneceram, de forma indireta, para as reflexões da identidade do curso (licenciatura) e seu aprimoramento qualitativo.

Quanto a orientação de pesquisa destacamos que a mesma foi do tipo estudo de caso fundamentados nas autoras Lüdke e André (1986) e os procedimentos de recolha de dados foram análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e entrevista semiestruturada com os egressos. A análise e discussão dos dados coletados apresentam-se nas seções III e V.

Destacamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UFAM com o nº CAAE 96524318.0.0000.5020.

A seção V do desenvolvimento intitula-se “Um diálogo com os egressos”. Nessa seção organizamos os resultados coletados das entrevistas em quatro categorias de análise, são elas: as concepções sobre a formação inicial em Educação Física, a relação teoria e prática no processo formativo, aspectos limitadores e facilitadores no curso de Licenciatura em Educação Física (LEF) do ICSEZ/UFAM, e entre a formação inicial e a atuação profissional.

As seções finais referem-se aos tópicos: Considerações finais e Referências onde apresentamos nossas principais contribuições acerca de nosso objeto de estudo que foi o processo de formação inicial dos professores de Educação Física do ICSEZ/UFAM, na perspectiva do atual documento estruturante do curso, o PPC em sua versão 2013/2 (UNIVERSIDADE, 2014), e na perspectiva dos egressos, professores de Educação Física formados no referido instituto nos anos de 2017 e 2018.

Apresentamos a lista de referências utilizadas na presente dissertação com os artigos, livros e documentos utilizados na fundamentação teórico e metodológica da pesquisa e na discussão com os dados coletados.

SEÇÃO I

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, LEGAIS E IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE

Na presente seção apresentamos uma discussão no campo de pesquisa da Educação, especificamente, sobre a temática da formação inicial dos professores. Ainda, temos por intuito apresentar uma breve descrição acerca das principais concepções teóricas, práticas e legais no decorrer da história recente brasileira da profissão docente, seus conhecimentos e saberes demandados.

1.1 O SIGNIFICADO DAS LEGISLAÇÕES ATUAIS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A REALIZAÇÃO

O atual cenário de democratização do ensino, em específico os de nível médio e superior, atualmente podem ser exemplificados por meio da expansão dos Institutos Federais (IFS)⁴ e dos Institutos de Ensino Superior (IES)⁵.

As políticas públicas (legislações) relacionadas a formação de professores estão ocorrendo por meio de Pareceres e de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicos para cursos destinados a formação de professores da Educação Básica (inclui-se os diversos cursos de licenciaturas e a pedagogia por exemplo) publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC). Sobre essas regulamentações legais

⁴ A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento.

São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 21 ago 2018.

⁵ A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/expansao>>. Acesso em: 21 ago 2018.

Saviani (2014) destaca que “os pareceres resultam dispersivos, não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente” (p.70).

Para Saviani (2014) houve na formação superior em Pedagogia e nos demais cursos voltados a formação de professores (inclui-se a licenciatura em Educação Física) transformações significativas sobre as políticas relacionadas a formação profissional das mesmas.

Na formação superior em Pedagogia, por exemplo, instituiu-se atualmente que a mesma se destinava a formação do professor da educação básica do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ao gestor em instituições educacionais e ao pesquisador e profissional de atuação na área da educação conforme as DCNs mais recentes, exemplo disso é o curso de pedagogia da UFAM em Manaus (MEDEIROS, 2013).

Para Medeiros (2013) a formação superior em Pedagogia já teve tendência liberal tecnicista no passado, mas atualmente possui outras tendências, chamadas progressistas que adotam outras concepções de educação, de conhecimento, de professor, aluno, entre outros, destinadas a transformação da sociedade.

Não podemos esquecer que as mudanças nas políticas formativas continuam ocorrendo e que os embates nas decisões políticas nem sempre correspondem as demandas de todos os envolvidos, por isso o autor destaca o fato de tais políticas serem dispersivas, pois podem variar rapidamente em função dos interesses políticos envolvidos.

Uma das possíveis soluções apresentadas por Nóvoa (2017) para diminuir a influência de decisões políticas sobre a formação de professores no Brasil é o chamado “Complexo de Formação de Professores”. Nesse modelo de formação proposta para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) haveria mais autonomia por parte da universidade e das escolas envolvidas sobre o processo de formação docente de seus acadêmicos.

A proposta de Nóvoa (2017) seria similar a programas de formação existentes nas áreas de tecnologia - dos parques tecnológicos - e da saúde - dos complexos hospitalares. Esse modelo de formação docente aumentaria a autonomia institucionalizada aos envolvidos, universidade e escolas de educação básica, e seria um “[...] lugar político, de trabalho interno e externo, de

discussão e de formulação de políticas universitárias de formação docente” (p. 10).

O modelo inovador proposto por Nóvoa (2017) leva em consideração as mais recentes legislações brasileiras sobre a formação de professores e reconhece que a identidade desses profissionais, no Brasil, está fortemente vinculada a cursos de licenciaturas e ao curso de pedagogia.

Uma das críticas apresentadas para as licenciaturas pelo autor português refere-se a repartição das cargas horárias proposta pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE (DCN dos cursos de formação de professores) a serem cumpridas nessas formações.

Para o autor a divisão existente em blocos intitulados: Áreas especializadas (1560 horas, mínimo); Dimensões pedagógicas (640 horas, mínimo); Áreas de interesse dos estudantes (200 horas); Prática como componente curricular (400 horas); e Estágio supervisionado (400 horas) quando somadas não originarão professores (NÓVOA, 2017).

Na perspectiva do autor a formação docente deve ser mais integrada e orgânica ligada diretamente sobre as práticas de ensino desde o início do processo formativo. As decisões acerca do percurso de formação seriam decididas no complexo proposto onde haveria a criação de programas de formação coerentes com as demandas contextuais (NÓVOA, 2017).

A concepção de Nóvoa (2017) reside na gradual integração ou formas diversas de integração das disciplinas e áreas que compõe um curso de formação de professores (conteúdos científicos, disciplinas pedagógicas e outros), seja as licenciaturas ou a pedagogia, articulados com análises de práticas pedagógicas concretas a fim da criação de uma identidade docente, sendo esta última característica imprescindível nos cursos de formação docente.

Saviani (2014) reforça a existência da relação direta entre a formação e a atuação docente e que estas devem ser realizadas em condições adequadas e que mantenham relação direta entre si. Para o autor se faz necessário a valorização profissional, tanto em questões salariais como em condições de trabalho, para que os jovens se sintam valorizados em buscar essa formação.

Almejamos desvelar por meio das concepções dos egressos se há essa relação entre a formação e a atuação profissional, descrever como ela ocorreu

na perspectiva deles e se os mesmos se identificam positivamente com a profissão docente.

Outra reflexão que Saviani (2014) aponta sobre a Pós-Graduação em Educação em uma perspectiva de interdisciplinaridade e na formação de professores é a necessidade de se considerar o aspecto histórico e crítico de uma realidade que se materializa num conjunto de imposições, manipulações e reproduções de um poder dominante, os quais afetam rigorosamente a compreensão do que deveria ser, de fato, uma formação, a qual o ser humano deveria ser entendido historicamente enquanto construtor de sua história através da sistematização do conhecimento.

Na busca do entendimento histórico e da construção crítica sobre a realidade contemporânea, Saviani (2014) destaca seis etapas, tidas como marcos da história brasileira sobre a formação docente: A primeira, refere-se à Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827 “[...] que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e se estende até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais” (p. 150). A segunda refere-se ao “[...] Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da instrução pública” (p. 151). A terceira etapa refere-se a “[...] Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933” (p. 151). A quarta etapa refere-se a “[...] Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)” (p. 151). A quinta etapa refere-se a “[...] Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)” (p. 152). A sexta etapa refere-se ao “[...] Advento dos institutos superiores de educação, cursos normais superiores e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (1996-2006)” (p. 153).

Os cursos superiores de licenciaturas seguem as DCNs voltadas a formação de professores e cada área segue também a sua diretriz específica de área de conhecimento. As licenciaturas em Educação Física, por exemplo seguem a Resolução nº 2 de 2015 que estabelece as DCNs 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

e a Resolução nº 6 de 2018 que institui as mais novas DCNs para os cursos de graduação em Educação Física. A DCN anterior dos cursos de Educação Física era a Resolução nº 7 de 2004.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentada como um marco importante na formação de professores no Brasil por Saviani (2014), promulgada em 1996, a mesma apresenta uma contradição quanto ao nível de formação mínima necessária para a atuação na educação básica, pois segundo o contexto da época a tendência era a extinção dos cursos de formação de professores nesse nível de ensino, porém a lei citada ainda mantém a seguinte descrição em seu artigo 62, quando diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Para o autor, por muitas vezes ao longo da história do Brasil, a formação de professores fica fragilizada a tendências de mercado ou de organizações sociais com grande influência, como as escolas privadas e igrejas. Nesse cenário a educação apresenta-se, predominantemente, de forma não-crítica ou tradicional (SAVIANI, 2014).

Para o autor o curso de pedagogia firmou-se a partir da década de 1930, porém de forma precária em sua fundamentação legal e teórica além de estar relacionada a estigmas e *status* social pouco valorizado na sociedade. A relação teoria e prática também é abordada pelo autor como uma característica importante na formação de professores e que no decorrer da história o curso de pedagogia está sendo direcionada para “uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino” (SAVIANI, 2014, p.159).

A Educação Física seguiu caminho semelhante no processo de formação. Veremos que o curso se institucionalizou também a partir da década de 30, apresentava fragilidades teóricas e apresentou-se ligada a estigmas sociais

diferenciados com o passar dos anos, tais como: professor-médico, professor-militar e professor-treinador.

Para as autoras Martini e Viana (2016) os aspectos práticos, especialmente do conteúdo esporte (professor-treinador), ainda se faz presente na formação inicial destacando-se pouca criticidade acerca da própria área de formação por parte dos discentes da graduação.

Sobre as legislações relacionadas a atuação docente, no Brasil em específico, alguns dos desafios são referentes as políticas públicas voltadas para a racionalização do ensino.

Como demonstra Bissoli e Both (2016) ao referir-se ao documento intitulado “Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, lançado em 2015. As autoras consideraram tal documento diretriz do ensino básico nacional como um instrumento de “esvaziamento do trabalho docente”, pois o documento apresenta sequências de aplicação dos conteúdos – mínimos: ler, escrever e contar – de forma detalhada cabendo aos docentes apenas sua aplicação.

Entendemos que assim como o documento citado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é considerada um dos principais documentos normativos relacionados a atuação docente na Educação Básica, pois além de apresentar um conjunto de aprendizagens necessárias para os alunos o documento apresenta ainda a forma de aplicação de tais conteúdos e limita a participação da Educação Física nas etapas do ensino infantil e médio por exemplo.

Nas palavras de Contreras (2002) as críticas apresentadas podem ser entendidas como a separação concepção-execução, onde os “especialistas” determinam os rumos da educação e os professores apenas executam as políticas instituídas.

Outro desafio na atuação profissional dos professores é a rotina de trabalho marcada com isolamento e o estímulo ao individualismo que podem ser percebidos, por exemplo, como a sobrecarga horária da jornada de trabalho o que impede também a reflexão do professor sobre sua própria ação docente (CONTRERAS, 2002).

Nos pautamos em autores que abordam sobre as tendências pedagógicas para nos auxiliar no entendimento acerca das diferentes concepções e práticas

relacionadas a educação como por exemplo concepção de professor, aluno, escola, objetivo e outros.

As tendências ou teorias pedagógicas podem ser compreendidas como formas e modos de agir e pensar. Para as autoras Sales, França e Arrais (2017) o próprio termo “formação” pode ser compreendido como “forma + ação” que se realizam em um processo constante de “forma-deforma-forma”, ou seja, é uma “perspectiva de formação (...) como algo dinâmico que acontece num processo constante de transformação (...) que se renova a cada encontro, a cada reflexão (p.223).

Os padrões nas formas de agir e pensar (tendências) da educação foram e continuam sendo construídos e reconstruídos constantemente. Nos cursos de formação docente aprendemos sobre as principais tendências pedagógicas que predominaram no decorrer da história da educação brasileira.

Nos cursos de Educação Física não é diferente, na próxima seção apresentamos as principais tendências (mais conhecidas por abordagens) da Educação Física e balizam alguns dos principais modos de agir e pensar a Educação Física nas escolas.

As teorias da educação ou tendências pedagógicas, aqui compreendidas como explicações parciais da realidade, são a sistematização conceitual acerca dessas formas de agir e pensar. Cada tendência possui seus autores referência e características acerca de diferentes aspectos relacionados a educação, como por exemplo as concepções de professor, aluno, método, avaliação, objetivos entre outros.

Para os autores Libâneo (1985) e Luckesi (1994) as tendências pedagógicas podem ser classificadas entre “Liberal” e “Progressista”. No grupo das Tendências Liberais estão a: Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva e a Tecnicista. No grupo das Tendências Progressistas estão a: Libertadora, Libertária e a Crítico-social dos conteúdos (conhecida também por Histórico crítica).

Saviani (1999) por sua vez as classifica como Não-Críticas e Críticas, onde no grupo das Não-Críticas estão a: Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Pedagogia Tecnicista. No grupo das Críticas está somente a: Histórico Crítica.

Apesar dessa diferenciação quanto a classificação, os autores apresentam um consenso quando descrevem a principal diferença entre os dois

grupos de tendências pedagógicas. Para os autores as tendências liberais ou não críticas visam a conservação da sociedade e a adaptação do sujeito a ela e nas tendências progressistas ou críticas visam a educação como forma de transformação da sociedade (LIBÂNEO, 1985; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 1999).

Tendo por base o presente aporte teórico sobre as tendências pedagógicas a seguir apresentamos nos quadros 01 e 02 uma síntese das diferentes concepções que cada tendência pedagógica apresenta.

Quadro 01: Principais concepções das tendências pedagógicas liberais (não críticas)
Fonte: Baseado em Libâneo (1985); Luckesi (1994) e Saviani (1999), 2019.

		TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS (NÃO CRÍTICAS)			
		TRADICIONAL	REN. PROGRESSIVISTA	REN. NÃO-DIRETIVA	TECNICISTA
CONCEPÇÕES	PROFESSOR	Autoritário	Auxiliar	Facilitador	Administrador
	ALUNO	Passivo	Ativo	Realizado	Produtivo
	MÉTODO	Aula expositiva	Pesquisas	Relacionam ento	Instrução programada
	OBJETIVO	Conhecimento intelectual	Aprender a aprender	Formação de atitudes	Eficiência e produtividade
	AUTORES	Herbert	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget	Rogers, Neill	Leis 5.540/68, 5.692/71, Skinner, Blomm

Quadro 02: Principais concepções das tendências progressistas (críticas)
Fonte: Baseado em Libâneo (1985); Luckesi (1994) e Saviani (1999), 2019.

		TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS (CRÍTICAS)		
		LIBERTADORA	LIBERTÁRIA	CRÍTICO SOCIAL DOS CONTEÚDOS
CONCEPÇÕES	PROFESSOR	Animador	Orientador	Mediador
	ALUNO	Crítico	Participativo	Transformador
	MÉTODO	Temas geradores	Vivência em grupo	Análise crítica
	OBJETIVO	Transformação	Participação crítica	Conteúdo indissociável da prática
	AUTORES	Paulo Freire	Freinet, Gonzale, Assoyo	Makarento, Charlot, Manacorda, Snyders, Saviani

Destacamos que as concepções apresentadas sobre a tendência tecnicista passaram por mudanças no cenário da educação nacional. O ensino técnico apresenta novas concepções de ensino, para a autora Natividade (2016), que pesquisou sobre a implantação de um curso técnico integrado ao ensino médio, destaca que a perspectiva do Ensino Médio Integrado (EMI), na qual estes institutos adotam, abarcam uma formação pautada em todas as dimensões

da vida humana (omnilateralidade), não somente na dimensão voltada para a qualificação profissional (unilateral) como nas décadas de 60 e 70.

Acerca da profissão docente, alguns temas são destaques em pesquisas, como: as fases da carreira docente, em especial a fase de entrada e o significado das primeiras experiências docentes. A seguir aprestamos alguns desses destaques nas pesquisas.

Para Huberman (2000 apud Gariglio, 2015b) há uma organização, estipulada em anos, sobre a carreira profissional de professores que atuam no ensino médio. A classificação apresentada se dá em cinco momentos, a saber:

(...) de 1 a 3 anos seria a fase de entrada e tatiamento da profissão; de 4 a 6 anos de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos de diversificação, ativismo e questionamento; de 25 a 35 anos de serenidade, distanciamento afetivo e de certo conservadorismo e de 35 a 40 anos uma fase caracterizada pelo desinvestimento profissional e amargura com a profissão ou de serenidade. (p. 1-2)

O autor esclarece que na literatura específica sobre a carreira de professores, há diferentes classificações sobre a mesma. A fase de entrada na carreira docente, segundo Tardif e Raymond (2000 apud Gariglio, 2015b):

(...) duraria aproximadamente sete anos, divididos em duas fases com características singulares. A fase de exploração (de um a três anos) (...) A segunda fase seria tida como de estabilização e de consolidação (de três a sete anos) (p. 2)

Sobre a importância das primeiras experiências profissionais, Gariglio (2015b) enfatiza que a fase de entrada na carreira profissional vem sendo discutida por diversos autores (Garcia, 2007; Ferreira, 2005; Fontana, 2000; Huberman, 2000; L.S. Shulman, 1992; Schön, 1992) como uma fase desafiadora, onde ocorre uma diversidade de demandas (psicológicas, sociais e profissionais) em um mesmo período. Tais autores classificam essa fase como “choque da realidade, choque de transição ou choque cultural” (GARIGLIO, 2015b, P. 2), dentre outros.

Os autores Folle e Nascimento (2008 apud Gonçalves, Richter e Bassani, 2017) reforçam que os desafios existentes no início da carreira docente, tendo por base pesquisas específicas sobre o profissional docente de Educação Física,

são “medos relativos à integração no meio profissional, ao primeiro contato com os alunos e à baixa percepção de competência resultante da pouca experiência na área” (p. 367).

Como forma de superação dos desafios apresentados, os autores apontam a boa reciprocidade no ambiente de trabalho e a socialização desses profissionais com seus pares (professores de Educação Física), como atitudes de valorização e reforço da identidade docente em Educação Física (Gonçalves, Richter, & Bassani, 2017).

Para os autores Costa Filho e Iochite (2015), uma das formas de abrandamento do chamado choque de realidade ocorre durante a disciplina de estágio curricular supervisionado onde “os conhecimentos adquiridos nas disciplinas da graduação são confrontados com os desafios da prática que os futuros professores necessitam enfrentar” (p. 206). Os autores consideram o estágio como uma das primeiras e principais experiências na atuação profissional, ainda que estejam em processo de formação inicial.

Em uma outra pesquisa, o autor citado apresenta resultados relacionados a experiências que ocorreram antes da formação docente. O autor considera importante o estudo biográfico para entendimento das práticas, concepções e percepções dos professores (GARIGLIO, 2015a).

Para o autor, há uma vinculação entre o profissional e o pessoal que se apresenta em todas as fases dessa profissão e, tendo por aporte, Nóvoa (1995) e Arroyo (2000) destaca-se que “Somos docentes; não apenas exercemos a função docente. O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa. Ser (...) professor faz parte de nossa vida. É o outro em nós” (GARIGLIO, 2015a, P. 231).

Acerca das prescrições legais, atualmente (ano de 2019), o principal marco legal que está em vigor sobre a formação de professores no Brasil é a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) 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.

A referida DCN (nº 2 de 2015) em seu artigo 2º esclarece que se destina:

[...] para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.(BRASIL, 2015)

Inferimos, portanto, que os cursos de Licenciatura em Educação Física devem seguir as orientações apresentada na DCN apresentada, pois apresentam a mesma finalidade, formação de professores para atuação na educação básica.

A legislação especifica o local de atuação (na educação básica) a que se refere, sendo, portanto, sua concepção de professor destinada a atuação somente na educação nas escolas. Encontramos base de fundamentação legal na LDB (DCN da educação básica) a qual está diretamente articulada a DCN da formação de professores (Resolução nº 2 de 2015).

A concepção de educação da LDB:

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Porém, especifica que a mesma, “[...] disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996, s/n), ou seja, a educação pode acontecer em outros locais, mas quando articulada a uma instituição escolar esta deve seguir as orientações da LDB. E os principais profissionais que nela atuam (por meio do ensino nas instituições escolares) são os professores.

Em seus princípios formativos, a DCN da formação de professores, enfatiza que os projetos de formação devem contemplar - em seu artigo 3º, parágrafo 6º, segunda alínea - “a inserção dos estudantes de licenciaturas nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015)

As modalidades de ensino apresentadas (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola) na Resolução nº 2 de 2015 são algumas das novidades dessa legislação, onde são descritas, nomeadamente, as que devem estar contempladas nos cursos de formação docente (BRASIL, 2015)

Relacionado aos saberes requeridos, a Resolução nº 2 de 2015 destaca em seu artigo de nº 7 que:

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] (BRASIL, 2015)

A DCN elenca ainda um rol de saberes e habilidades que devem ser desenvolvidos na formação docente, porém, como destacado em citação, deixa a cargo do próprio egresso, com base em suas experiências durante a formação, ao PPC do curso do qual se graduou e da atuação docente pautada nos princípios elencados como sendo, os eixos principais de uma formação e atuação docente de qualidade.

Sobre a estrutura e currículo dos cursos de formação de professores para a formação inicial, estas, deverão ter duração mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas em, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, onde serão destinados: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado, pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas para atividades formativas de acordo com os núcleos estruturantes da resolução e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos acadêmicos (BRASIL, 2015).

As principais mudanças em relação a DCN de formação de professores anterior (Resolução nº 1 de 2002) a qual tinha sua carga horária descrita na Resolução nº 2 de 2002 é que houve um aumento no período de integralização do curso de 3 (três) para 4 (quatro) anos e houve um aumento da carga horária

total em mais 400 horas que se inseriu nas atividades formativas. A carga horária total anterior era de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas e a carga horária para as atividades formativas (chamadas de horas de aulas na DCN anterior) era de 1.800 (mil e oitocentas) horas (BRASIL, 2002)

A mais recente DCN de formação de professores já sofreu alteração quanto ao prazo para os cursos de formação docente que estão em funcionamento se adaptarem por meio da Resolução de nº 1 de 2017 (BRASIL, 2017).

Com a alteração citadas, os cursos em funcionamento tiveram até a data de 1 de julho de 2018 para se adequarem as alterações previstas da Resolução nº 2 de 2015 (DCN dos cursos de formação de professores).

Os principais marcos legais apresentados foram as DCNs que abordam sobre a formação de professores, foram elas, as Resoluções de nº 1 e 2 de 2002 e atualmente o principal marco legal é a Resolução de nº 2 de 2015 a qual as universidades ainda estão se adaptando as recentes mudanças nela contidas.

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE, CONHECIMENTOS E SABERES PROFISSIONAIS: UMA REVISÃO CONCEITUAL

Os referenciais a seguir, Nóvoa, Contreras e Tardif, são de origem estrangeira, porém são referências na temática da formação de professores, conhecimentos e saberes, por isso apresentamos uma breve descrição acerca de suas concepções teóricas. Apresentamos autores nacionais também como Saviani e Pimenta.

Para Nóvoa (1992) a formação docente é um processo de troca de experiências e de diferentes saberes relacionados não somente a profissão (desenvolvimento profissional), mas também ao desenvolvimento pessoal e organizacional dos ambientes escolares.

O desenvolvimento pessoal alinha-se a profissão quando a formação docente cursada tem o intuito de desenvolver o senso crítico e reflexivo para o desenvolvimento do pensamento autônomo e de auto-formação participada, dessa forma, há o desenvolvimento de uma identidade pessoal e também profissional (NÓVOA, 1992).

A desenvolvimento da identidade pessoal e profissional apresentada por Nóvoa (1992) seria o desenvolvimento do que Contreras chama de profissionalidade docente, ou seja, o desenvolvimento de uma cultura própria da profissão emergente na formação e nos locais de trabalho (escolas principalmente) onde o reconhecimento social se daria a partir das “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 82).

A formação inicial proposta por Nóvoa (2002 apud Melo e Ventorim, 2015) pode ser entendida como um processo pautado em reflexões sobre a própria experiência acadêmico/profissional e, não apenas como um “processo de depósito de informações” (p. 3). As práticas profissionais em contextos escolares inseridas durante a própria formação inicial são exemplos que oportunizarão a reflexão sobre a atuação profissional, havendo, desta forma, uma constante (re) construção da identidade profissional docente.

Na perspectiva de Nóvoa (1992) sobre a realidade da educação portuguesa dos anos 80 e na perspectiva de Saviani (2014) sobre a realidade da educação brasileira em mesma época o professor não pode ser considerado o principal culpado acerca do fracasso escolar de seus países, apesar disso, essa visão desprestigiada da profissão é uma das principais marcas da profissionalidade dos professores até os dias de hoje (2019).

Essa visão desprestigiada alinhada a uma percepção de baixa remuneração profissional são alguns dos principais fatores que vem desestimulando os estudantes a cursarem uma graduação em pedagogia ou nas licenciaturas conforme estudo da UFRJ anteriormente citado e desenvolvido por Nóvoa (2017).

O destaque ao investimento nas pessoas que serão os futuros professores se dá na formação inicial, na perspectiva de Nóvoa (1992) quando há a oferta de trabalhos críticos e reflexivos sobre a construção e reconstrução de práticas pedagógicas alinhadas a demandas e necessidades de uma realidade concreta, ou seja, quando há a mobilização dos saberes próprios dos professores (da experiência) em relação aos demais saberes do conhecimento.

Os saberes do conhecimento a qual Nóvoa (1995) se refere são classificados alguns anos depois como o triângulo do conhecimento, que envolvem: “o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia

(especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento)” (p. 9)

A interação desses saberes, por meio de experiências educativas crítico-reflexivas em interação com uma realidade educacional concreta e de seus respectivos profissionais da educação é que darão origem ao desenvolvimento profissional dos professores, em sua dupla perspectiva, professor individual e coletivo docente (NÓVOA, 1992).

O autor destaca também que para o entendimento acerca das funções sociais e dos papéis profissionais, assuntos destaque nas formações iniciais e que dão a dimensão do impacto social da profissão, em específico a profissão docente, há mais dois esquemas a serem considerados, são eles: o triângulo pedagógico e o triângulo político (NÓVOA, 1995).

O triângulo pedagógico envolve: professores, saber e alunos. Os conhecimentos relacionados a interação entre esses elementos são conhecimentos sobre processos de ensino e aprendizagem, uso de tecnologias de educação, interação professor e aluno, didática e outros. São conhecimentos que abarcam a dimensão pedagógico da formação docente (NÓVOA, 1995).

O triângulo político envolve: professores, Estado e pais/comunidades. Os conhecimentos relacionados a interação entre esses elementos são conhecimentos sobre a organização do sistema educativo, história da educação, modalidades de ensino, políticas públicas da educação, função social da educação, organização curricular e outros. São conhecimentos que abarcam a dimensão das interações sociais relacionadas ao processo educativo (NÓVOA, 1995).

Contreras (2002) em seu trabalho intitulado “Autonomia de professores” traz algumas contribuições acerca da formação profissional do professor procurando desvelar os conceitos e contradições que surgiram nessa temática. Apesar de sua nacionalidade europeia, as discussões apresentadas com base no contexto espanhol apresentam-se pertinentes para analisarmos a realidade brasileira.

Para a autora Selma Garrido Pimenta, que realizou a apresentação do livro citado em sua edição brasileira, contextualiza a temática a realidade semelhante por qual passou Espanha, Portugal, Brasil e outros países que vinham de um período de ditadura militar até os anos 80 e que depois dessa

época buscavam na escola e em seus professores um caminho para a autonomia intelectual e social de seus cidadãos. A fim do alcance da tal finalidade tem-se elevado o nível de formação destes profissionais para o ensino superior e a discussão em torno da temática da formação de professores difundiu-se pelo mundo.

Selma destaca ainda que as concepções apresentadas por Contreras (2002) a partir e em torno do professor enquanto profissional reflexivo são opostas a concepção de professor que predominava no Brasil nos anos 70, da racionalidade técnica.

O autor apresenta três modelos de professor, chamados de tradições à profissionalidade dos professores, são elas: “a que entende os professores como técnicos, a que defende o ensino como uma profissão de caráter reflexivo e a que adota para o professor o papel de intelectual crítico” (CONTRERAS, 2002, p. 29-30).

O termo profissionalidade é utilizado pelo autor quando se refere a ideia do profissional no contexto de suas funções em preferência ao termo profissionalismo, que “pode encerrar um argumento corporativista, que identifica a autonomia com o isolamento e a não intromissão, ao mesmo tempo que pode ser uma exigência em relação aos professores como forma de obter sua colaboração e obediência” (CONTRERAS, 2002, P. 80).

Nessa crítica apresentada pelo autor sobre a conceituação de profissionalismo, ele esclarece que essa visão ocorre quando se conceitua a profissão docente por meio da perspectiva da administração e não sobre a perspectiva da própria profissão já a profissionalidade é o termo que se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, P. 82).

Para descrevermos os modelos de professores na concepção do autor, antes devemos apresentar as dimensões de profissionalidade, ou seja, as funções e as qualidades inerentes nessa profissão (de professor), são elas: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional (CONTRERAS, 2002).

A obrigação moral, segundo Contreras (2002):

[...] deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza (Contreras, 1990, p. 16 ss.). Este compromisso ou obrigação moral confere à atividade do ensino um caráter que, como assinalou Sockett (1989, p. 100), se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego. A razão deste autor para esta obrigação moral encontra-se em que a finalidade da educação incorpora a noção de pessoa humana livre, o que é simultaneamente uma conquista a que se aspira e um *status* moral sob o qual se realiza a prática educativa. Por isso acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado. (P. 84-85)

O compromisso com a comunidade:

[...] deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional. A obrigação moral dos professores, a ética de suas atuações, poderia associar-se a uma imagem de professores como profissionais isolados. No entanto, precisamente porque seu trabalho tem implicações éticas muito importantes, está em relação com o contraste e discussão dos princípios normativos e as realizações concretas dos mesmos. A moralidade não é um fato isolado, mas, ao contrário, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento e que precisam elucidar o que é moralmente adequado para cada caso. [...] A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. (CONTRERAS, 2002, P. 87-88)

E a competência profissional está relacionada as duas dimensões da profissionalidade apresentadas e requer uma coerência com ambas, pois para o autor essa competência vai além do domínio de habilidades técnicas, elas se inter-relacionam. Contreras (2002) assinala que:

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas, é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional

é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la (P. 94-95)

Na definição apresentada inferimos que a competência profissional advém da relação das duas dimensões da profissionalidade apresentadas anteriormente com a experiência prática dos docentes, são constantemente reelaboradas e, em parte, é construída individualmente por meio de seus estudos, pesquisas e experiências acadêmicas e profissionais, e parte, coletivamente, quando falamos de processos de socialização entre os professores, onde são expressas e compartilhadas tradições, concepções e práticas pedagógicas (CONTRERAS, 2002).

Contreras (2002) esclarece que a forma como os professores entendem as dimensões da profissionalidade (consideradas exigências do trabalho de ensinar e que se referem ao contexto educacional, seu propósito e sua realização) darão origem a diversas concepções de professor, contudo agora apresentaremos os modelos de professor mais tradicionais apresentados pelo autor.

O primeiro modelo apresentado, a que entende os professores como técnicos, é corroborado por Schön (1983; 1992 apud Contreras, 2002) ao afirmar que este é “o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional” (p. 100).

Ainda sobre o modelo da racionalidade técnica: “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, P. 101).

Na percepção do autor alguns dos principais problemas ocorridos durante a formação inicial referem-se à ênfase nos processos formativos relacionadas às práticas das rotinas da profissão sem a devida orientação teórica. Diminuindo, portanto, o nível de consciência intelectual dos formandos enfatizando os aspectos técnicos (CONTRERAS, 2002).

O segundo modelo é a que defende o ensino como uma profissão de caráter reflexivo. Nessa concepção são consideradas habilidades humanas que se relacionam à prática com imprevistos, incertezas, dilemas e conflitos

diferentemente da concepção anterior que se relaciona a prática com bases em um conjunto de premissas que justificam suas ações em situações já pesquisadas e estudadas, previstas de acontecer.

Contreras (2002) apresenta-nos diferentes proposições acerca desse modelo. Primeiramente a de Schön, depois a de Stenhouse e a relação desses modelos ao as teses aristotélicas sobre a racionalidade prática.

A teoria de Schön baseia na elucidação dos termos: conhecimento na ação e reflexão na ação que derivaram da observação do mesmo sobre professores exercendo suas funções profissionais. O conhecimento na ação refere-se aqueles que realizamos em nosso cotidiano profissional de tal forma que nos parece “natural” e nem sempre há uma explicação da realização dos mesmos, pois são ações espontâneas. A reflexão na ação refere-se aos conhecimentos elaborados após algo não habitual, acontecer e que desperta em nós uma reflexão sobre nossas ações cotidianas (CONTRERAS, 2002).

Stenhouse apresenta-nos a concepção de professor como pesquisador e assim como Schön compartilha da ideia do professor como uma artista em oposição ao professor como racional técnico. O professor como artista é aquele que expressa em sua atuação valores e critérios que não são apenas técnicos científicos, mas também de suas concepções sobre o sentido de educação. Na busca do alcance de suas concepções de educação vai experimentando e avaliando criticamente suas experiências profissionais no decorrer de sua carreira (CONTRERAS, 2002).

Nas análises de Contreras (2002) é possível realizar uma conexão entre as concepções de professor baseada na racionalidade técnica e das concepções de professor reflexivo apresentadas por Schön e Stenhouse com a teoria de Aristóteles sobre a racionalidade prática.

Como expõe Contreras (2002) a relação está entre as atividades técnicas associadas a concepção de professor enquanto racional técnico e as atividades práticas associadas as concepções de professor reflexivo. Os conceitos apresentados por Aristóteles se caracterizam por:

[...] uma diferença clara entre o que se chama de atividades técnicas e as atividades práticas. Enquanto as técnicas se dirigem à produção e têm a ver com a atividade que obtém como resultado coisas que são diferentes dela própria, as práticas, por

sua vez, dirigem-se a realizar na própria ação os valores que se consideram corretos para ela, de forma que o que os fins fazem não é assinalar seus produtos, mas caracterizá-la ou qualificá-la, isto é, descrever as características (ou os princípios) por meio dos quais a ação deveria se guiar. (p. 137)

Para compreensão dessa relação, o autor nos descreve um exemplo da área da educação, onde:

A “pedagogia por objetivos”, por exemplo, supõe uma visão técnica do ensino, guiada por uma racionalidade de meios - fins, pois se diferencia entre a ação educativa e seu produto ou resultado final, e se entende que o valor dos processos (métodos e meios) de ensino se encontra em sua capacidade para conseguir os resultados previstos e não em suas qualidades intrínsecas. (CONTRERAS, 2002, P. 137)

Dessa forma, destacamos que no modelo de professor racional técnico associado a teoria de Aristóteles, os meios (processo educativos) são determinados de forma instrumental para se alcançar os fins (resultados) determinados, mas no modelo de professor reflexivo, os meios são determinados com base em uma reflexão advinda da prática (racionalidade prática) sobre o que se considera bom na própria ação (práxis) docente.

O terceiro modelo, a que adota para o professor o papel de intelectual crítico, é apresentado por Contreras (2002) após apresentação dos limites que os modelos anteriores possuem em relação a uma compreensão mais ampla acerca da função de professor, para além de saberes e habilidades necessárias para seu exercício.

Um dos principais limites apresentados pelo autor é a tendência que os professores podem desenvolver em limitar suas reflexões somente a sala de aula, ou então a instituições de ensino no qual atua, onde a cultura local e a socialização entre os professores tornam-se seus únicos parâmetros de reflexão. Por isso a necessidade de análise das teorias crítica da educação para que os horizontes de reflexão dos professores se ampliem e diversifiquem (CONTRERAS, 2002).

Como forma de ampliar os conhecimentos sobre suas próprias limitações as teorias críticas ajudam os professores a desenvolverem suas apreciações críticas e também os substanciam para “[...] problematizar as visões sobre a

prática de ensino e suas circunstâncias, que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar” (SMYTH, 1887 APUD CONTRERAS, 2002, P. 172).

Com base nesse entendimento desvelaremos quais as concepções que os egressos possuem sobre o papel dos professores e sua função e se estas se fundamentam também em alguma teoria pedagógica (chamadas também de tendências ou abordagens) da educação ou da Educação Física e ainda se as mesmas se alinham as proposições presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em que obtiveram a formação inicial.

Nesse modelo de professor como intelectual crítico suas concepções devem alinhar-se a suas práticas. Em relação ao público que atende, os alunos, estas devem ser emancipatórias, assim como quanto a seus colegas de profissão, os professores, estas devem ser também libertadora (CONTRERAS, 2002).

Isto significa que as reflexões críticas pressupõem processos colaborativos na busca do entendimento sobre suas próprias ações, sendo, portanto, emancipatórias e libertadoras. Para alcance dessa finalidade se faz importante também os conhecimentos sobre o contexto social e histórico das instituições em que atuam e se formaram e de que forma essas concepções incorporaram-se em suas práticas profissionais (CONTRERAS, 2002).

Para Contreras (2002) a principal diferença entre os processos reflexivos críticos ao anteriormente apresentado, o não crítico, reside no fato de que:

[...] a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supões também “uma forma de crítica” (Kemmis, 1987, p. 75) que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham. Sob esta base de crítica da estrutura institucional, dos limites que esta impõe à prática, a reflexão amplia seu alcance, incluindo os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedecem. (p. 179)

Dessa forma, a reflexão crítica ainda pressupõe a ação consciente a concepção adotada. Tal concepção pode nem sempre refletir em suas ações,

por isso a colaboração coletiva auxiliará nesse processo de libertação e emancipação teórica e prática dos professores (CONTRERAS, 2002).

O autor ainda nos apresenta um resumo dessas concepções de profissionalidade relacionada a cada modelo de professor apresentada acrescentadas ainda a uma ideia de autonomia que cada um possui. Essas concepções facilitam o entendimento sobre modelos tradicionalmente existentes de professores como podemos observar no quadro 03 a seguir.

Quadro 03: Os três modelos de professores apresentado por Contreras (2002)

Fonte: Baseado em Contreras (2002)

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	Obrigação moral	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	Compromisso com a comunidade	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	Competência profissional	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como <i>status</i> ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à

		das pretensões educativas.	transformação das condições institucionais e sociais do ensino.
--	--	----------------------------	---

Contreras (2002) afirma que para a chamada autonomia docente os professores não devem perder de vista, em toda sua carreira profissional, sua finalidade e sentido na profissão. Estes devem ser os protagonistas na elaboração, execução e avaliação das atividades profissionais inerentes a sua profissão. Os desafios são muitos e percorrem os campos da formação e da atuação profissional.

Na formação os desafios referem-se a pouca qualidade do ensino inicial que resulta em uma constante requalificação, bem como a uma desorientação ideológica quanto as finalidades do trabalho docente (CONTRERAS, 2002).

Para o autor Tardif (2012) a questão dos saberes docentes é de natureza social, em sua perspectiva é um processo que vai se construindo ao longo de uma carreira profissional e que torna parte de sua “consciência prática”.

O referido autor alerta que o estudo dos saberes docentes não deve ser desvinculado do contexto no qual acontece e também não pode ser definido apenas como um conjunto de saberes cognitivos (TARDIF, 2012).

De acordo com Tardif (2012) os saberes dos professores estão [...] sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (p. 15).

A mobilização dos saberes necessários para o desenvolvimento da chamada consciência prática visa tornar os futuros professores em formação como práticos reflexivos. Para se alcançar tal perspectiva de formação se faz necessário romper com modelo tradicional de formação, onde: “[...] os universitários produziam saberes e os professores os aplicavam” (TARDIF, 2012, p. 297).

Segundo o referido autor em sua proposta (modelo) de formação docente se faz necessário haver a integração entre:

[...] a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. (TARDIF, 2012, p. 288-289)

Na concepção de Tardif (2012) a formação geral refere-se a cultura profissional dos professores, que seria o conhecimento acerca “[...] do sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude, ética profissional, etc.” (p.289). A formação disciplinar refere-se as disciplinas contributivas citadas e que se faz importante destacar “[...] as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores” (p.289), ou seja, mostrar as conexões possíveis entre as disciplinas contributivas com o exercício da profissão.

Ainda sobre sua concepção de modelo de formação docente se faz necessário também “[...] conceder um espaço substancial à formação prática no meio escolar: estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc. (TARDIF, 2012, p. 289).

A concepção de Tardif (2012) visa integrar universidade e escolas, onde os futuros professores contarão com as contribuições dos professores em atuação no desenvolvimentos e reflexões sobre as práticas educativas propostas durante o processo formativo. Um professor experiente seria, portanto, um prático “reflexivo” que “[...] pratica um julgamento pedagógico de alto nível por ele elaborado durante toda a sua carreira profissional” (p. 290).

Tardif (2012) destaca três modelos (identidades) de professores existentes e que permeiam os programas de formação docente, são eles “O tecnólogo do ensino; O prático reflexivo; e O ator social” os quais apresentamos no quadro 04.

Quadro 04: Modelos de professores (identidades) apresentados por Tardif (2012)
 Fonte: Baseado em Tardif (2012, p. 302-303)

MODELOS DE PROFESSORES		
TECNÓNOLO DO ENSINO	PRÁTICO REFLEXIVO	ATOR SOCIAL
<p>Ele se define por possuir competências de perito no planejamento do ensino, e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica. A ação do tecnólogo do ensino se situa no nível dos meios e das estratégias de ensino; ele busca o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos escolares. Em relação ao tecnólogo, o universitário assume, ao mesmo tempo, o papel de pesquisador científico e de engenheiro do ensino e da aprendizagem. Sua função consiste em produzir conhecimentos válidos a respeito do ensino e da aprendizagem e a elaborar <i>designs</i> gerais de atividades profissionais inferidos da pesquisa.</p>	<p>Está muito mais associado à imagem do professor experiente do que à do perito. Embora possua um sólido repertório de conhecimentos, o prático é visto muito mais em função de um modelo deliberativo e reflexivo: sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas, mas engloba também uma deliberação em relação aos fins e uma reflexão sobre aquilo que Schön (1983) chama de <i>problem setting</i> (em oposição a <i>problem solving</i>), isto é, a construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências das situações de trabalho. Além disso, o prático se serve muito mais de sua intuição e seu pensamento é caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais. O prático reflexivo é o próprio modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais. Em relação ao prático reflexivo, o universitário é sobretudo um colaborador e também deve ser um prático experiente.</p>	<p>Enquanto ator social o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. O professor como ator social engajado parece ser um modelo minoritário nas reformas do ensino nos países industriais avançados. Não é o que ocorre no Brasil nem nas sociedades caracterizadas por uma estrutura fortemente desigual no que se refere à partilha das riquezas materiais e culturais. Na América do Sul, Paulo Freire continua sendo a figura mais exemplar do universitário cuja prática teórica redonda concretamente numa pedagogia a serviço dos "oprimidos". Nas sociedades europeias e norte-americanas, a evolução atual das esferas econômica e política, dominadas pelo neoliberalismo, provoca cada vez mais rupturas nos laços sociais e faz pressentir um retorno do ator social, do professor e do intelectual engajado.</p>

Apresentamos Saviani (2014) que em sua obra intitulada “O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação” expõe suas concepções acerca da formação docente.

Para Saviani (2014) há dois modelos de formação que emergiram no século XIX. O primeiro intitulado de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”, onde:

[...] a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimentos correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismo do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações (SAVIANI, 2014, p. 64).

Esse primeiro modelo de formação de professores predominou nas universidades e instituições de ensino superior quando se destinava para a formação de professores secundários, séries finais do ensino fundamental e ensino médio (SAVIANI, 2014).

O segundo modelo, apresentado por Saviani (2014) intitula-se “modelo pedagógico-didático de formação de professores”, onde:

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2014, p. 64-65).

Segundo o autor este modelo de formação de professores predominou quando se destinava para a formação de professores primários, educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (SAVIANI, 2014).

Pretendemos identificar se as características apresentadas nos modelos de formação de professores abordados por Saviani (2014) se fazem presentes nas concepções dos egressos a fim de destacar se há algum tipo de valorização de um conteúdo em detrimento do outro (do culturais-cognitivos em relação ao pedagógico-didático por exemplo).

O autor apresenta em uma de suas análises sobre os dilemas e perspectivas da formação de professores no Brasil, que o quantitativo de matrículas ocorrido no ensino brasileiro com relação a sua população, quadruplicou; sobretudo as matrículas aumentaram em vinte vezes no período dos anos de 1933 a 1998 (SAVIANI, 2014).

Nesse cenário de democratização do ensino, do fundamental até o superior, o autor destaca que a discussão em torno da qualidade do ensino tornou-se cada vez mais evidente e que por muitas vezes professores e instituições formadoras (escolas e universidades) foram responsabilizadas pelo baixo nível de qualidade no ensino brasileiro (SAVIANI, 2014).

Por meio da apresentação das diferentes concepções de professor e de modelos de formação de professores os relacionamos ao entendimento dos processos formativos realizados por um grupo de egressos de um curso de Licenciatura em Educação Física.

Tomamos por referências também uma breve descrição acerca da realidade da profissão docente no Brasil e suas respectivas normatizações legais que fundamentam a criação de cursos de formação de professores.

Na seção a seguir apresentamos os mesmos temas abordados na presente seção (história da profissão, legislação pertinente, modelos de professores e de formação de professores, saberes e habilidades dentre outros), porém específicos a realidade da profissão docente em Educação Física no Brasil.

SEÇÃO II

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E FORMATIVOS

Na presente seção apresentaremos uma discussão no campo de pesquisa da Educação Física, em especial, sobre a temática da formação inicial desse profissional. Apresentaremos uma descrição sobre as principais concepções teóricas, práticas e legais ao longo da história recente brasileira deste profissional acrescida de um estudo sobre as principais alterações ocorridas nas políticas formativas voltadas para os cursos de Educação Física.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física a qual nos referimos no presente subtítulo é sobre aquela que se apresenta nos ambientes formais de ensino no Brasil, onde segundo a autora Suraya Darido (2011) instituiu-se legalmente por meio da reforma Couto Ferraz, no ano de 1851, século XIX. Nessa época a ginástica era o conteúdo sinônimo de Educação Física para os alunos do primário e a dança era o conteúdo obrigatório no secundário.

O autor Vitor Marinho de Oliveira traz a discussão que o início efetivo da Educação Física nas escolas do Brasil ocorreu um pouco antes, em 1837, com a criação do atual Colégio Pedro II no Rio de Janeiro na época conhecido como Ginásio Nacional, pois incluía a ginástica nos seus currículos (OLIVEIRA, 2011).

Posteriormente, em 1882, houve a reforma Rui Barbosa na qual a recomendação era “que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais” (DARIDO, 2001, p.1).

Para Oliveira (2011), o destaque maior nas reformas propostas por Rui Barbosa são os referentes a Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho, proposta alguns anos antes, em 1879, considerado pelo autor como um pequeno tratado sobre a Educação Física e que em seu parecer apresenta as seguintes recomendações:

- a) obrigatoriedade de educação física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático;
- d) valorização do professor de educação física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) contratação de professores de educação física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica. (p. 62-63)

No trecho do documento apresentado identificamos as primeiras preocupações referentes a valorização do professor de Educação Física, a obrigatoriedade da presença do ensino da Educação Física nas instituições escolares e o fomento a formação nacional na área específica da Educação Física.

Betti (1991 apud Darido, 2011) pontua que apenas a partir da década de 1920 é que os Estados da federação brasileira passam a incluir a Educação Física em suas reformas educacionais, pois as reformas anteriores efetivaram-se, predominantemente, apenas no município do Rio de Janeiro (onde situava-se a corte Imperial).

A autora destaca que na década citada e na década de 1930 a Educação Física na escola era do tipo higienista, ou seja, sua “preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício” (DARIDO, 2011, p.1).

O próximo modelo predominantemente utilizado na Educação Física nas escolas brasileiras nas décadas seguintes foi o militarista, onde o objetivo era “a formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente, excluir os incapacitados. ” (COLETIVO DE AUTORES⁶, 1992 APUD DARIDO, 2011)

Ambos os modelos de Educação Física apresentados não necessitavam de fundamentação teórica em sua aplicação, por isso as aulas eram estritamente

⁶ Essa obra é usualmente citada dessa forma no campo da Educação Física.

práticas. A Educação Física ainda não era considerada como disciplina curricular, mas como atividade física de suporte ou como instrução militar (DARIDO, 2011).

Oliveira (2011) dá destaque ao Regulamento de Educação Física da Escola Militar de Joinville-le-Pont enquanto referência didática da época. Nas palavras do autor “foi a bíblia da Educação Física brasileira durante mais de duas décadas” (p. 65-66).

Corroborando com Darido (2011), as fragilidades conceituais das referências adotadas na época destacam-se, por exemplo, na conceituação de Educação Física. O regulamento de Educação Física apresentado por Oliveira (2011), expressava-se da seguinte forma: “A Educação Física compreende o conjunto de exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza” (p.66)

Em contraponto ao cenário apresentado da EF dessa época, para os autores Bruschi et al (2017), tendo por base um estudo documental, enfatizam que, pelo menos a nível de concepção, durante a década de 1930, a formação inicial em Educação Física ofertada pela Escola de Educação Física do Espírito Santo (atualmente Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo) não valorizava as práticas militaristas, apesar da presença dos militares na referida instituição.

Nas décadas dos anos de 1940 a Educação Física escolar brasileira passa a ser influenciada pelas concepções de educação da Escola Nova (modelo norte americano) e a Educação Física passa a ser entendida, ao nível do discurso, como um meio para a educação integral do aluno (DARIDO, 2011).

Ghiraldelli Jr (1988 apud Darido, 2011) denomina esse modelo como pedagógico, onde iniciou-se uma preocupação com a organização didática das aulas e de mudanças nas posturas do professor de Educação Física, porém no nível da prática as aulas continuavam sob o modelo militarista. O auge desse movimento foi a década dos anos de 1960.

Oliveira (2011) acrescenta que até a década de 1950 a Educação Física escolar era obrigada a ensinar o método francês de ginástica e que foi por meio do professor Alfredo Colombo, diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação, que houve a desobrigação do método. Nessa época,

ainda segundo o autor, houve a chegada de professores estrangeiros como requeria Rui Barbosa um século antes e os programas de Educação Física escolar começaram a modificar-se. O esporte começou a ganhar destaque enquanto conteúdo.

Betti (1991 apud Darido, 2011) ressalta que nos anos de 1969 a 1979, a Educação Física nas escolas era sinônimo de esporte e que o mesmo foi utilizado pela ditadura militar enquanto manobra política com tentativa de expor o Brasil, internacionalmente, como potência e internamente o mesmo era utilizado para apaziguar e alienar os cidadãos.

Para Darido (2011) nessa época a Educação Física nas escolas tinha por objetivo “o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios [...] professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (p.3).

A partir da década dos anos de 1980 o modelo esportivista passa a ser criticado nos meios acadêmicos, porém até os dias atuais a Educação Física escolar enquanto sinônimo de esporte ainda é uma realidade nas escolas brasileiras (DARIDO, 2011).

A respeito do trabalho com os conteúdos da Educação Física escolar, tanto na formação quanto na atuação, destacamos alguns dos principais achados em pesquisas recentes:

De acordo com as autoras Martini e Viana (2016), em pesquisa com graduandos de Educação Física, destacou-se que se faz importante a ênfase nas formações sobre os conteúdos específicos da Educação Física Escolar (Jogos, Brincadeiras, Danças, Lutas, Esportes, Ginásticas e outros), pois percebe-se, ainda em tempo contemporâneo, um privilégio ao conteúdo do esporte nas práticas acadêmicas. Percebeu-se também pouca criticidade e envolvimento ético e político por parte dos professores em formação.

Razeira et al (2016) abordaram sobre a aplicação do conteúdo da ginástica escolar (GE) em cursos de Licenciatura em Educação Física em Universidades Federais do Rio Grande do Sul e, apontam que tal conteúdo vem sendo pouco trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão. Os autores se fundamentam em referências específicas (Ilha, R. R. Krug, & H. N. Krug, 2009; Ilha & H. N. Krug, 2012; Coll, 1998; Libâneo, 1999) para inferir que essa falta de

representatividade no currículo pode destoar às características do curso e, também, influenciar na realidade escolar.

Segundo Rufino e Darido (2015) os processos de ensino relacionados ao conteúdo das lutas, em discussão com os autores Tardif (2012) e Del Vecchio e Franchini (2006) sobre a importância da valorização dos saberes oriundos da prática profissional (contexto escolar) e das dificuldades de ensino na formação inicial (restrição a uma modalidade de luta por exemplo) relatam que há uma defasagem profissional relacionada a aplicação do citado conteúdo nas escolas do Brasil.

Os autores destacam também que o conteúdo das lutas apresenta-se de forma similar em contextos fora do Brasil, como mostra Espartero e Gutierrez (2004) sobre realidade vivenciada na Espanha. Os autores apontam parcerias pedagógicas e científicas com as escolas (saberes experienciais) e, as universidades em cursos de formação continuada enquanto estratégias para a superação de tal defasagem na formação e atuação com o referido conteúdo (RUFINO E DARIDO, 2015).

Para as autoras Dornelles e Dal'igna (2015) a respeito das práticas pedagógicas relacionadas a temas transversais, tais como: gênero, sexualidade e heteronormatividade. Há a falta de consenso entre os profissionais da área quanto a questão do período de aplicação de tais conteúdos (desde a infância ou a partir da adolescência?) na Educação Física escolar.

Voltamos ao percurso histórico da Educação Física escolar e a partir do final da década de 80, segundo o autor Lino Castellani Filho em sua obra intitulada “Educação Física no Brasil: a história que não se conta” já se apresentava três concepções acerca da mesma, sendo elas:

[...] uma que se apresenta na sua biologização; outra que se percebe na sua psicopedagogização; e a última, que reflete – na educação física – sinais que possam vir a apontar para a sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada, segundo classificação de Dermeval Saviani, na concepção histórico-crítica de educação. (CASTELLANI FILHO, 1988, P. 29)

O momento histórico citado por Castellani Filho é abordado por Valter Bracht no pós-fácio do livro “Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola” do autor Francisco Eduardo Caparroz como uma década (anos

80) de transformação da Educação Física, onde a mesma passava de um momento mais conservador para um momento de mudanças concretas nas práticas pedagógicas.

Ainda segundo Valter Bracht até os anos 80 a Educação Física fora definida de fora para dentro da escola, onde a Educação Física a partir da perspectiva do ambiente escolar não era muito investigada. As pesquisas científicas da época versavam sobre a Educação Física em um sentido mais amplo (macrossocial) e que apenas acontecia na escola.

A Educação Física pode ser então considerada enquanto componente curricular (com objetivos pedagógicos definidos, ou seja, próprio “da escola”) ou então como prática social (que ocorre em vários espaços sem objetivos pedagógicos definidos, pode ocorrer “na escola”). A Educação Física na qual abordamos na presente investigação refere-se a ambas, porém na presente seção temos por foco evidenciar o percurso histórico que a Educação Física apresentou na escola até torna-se da escola (enquanto componente curricular obrigatório com intencionalidades pedagógicas) (CAPARROZ, 2007).

Atualmente coexistem na Educação Física diferentes tendências ou abordagens pedagógicas que surgiram a partir da década de 70 com o intuito de romper os padrões tecnicista, esportivista e biologista que marcaram a aplicação da mesma nos ambientes escolares (DARIDO, 2011).

No quadro 05 apresentaremos as abordagens pedagógicas da Educação Física consideradas não críticas, ou seja, que não possuem enquanto finalidade de ensino a transformação social em uma perspectiva reflexiva e crítica, pois não apresentam a preocupação em estudar as relações entre a Educação Física e a sociedade, são elas: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Psicomotricidade, Cultural, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Para cada tendência/abordagem pedagógica apresenta uma fundamentação teórica, principais autores, finalidade, conteúdos principais e métodos de avaliação e outros diferentes entre si, por isso apresentaremos nos quadros a seguir, 05 e 06, as principais características de cada abordagem.

Quadro 05: Abordagens pedagógicas não críticas da Educação Física
 Fonte: Baseado em Darido (2011)

		ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA					
		Desenvolvi- mentista	Construtivista- Interacionista	Psicomotri- cidade	Cultural	Saúde Renovada	PCNs
PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	Principais autores	Tani, G.; Manoel, E. J.	Freire, J. B.	Jean Le Bouch	Jocimar Daólio	Guedes; Nahas	Marcelo Jabu e Caio Costa
	Livro	Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvim- entista	Educação de corpo inteiro	Educação pelo movimento	Da cultura do corpo	--	PCNs, 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries)
	Área de base	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Antropolo- gia	Fisiologia	Psicolo- gia e Sociolo- gia
	Autores de base	Gallahue, D.; Connoly, J.	Piaget, J	Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra	Mauss Geertz	Vários	Vários
	Finalidade	Adaptação	Construção do conhecimento	Reeducaçã o psicomotora	Reconhe- cer o papel da cultura	Melhorar a saúde	Introdu- zir o aluno na esfera da cultura corpora- l de movime- nto
	Temática principal	Habilidade, Aprendizage- m, Desenvolvi- mento Motor	Cultura popular, Jogo, Lúdico	Consciência corporal, lateralidade e coordenaçã o/Exercícios	Alteridad e/Técnic- as corporais	Estilo de vida ativo/Conh- ecimento, exercícios físicos	Conhec- imentos sobre corpo, esporte- s, lutas, jogos e brincad- eiras e atividad- es rítmicas e express- ivas
	Conteúdo- s	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras				
	Estratégia- s/Methodol- ogia	Equifinalida- de, variabilidade , solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	--	--	--	--

	Avaliação	Habilidade, processo, observação sistemática	Não-punitiva, processo, auto-avaliação	--	--	--	--
--	------------------	--	--	----	----	----	----

Consideramos importante destacar essa diferenciação entre as abordagens pedagógicas da Educação Física entre críticas e não críticas a fim de evidenciar que todas essas abordagens são as mais divulgadas. As abordagens críticas possuem a similaridade da finalidade de ensino: a transformação social.

No quadro 06 apresentaremos as abordagens pedagógicas da Educação Física consideradas críticas, sendo elas: Crítico-Superadora, Sistemática, Crítico-Emancipatória e Jogos Cooperativos.

Quadro 06: Abordagens pedagógicas críticas da Educação Física
Fonte: Baseado em Darido (2011)

		ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA			
		Crítico-Superadora	Sistêmica	Crítico-Emancipatória	Jogos Cooperativos
PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	Principais autores	Bracht, V. Castellani, L. Taffarel, C. Soares, C. L.	Betti, M.	Eleanor Kunz	Fábio Brotto
	Livro	Metodologia do Ensino da Educação Física	Educação Física e Sociedade	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Se o importante é competir o fundamental é cooperar
	Área de base	Filosofia Política	Sociologia e Filosofia	Filosofia, Sociologia e Política	Psicologia
	Autores de base	Saviani, D. Libaneo, J.	Bertalanffy, Koestler, A.	Habermas	Terry Orlick
	Finalidade	Transformação social	Transformação social	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Indivíduos cooperativos
	Temática principal	Cultura Corporal, Visão Histórica	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento	Transcendência de limites/Conhecimento, esportes	Incorporação de novos valores/Jogos cooperativos

Conteúdos	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica		
Estratégias/ Metodologia	Tematização	Equifinalidade, Não-exclusão, diversidade	--	--
Avaliação	Considerar a classe social, observação sistemática	--	--	--

As partes dos quadros 05 e 06 que apareceram “em branco” se deve ao fato de não apresentarem tais orientações ou por não determinarem, até o momento, tais características.

Concordamos com Darido (2011) quando enfatiza que é na formação inicial que as concepções pedagógicas acerca da área do conhecimento da Educação Física escolar são construídas e que se mostram inadequadas para a maior parte dos professores investigados em seu estudo. Por isso destacamos nas palavras da autora que:

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados (p.13)

As concepções apresentadas pelos egressos podem articular-se com mais de uma das abordagens apresentadas nessa seção, porém destacaremos principalmente o nível de consciência que os mesmos possuem acerca de sua formação e atuação profissional.

Linhares et al (2017), destaca que as atividades docentes muitas vezes são reduzidas apenas a percepção de sala de aula, mas envolvem também atividades de pesquisa e extensão por exemplo, onde suas práticas vão além do planejamento de aulas, avaliação de trabalhos e apresentação de conteúdo.

As percepções historicamente dominantes na Educação Física alinham-se a perspectivas médicas, militares ou esportistas conforme abordamos no

percurso histórico da profissão, mas que atualmente já coexistem várias abordagens, críticas e não críticas, relacionada a atuação profissional docente.

Sobre a formação profissional em Educação Física, de forma mais institucionalizada, os pioneiros nesse processo foram as instituições militares e policiais. O Centro de Esportes da Marinha, no Rio de Janeiro, foi a primeira instituição a formar especialistas em Educação Física, no nível de praças, no ano de 1925, formação esta, restrita a militares (OLIVEIRA, 2011).

Os contemporâneos da época foram as Escolas de Educação Física da Força Policial, em São Paulo e o Centro Militar de Educação Física por meio de suas instituições militares pelo país (OLIVEIRA, 2011).

Com base no “Regulamento de Instrução Física Militar” aprovado em 1921 e da criação do Centro Militar de Educação Física em 1922 houve, apenas em 1929, o primeiro curso provisório de Educação Física, onde inscreveram oficiais militares e civis (OLIVEIRA, 2011).

No ano de 1933 por meio da criação da Escola de Educação Física do Exército houve a oferta, inclusive para civis, nos cursos de formação profissional em Educação Física em caráter não provisório (OLIVEIRA, 2011).

O autor Castellani Filho (1988) corrobora com base nos estudos do professor Inezil Penna Marinho – considerado pelo autor o pioneiro acerca da sistematização do conhecimento sobre a história da Educação Física no Brasil – sobre o início das formações profissionais em Educação Física. Para ele o início dessa história se confunde com a formação militar e se iniciou a partir da:

[...] criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contra-mestre de Ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país -; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas – Centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física – somados a muitos outros fatos, como por

exemplo a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, em nosso meio, validam a referida afirmação. (P.34)

Destacamos, no próximo item (2.2), que o primeiro modelo curricular em Educação Física, graduação, ocorreu em 1939 juntamente com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) no Rio de Janeiro.

Darido (2011) afirma que houve uma crescente oferta em formação profissional em Educação Física nos anos de 1950 a 1975, para exemplificar a autora acrescenta que o quantitativo de Faculdades de Educação Física aumentou de 2 para 30 no período citado somente no Estado de São Paulo. Para Castellani Filho (1988), na década de 80, já eram ofertados mais de 100 cursos de ensino superior em Educação Física em todo o Brasil.

Tojal (1989 apud Darido, 2011) faz a ressalva que muitas dessas instituições não se preocupavam com a produção científica do conhecimento e que ainda se mantêm dessa forma até a atualidade. São características de tais instituições:

[...] reconhecidamente voltadas para a comercialização do ensino, com pouca convivência acadêmica, salas abarrotadas e bibliotecas bastante insuficientes, tinham suas propostas de ensino voltadas para o ensino dos esportes. (p.25)

Daólio (1994 apud Darido, 2011) pondera que os currículos de formação de professores de Educação Física das décadas de 70 e 80, em geral, ofereceram um predomínio em disciplinas técnico-esportivas, caracterizando a classe profissional (professores de Educação Física) balizada pelo esporte e com pouco embasamento teórico.

Para Betti e Betti (1996 apud Darido, 2011) há dois tipos de currículos acerca da formação profissional em Educação Física O tradicional-esportivo e o científico. No primeiro modelo as características são:

[...] enfatiza as chamadas disciplinas práticas, o saber fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas, e fazem clara distinção entre teoria e prática. Referem-se à teoria como o conteúdo apresentado em sala de aula (principalmente o ligado ao domínio biológico) e a prática como sendo a atividade desempenhada nas quadras, piscinas, pistas e outras. [...] esta

é uma concepção dominante nos cursos de formação das instituições privadas. (p.26)

No segundo modelo curricular de formação profissional em Educação Física, proposto pelos mesmos autores, as características predominantes são:

[...] é empregado especialmente nas instituições públicas porque estas demandam poucos alunos por sala, bibliotecas com acervo ampliado, laboratórios de pesquisa, e principalmente professores engajados na produção do conhecimento. (p.26)

No modelo científico proposto, a Educação Física é vista como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência. Esse modelo difundiu-se no Brasil a partir das décadas dos anos 80 e 90. Nesse modelo são valorizadas:

[...] as subdisciplinas da Educação Física, tais como: "Aprendizagem motora, Fisiologia do exercício, Biomecânica, além das disciplinas das áreas de ciências humanas, tais como História da educação e da educação física, Filosofia da educação e da educação física, Sociologia da educação e da educação física e outras. Nessa perspectiva, o importante é aprender a ensinar, e para tal conhecimento teórico é fundamental na medida que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem. (BETTI, BETTI, 1996 APUD DARIDO, 2011, p.26)

Darido (2011) pontua que as pesquisas acerca da formação profissional em Educação Física no Brasil giram em torno de três aspectos principais: relacionados a questão política da formação profissional; relacionados a procedimentos metodológicos-didáticos destes professores de Educação Física; e relacionados sobre a formação profissional em uma perspectiva antropológica.

A presente pesquisa desenvolveu-se, em parte, sob os três aspectos, mas o destaque foi sobre a questão política, especificamente sobre as políticas públicas voltadas para a formação do professor de Educação Física, sobre as práticas educativas ocorridas durante a formação inicial em um curso de Licenciatura em Educação Física e sobre as impressões que os egressos desse curso têm sobre a formação realizada e os impactos em sua atuação profissional.

Darido (2011) concluiu que a formação profissional em Educação Física no Brasil:

[...] se dá de maneira acrítica, com ênfase à formação esportiva ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar. Além disso, os professores se ressentem de uma integração entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas enfrentados na prática pedagógica, e por isso não sentem necessidade de se manterem atualizados quanto ao conhecimento produzido pela universidade. (p.31)

Para Lawson (1990 apud Darido, 2011) o modelo curricular científico não conseguiu mudar as práticas educativas dos formados. Estudos mais recentes podem indicar se tais mudanças já estão ocorrendo ou se ainda se mantem apenas no nível das concepções conforme cita o autor.

Para o autor Moreira (1992) a formação dos professores de Educação Física, até a década de 90, teve por base uma vertente mecanicista de educação e de ciência. Tal vertente “explicita-se no modelo newtoniano-cartesiano, no qual o todo é construído da soma de suas partes, em uma clara expressão do credo reducionista” (p. 200).

A formação superior tendo por base a vertente mecanicista resulta em cursos, onde “[...] os discentes recebem os ensinamentos fragmentados, numa visão da pedagogia positivista, não havendo relação entre as chamadas disciplinas teóricas e práticas (MOREIRA, 1992, p. 203).

Podemos associar a vertente mecanicista da formação apresentada por Moreira (1992) ao modelo curricular tradicional-esportivo apresentado por Betti e Betti (1996 apud Darido, 2011). Nessa exemplificação,

Os professores oriundos desses cursos, trabalharam e ainda trabalham as qualidades físicas básicas, vivenciadas no contexto do esporte competitivo, na busca constante da perfeição, estabelecida por parâmetros e tabelas externas aos corpos dos alunos (MOREIRA, 1992, P. 203).

Na concepção de Faria Júnior (1992) a principal contradição acerca da formação inicial em Educação Física refere-se a licenciatura generalista (com amplo campo de atuação), pois segundo questiona o autor “Pode um mesmo corpo de conhecimentos fundamentar duas profissões distintas (licenciatura e bacharelado)?” (p. 228) ou então “[...] existem dois corpos de conhecimentos, um correspondente ao magistério (licenciatura) em Educação Física e outro ao bacharelado?” (p. 231).

A principal preocupação do autor citado refere-se aos limites e contornos acerca das duas opções de formação inicial em Educação Física e também se ambas podem ser consideradas profissões distintas? (FARIA JÚNIOR, 1992).

Segundo Faria Júnior (1992) as concepções predominantes acerca da formação profissional em Educação Física no Brasil se iniciaram com a de “técnico em Educação Física e desportos” na década de 30 e se manteve até as décadas de 60 e início de 70, onde “Na época, o Poder Público investiu massivamente nos laboratórios de fisiologia do exercício e estimulou o desenvolvimento das pesquisas nas áreas da antropometria e da biomecânica” (FARIA JÚNIO, 1992, P. 234).

O autor enfatiza que “A ênfase nos aspectos científicos de uma disciplina acadêmica/profissão (como na Educação Física, por exemplo) acarreta a fragmentação em subdisciplinas e especialidades” (FARIA JÚNIOR, 1992, p. 234).

Essa perspectiva de formação, especializada, “tende a reproduzir os padrões tradicionais de valores e organização (visando a especialização, calcada no fracionamento do saber, enfatizando o saber técnico)” (FARIA JÚNIOR, 1992, p. 236).

Uma das questões para reflexão apontadas pelo o autor é que as universidades parecem estar mais preocupadas em uma formação que prepare o formando para todos os campos de atuação (desenvolvimento dos saberes técnicos dos campos de trabalho) em detrimento dos aspectos teóricos (com formação generalista e humanista) (FARIA JÚNIOR, 1992).

Para esse autor a formação generalista em Educação Física (com amplo campo de atuação) que o intitula de “professor generalista, licenciado pleno, com formação humanística” (p. 235) “supõe domínio de teorias, que permita ao profissional atuar tanto na Educação Física escolar, quanto na não escolar (clubes, academias, *resorts* turísticos, condomínios etc.)” (p. 235).

Para o autor Mauro Betti (1992) devemos ter cuidado na utilização dos termos especialista ou generalista, pois não são sinônimos de bacharelado e licenciado. Deve-se considerar, por exemplo, que “[...] o licenciado é um especialista; um especialista em escolas de ensino fundamental e médio.” (BETTI, 1992, p. 250).

Para Betti (1992) muitos cursos de Educação Física – licenciatura, são bacharelados com algumas disciplinas pedagógicas. Para o autor os principais desafios na formação profissional (superior) em Educação Física estão mais presentes nas licenciaturas, pois “[...] seu foco prioritário de estudo não está na pré-escola e nas escolas de educação básica, e na utilização das atividades físicas dentro delas, mas em outra parte qualquer onde o aluno possa futuramente encontrar emprego” (p. 250).

Apesar das confusões de termos empregados, inclusive pelo Conselho Federal de Educação (CFE), o autor aponta uma formação integrada (licenciatura e bacharelado) como uma opção possível, porém com muitos desafios a serem superados sendo principalmente a questão socioeconômica do país, onde o investimento em tais cursos pode parecer injustificado haja vista as dificuldades sociais do país com educação, saúde, segurança e outros. A infraestrutura necessária para implantação, a contratação de servidores qualificados e a extensa carga-horária do curso que seria de aproximadamente 6 anos parece não ser possível (BETTI, 1992). O dilema da formação em Educação Física não é simples,

[...] pois é difícil articular um único currículo capaz de formar um profissional competente para um campo de trabalho tão diversificado. O “inchaço” dos currículos, efetuados nos anos 80 foi uma experiência fracassada. Se optarmos pela especialização, que caminho tomar? Um profissional para o esporte, outro para a dança, outro para o lazer/recreação e outro para a educação física, como proposto por Mariz de Oliveira (1989)? [...] O fato de lazer, dança, esporte e educação física serem conceitos teóricos diferentes (embora inter-relacionados) implica, necessariamente, uma formação profissional diferenciada? (BETTI, 1992, P. 249)

Ambos os modelos de formação profissional em Educação Física apresentados por Betti (1992) apresentam pontos vulneráveis que só a história confirmará qual desses prevalecerão na formação superior da área, ou se haverá outras alternativas.

Na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF)⁷, da UFAM em Manaus é possível observarmos que o caminho escolhido foi o das

⁷ Disponível em: <<https://www.feff.ufam.edu.br/>>. Acesso em: 11 mar 2018.

especializações, pois há três opções de cursos de Educação Física, graduação, são eles: Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física, Promoção em Saúde e Lazer ou Bacharelado em Educação Física, Treinamento Esportivo.

Na Universidade Estadual Paulista (UNESP), na unidade de Rio Claro, o currículo de formação superior em Educação Física⁸ apresenta duas opções de titulação, são elas: Licenciatura ou Bacharelado. Ambas as opções possuem disciplinas em comum, mas a partir do 5º semestre cada qual apresentada suas disciplinas específicas. Destacamos que a carga horária de duração do curso é mais extensa quando cursada na opção da licenciatura.

O entendimento que o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) apresenta⁹ é que os licenciados em Educação Física só podem atuar “como regente/docente da Educação Básica, ou seja, nas aulas curriculares de Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio”.

O bacharel em Educação Física, segundo o CONFEF pode atuar “na manutenção e promoção de saúde, no treinamento e ensinamento esportivo, no condicionamento físico, elaborando, executando, avaliando e coordenando projetos e programas de atividades físicas para diferentes populações. O curso também possibilita a atuação em clubes, academias, hospitais, condomínios, bem como o exercício da função de "*personal trainer*"

A concepção da formação fragmentada em Educação Física é a que vem predominando nos cursos de formação apresentados e pelo CONFEF. Para os egressos, qual é a concepção que os mesmos apresentam sobre a formação em Educação Física?

Para o autor Mauro Betti (1991 apud Caparroz, 2007) as primeiras preocupações acerca de uma formação profissional voltada especificamente para a docência em Educação Física nas escolas brasileiras ocorreram por meio da Reforma Fernando de Azevedo no ano de 1928 no Distrito Federal, onde se previa a criação de uma “escola profissional de Educação Física”, pois tal função

⁸ Disponível em: <<http://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/educacao-fisica/estrutura-curricular/>>. Acesso em: 06 ago 2018

⁹ Disponível em: <<https://www.confef.org.br/confef/perguntas-e-respostas/>>. Acesso em: 11 mar 2019

era exercida (atuação profissional) por “militares”, “professores de ginástica”, “artistas aposentados” e outros que não possuíam uma formação alinhada ao campo de atuação da Educação Física escolar.

Para Oliveira (1985 apud Caparroz, 2007) era função das escolas formadoras dos professores de Educação Física de se desfazer a imagem que a sociedade tem tradicionalmente deste profissional (disciplinador, fazedor de músculos), sendo sua principal função, na atuação nas escolas, educar com consciência crítica.

Sobre essa preocupação na formação profissional voltada especificamente para a docência, Oliveira (1985 apud Caparroz, 2007) destaca a necessidade de uma formação crítica com sustentação teórica e filosófica, onde o futuro professor de Educação Física venha a atuar para além da promoção da aptidão física e do ensino de fundamentos técnicos-táticos dos diversos esportes, tendo por base estudos de filosofia da educação, antropologia e sociologia.

Para o referido autor as preocupações apontadas por Oliveira carecem de mais objetividade quanto pretende definir as fundamentações teóricas e filosóficas necessárias na formação em Educação Física, bem como de apresentar suas propostas de forma menos idealizada considerando a história da Educação Física nos ambientes escolares (OLIVEIRA, 1985 APUD CAPARROZ, 2007).

Percebemos que para Caparroz (2007) a formação profissional em Educação Física voltada para atuação em ambientes escolares necessita de estudos sobre a própria história da Educação Física enquanto componente curricular nas escolas para assim destacar as características de uma Educação Física que ocorreu na escola e as características de uma Educação Física própria das escolas de ensino básico.

Pesquisa recentes apontam que a formação inicial em Educação Física pode ser considerada frágil, no sentido de os egressos terem confiança na atuação profissional. Alguns desses estudos destacam a importância das formações continuadas:

Apenas a formação inicial em Educação Física não é suficiente para a prática de atividades físicas voltadas na perspectiva da promoção da saúde de

escolares de acordo com pesquisa. Sugere-se a continuação dos estudos em cursos de formação continuada (ALBERTO E FIGUEIRA JUNIOR, 2016).

A pesquisa sobre formação continuada com o conteúdo de atletismo, dos autores Gemente e Matthiesen (2017), avaliaram que o curso foi como um suprimento a uma lacuna na formação inicial dos professores participantes, e que os problemas de infraestrutura relatados pelos participantes podem ser contornados por meio de práticas pedagógicas adaptadas que inclusive foram desenvolvidas na referida formação continuada.

As formações continuadas poderiam ser elaboradas em um modelo de parceria entre as universidades e as instituições de educação básica, pois dessa forma, o processo formativo estaria mais alinhado às necessidades e interesses dos formandos. O ponto de partida para a escolha dos cursos de formação continuada seria derivado da problematização das práticas pedagógicas dos professores e do diálogo entre as instituições parceiras (LUIZ ET AL, 2016); LOUREIRO, CAPARROZ E BRACHT, 2015).

Os autores Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2016) enfatizam que a concepção de formação continuada está além de práticas formais de ensino. Os autores defendem políticas públicas que ofereçam condições de que tais processos formativos venham a ocorrer no local e horário de trabalho dos professores. Uma das conquistas destacadas é a Lei n.11.738/2008 que definiu, ente outras coisas, o limite máximo para às atividades de sala de aula. Dessa forma, oportunizando que o restante de carga horária venha a ser utilizada para as formações continuadas, dentre outras atividades docentes.

Dentre os diferentes tipos de cursos de formação continuada, a pesquisa aponta que a maior parte dos professores frequentam “ações de formação curtas, momentâneas e eventuais, com baixo grau de aprofundamento, devido, em muito, à natureza das oportunidades que lhes são proporcionadas pelos sistemas de ensino” (FERREIRA, SANTOS E COSTA, 2015, p. 294).

A pesquisa-ação, como um método mais participativo, poderia ser utilizado nas formações continuadas por meio de projetos de pesquisa e de intervenção elaborados pelos próprios formandos (OLIVEIRA, MARTINS E BRACHT, 2015).

2.2 OS MARCOS LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Os principais marcos legais que abordamos na presente pesquisa podem ser organizados em dois grupos, o primeiro grupo refere-se as legislações e DCNs específicas para a formação de professores que descrevemos na seção anterior e o segundo grupo refere-se as legislações e DCNs específicas para a formação dos profissionais em Educação Física, onde analisamos: o Decreto Lei nº 1.212 de 1939, a Resolução nº 69 de 1969, a Resolução nº 3 de 1987, a Resolução nº 7 de 2004, a Resolução nº 4 de 2009 e a mais atualizada DCN dessa temática, que ainda não encontra-se em vigor, a Resolução nº 6 de 2018.

De acordo com a autora Treptow (2008) que abordou sobre o estudo do currículo de formação de professores de Educação Física no Brasil, o primeiro marco legal nacional foi o modelo curricular criado pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), localizada no Estado do Rio de Janeiro por meio do Decreto Lei nº 1.212 de 1939.

No citado documento a formação profissional oferecida pela ENEFD vai desde o nível de ensino médio até a formação superior, ou seja, eram ofertados cursos em formação em educação física e afins em diferentes níveis de ensino. A concepção que se tinha era de uma formação técnica voltada para os esportes. Sobre os diplomas conferidos aos egressos o documento apresenta-se da seguinte maneira:

Art. 32. Aos alunos que concluírem o curso superior de educação física, o curso normal de educação física, o curso de técnica desportiva, o curso de treinamento e massagem ou o curso de medicina da educação física e dos desportos, na forma desta lei, serão conferidos respectivamente os diplomas de licenciado em educação física, de normalista especializado em educação física, de técnico desportivo, de treinador e massagista desportivo ou de médico especializado em educação física e desportos. (BRASIL, 1939)

Aos interessados no curso superior de educação física da referida instituição, a qual fazia parte da Universidade do Brasil¹⁰, e atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), era necessário o cumprimento do currículo mínimo estabelecido no Decreto Lei nº 1.212 de 1939 com 26 disciplinas a vencer. O curso possuía duração de dois anos e para matrícula era necessária apresentação do certificado de conclusão do curso secundário fundamental. Permitia aos egressos a atuação nas funções de professor de educação física em todos os estabelecimentos federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal de ensino superior, secundário, normal e profissional assim como para os estabelecimentos particulares em todo o país (BRASIL, 1939).

O Decreto Lei nº 1.212 de 1939 deixa a ressalva de que os estabelecimentos de ensino não mencionados, mas que se destinam em ministrar a educação física a crianças, a jovens ou a adultos, não poderão funcionar sem que haja professores com diploma de licenciado em educação física ou de normalista especializado em educação física (BRASIL, 1939).

Aos interessados no curso normal de educação física era necessário o cumprimento do currículo mínimo estabelecido no Decreto Lei nº 1.212 de 1939 com 15 disciplinas a vencer. O curso possuía duração de um ano e para a matrícula era necessária apresentação de diploma de normalista. Permitia aos egressos atuar também nas funções de professor, porém em estabelecimentos de ensino primário do Distrito Federal, nas capitais dos Estados e em cidades com população acima dos 50.000 (cinquenta mil) habitantes, essa exigência se estendia também a demais escolas primárias do país (BRASIL, 1939).

Aos interessados no curso de técnica desportiva era necessário o cumprimento do currículo mínimo estabelecido no Decreto Lei nº 1.212 de 1939 com 16 disciplinas a vencer. O curso possuía duração de um ano e para matrícula era necessária apresentação do certificado de conclusão do curso secundário fundamental (BRASIL, 1939).

Aos interessados no curso de treinamento e massagem as condições de entrada eram as mesmas do curso apresentado anteriormente, porém o

¹⁰ A Universidade do Brasil foi criada por lei oriunda do Poder Legislativo em 5 de julho de 1937 [...] Dava continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920 como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/UniversidadeBrasil>>. Acesso: 03 out. 2017.

cumprimento do currículo mínimo estabelecido no Decreto Lei nº 1.212 de 1939 eram de 12 disciplinas a vencer (BRASIL, 1939).

Para os egressos dos dois últimos cursos citados eram permitidos atuar nas funções de técnico desportivo e de treinador e massagista desportivo respectivamente em instituições desportivas em todo o país e nos seguintes desportos: natação, polo aquático, remo, atletismo, ginástica de aparelhos, pesos e halteres, *basket-ball*, *volley-ball*, *foot-ball*, *tennis*, *box*, *jiu-jitsu* e luta (BRASIL, 1939).

Para os interessados no curso de medicina da educação física e dos desportos era necessário o cumprimento do currículo mínimo estabelecido no Decreto Lei nº 1.212 de 1939 com 17 disciplinas a vencer. O curso possuía duração de um ano e para matricula era necessária apresentação do diploma de médico (BRASIL, 1939).

Aos egressos do curso eram permitidos sua atuação em estabelecimentos de ensino superior, secundário, normal e profissional e nas instituições desportivas de todo o país onde atuavam como assistentes médicos especializados em educação física e desportos (BRASIL, 1939).

Algumas curiosidades acerca dessa instituição é que se fazia necessário para o ingresso nos cursos, além dos requisitos citados, apresentação de identidade, de prova de sanidade, de realização de inspeção de saúde e de realização de exame vestibular. A disciplina de ginástica rítmica era obrigatoriamente ministrada por uma professora e somente para alunas. Deficientes físicos não poderiam ingressar nos cursos, as turmas eram divididas por sexo (homens e mulheres) para as práticas e para alguns professores da ENEFD os mesmos tinham que demonstrar capacidade física moral e técnica para ministrar disciplinas específicas, tais como as modalidades esportivas por exemplo (BRASIL, 1939)

Aos alunos eram cobradas taxas tanto para inscrição no vestibular quanto para matricula e frequência no curso. Nos dois primeiros anos de funcionamento da ENEFD foi permitido a matricula nos cursos de técnica desportiva e de treinamento e massagem sem a apresentação de certificado de conclusão do curso secundário fundamental, contanto que o(a) mesmo(a) comprovasse exercício nas funções correspondentes ao curso há mais de um ano. A todos os alunos era obrigatório a participação no ensino de canto coral (BRASIL, 1939).

Desde este primeiro marco legal apresentado é possível identificarmos uma divisão existente na formação dos profissionais de educação física. Neste decreto é enfatizado a seguinte divisão: Para os licenciados em educação física e normalistas especializados em educação física o local de atuação permitido eram as instituições de ensino oficiais e demais instituições que promoviam o ensino da educação física. Para os técnicos desportivos e treinadores e massagistas desportivos o local permitido para atuação eram as instituições desportivas contendo inclusive um rol de esportes permitidos. Já para os médicos especializados em educação física e desportos era permitido a atuação nos dois locais citados (instituições de ensino e instituições de desporto) como assistente especializado (BRASIL, 1939).

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) de número 58 do ano de 2004 que aborda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física é abordado que no ano de 1969 por meio da resolução de número 69 foi fixado um currículo mínimo com duração e estrutura que todas as instituições que ofertassem o curso de educação física, em nível superior, deveriam utilizar, sendo portanto o segundo marco legal nacional na formação profissional em EF, 30 anos após o primeiro marco apresentado (BRASIL, 2004).

Na Resolução nº 69 de 1969 é apresentado um currículo mínimo com 13 matérias (disciplinas) obrigatórias a vencer, porém esse quantitativo pode ser ampliado haja vista que na estrutura “Matérias pedagógicas de acordo com o Par. 672/69” não está descrito o quantitativo total das matérias pedagógicas em referência (BRASIL, 1969).

O curso tinha duração mínima de 3 anos e máxima de 5 anos sendo 1.800 horas-aulas obrigatórias de serem cumpridas. Para os acadêmicos era possível também, por meio da realização de mais duas matérias da área do desporto completar formação como Técnico Desportivo, caso a instituição de ensino superior ofertasse tais disciplinas e caso fosse do interesse do acadêmico e este obtivesse a aprovação, dessa forma a titulação dos egressos poderia ser de duas maneiras: “Licenciado em Educação Física” ou “Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos” (BRASIL, 1969).

A referida resolução ainda mantém um padrão prescritivo, onde o currículo mínimo, a carga horária mínima, a duração e a estrutura determinada

(matérias básicas, matérias profissionais e matérias pedagógicas) deveriam ser cumpridas para obtenção da titulação. A divisão na formação profissional também se manteve apresentando-se como Licenciado e Técnico, porém a formação como Técnico vinha somente após a obtenção da formação enquanto licenciado (professor) em educação física, dessa forma todo técnico em esportes é considerado (com base na resolução nº 69 de 1969) professor de educação física, porém nem todo professor de educação física é técnico em esportes (BRASIL, 1969).

O próximo marco legal a ser apresentado é a Resolução de nº 3 de 1987 do Conselho Federal de Educação (CFE), esse documento apresenta os conteúdos mínimos fixados a serem observados nos cursos de graduação em educação física e possibilita a titulação em Bacharelado e/ou Licenciatura Plena aos egressos. Esse é o primeiro marco legal na formação profissional em educação física, do tipo resolução, onde aparece o termo “bacharelado” (BRASIL, 1987). Este é o terceiro marco legal nacional na formação profissional em EF, 18 anos após o segundo marco apresentado.

Na resolução referenciada logo de início são apresentadas as possibilidades de atuação profissional dos egressos, tanto para os Licenciados quanto para os bacharéis, conforme em destaque no primeiro objetivo desse documento: “a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc)” (BRASIL, 1987).

O conflito que essa resolução (nº 3 de 1987) causou foi no uso do termo “currículo pleno” no qual muitos profissionais da área confundem com o termo “licenciatura plena”. O esclarecimento que a resolução traz é que para os egressos da licenciatura era possível a atuação em todas as áreas da Educação Física (escolar e não-escolar), pois o currículo era integrado nesse sentido, ou seja, currículo pleno (BRASIL, 1987).

O termo “licenciatura plena” relaciona-se ao termo “licenciatura curta”, pois com base na lei de nº 5.692 de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estava em vigor na época) tinha-se a possibilidade da formação de “licenciatura curta”. Nesse tipo de formação com o acréscimo de estudos adicionais em formação pedagógica era possível a atuação na área

escolar, ou seja, para todos aqueles interessados em atuar na educação básica, mas que possuíam formação inicial em algum curso do tipo bacharelado por exemplo, após essa complementação na formação passavam a poder atuar na educação escolar (BRASIL, 1971).

Aqueles que tinham formação em curso de magistério (de nível médio) com o acréscimo da licenciatura curta (formação complementar) poderiam também ampliar sua atuação na educação básica com o referido acréscimo em sua formação profissional (BRASIL, 1971).

A referida resolução ofereceu o seguinte avanço: permitia a criação de um currículo exclusivo de bacharelado, além da proposta integrada (como esclarecido anteriormente), portanto, nessa época, o egresso licenciado tinha a prerrogativa de atuar em todas as áreas da educação física (escolar e não-escolar), porém o egresso do bacharelado tinha (e ainda tem até hoje) seu campo de atuação limitado a área não-escolar da educação física (BRASIL, 1987).

Outro avanço identificado na resolução nº 3 de 1987, foi a autonomia concedida as instituições de ensino superior (IES) em organizar suas disciplinas, marcos conceituais, perfis profissionais desejados, ementas e outros conforme suas demandas locais, contanto que nessa formação curricular estivessem presentes os conhecimentos de cunho humanístico (filosófico, do ser humano e da sociedade), dessa forma, há menos imposição prescritiva presente na resolução em comparação as anteriores (BRASIL, 1987).

Seguindo com base nas orientações da resolução de nº 3 de 1987, os cursos de educação física deveriam ter duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos com carga horária mínima de 2.880 horas/aula a serem cumpridas pelos acadêmicos. Quanto à questão do Técnico Desportivo, este título, só poderia ser obtido, de acordo com este marco legal, somente por meio de curso de especialização específico, ou seja, em uma pós-graduação do tipo *lato-sensu*. Nessa formatação o pré-requisito estabelecido na resolução é a graduação em licenciatura e/ou bacharel em educação física (BRASIL, 1987).

Ressaltamos que desde a LDB de nº 9.394 de 1996 (que até o presente ano de 2018 encontra-se em vigor na legislação nacional sobre educação), foi revogada as formações em licenciatura curta, portanto todas as licenciaturas,

desde 1996, são plenas, tornando-se redundante o uso do termo “plena” nas licenciaturas (BRASIL, 1996).

Por meio da LDB de nº 9.394/96 estabeleceu-se que para a atuação na educação básica se fazia necessário, curso de licenciatura, reforçando mais uma vez os requisitos necessários nos diferentes campos de atuação de acordo com a formação realizada - bacharéis ou licenciados (BRASIL, 1996).

Para os licenciados em educação física faz-se importante realizar a distinção do uso do termo “plena” quando refere-se a formação e quando refere-se a atuação profissional.

Os próximos marcos legais que limitaram o campo de atuação profissional de acordo com a formação realizada foram as Resoluções de nº 1 e nº 2 de 2002, publicadas em 18 e 19 de fevereiro, do CNE e do Conselho Pleno (CP) que instituíam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior nos cursos de licenciatura, graduação plena (BRASIL, 2002).

Como discutido anteriormente, para os bacharéis em educação física, tendo por base a resolução de nº 3 de 1987 sua atuação profissional é restrita ao campo de atuação não-escolar, porém para o licenciado, a partir da resolução de nº 1 de 2002 sua atuação que anteriormente era plena (na área escolar e não-escolar), também passou a ser restrita, ao campo de atuação escolar (BRASIL, 2002).

Essa limitação quanto ao campo de atuação profissional ocorreu, pois, as resoluções de nº 1 e nº 2 de 2002 eram específicas para a formação de professores e neste documento estavam descritas orientações quanto a formulação dos cursos de graduação destinados a esta finalidade: de atuação na educação básica (BRASIL, 2002).

As referidas resoluções não eram específicas para o curso de educação física, a mesma é ampla para todos os cursos voltados para a formação de professores como as licenciaturas por exemplo e envolve um conjunto de orientações e princípios a serem utilizados pelas IES na elaboração de um curso destinado a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002).

A resolução prever a adequação dos cursos de formação de professores as necessidades e demandas das escolas e da sociedade, bem como uma

formação que esteja alinhada a conhecimentos e práticas educativas coerentes com a profissão docente, valorizando a qualificação e a autonomia na formação inicial. Prevê também orientações quanto a formulação do PPC dos cursos e a matriz curricular (BRASIL, 2002).

Destacamos que foi a partir do ano de 2002, com a aprovação de diretrizes específicas para a formação de professores (como as licenciaturas e a pedagogia por exemplo), resolução nº 1 e nº 2 de 2002, que a confusão quanto ao campo de atuação começou nas formações iniciais em EF.

Isso ocorreu pois era possível fundar um curso de graduação em EF tendo por base apenas a Resolução nº 3 de 1987 (Licenciatura com amplo campo de atuação ou Bacharelado – que sempre teve seu campo de atuação limitado) ou então tendo por base, além da Resolução nº 3 de 1987, as Resoluções de nº 1 e nº 2 de 2002 que originaram Licenciaturas e Bacharelados, ambos com campos de atuação restritos.

O problema é que essa coerência entre a titulação ofertada¹¹ e sua respectiva base legal nem sempre foi clara, ocasionando em ofertas de cursos superiores em EF que não estavam corretamente amparadas em suas legislações de base.

No ano de 2004 é publicada a Resolução de nº 7 pelo CNE e CES que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Este é o quarto marco legal nacional referente a formação profissional em Educação Física (tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado), 17 anos após o terceiro marco.

A resolução nº 7 de 2004 destina-se, principalmente, para os cursos de Bacharelado em Educação Física e mantém-se menos prescritivo, contudo destaca-se que tal resolução se faz necessária também para os cursos de Licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2004).

¹¹ Percebemos que muitos cursos ofereciam a formação superior em “Educação Física” e não especificavam a titulação correspondente (Licenciatura ou Bacharelado) ou ainda podiam ofertar uma titulação da qual sua legislação de base não era coerente. A confusão se deu, pois desde o início (por volta de 1939) só havia a opção de titulação em Educação Física de Licenciatura, com amplo campo de atuação, mas a partir de 2002 começou a ser possível, legalmente, a fundação de cursos de Licenciatura em Educação Física com campo de atuação restrito e também já era possível, desde o ano de 1987, a fundação de cursos de Bacharelado em Educação Física – que sempre tiveram seu campo de atuação restrito.

A confusão instaurada por esta resolução refere-se novamente ao uso do termo “plena”, onde refere-se ao bacharelado como graduação plena e a licenciatura como licenciatura plena. No decorrer do documento quando é citado a licenciatura, o mesmo, orienta o leitor, além da própria resolução, para a diretriz curricular (resolução nº 1 e nº 2 de 2002) como abordado anteriormente (BRASIL, 2004).

Para a resolução nº 7 de 2004 há uma diferença entre a formação destinada ao graduado (bacharel) e ao licenciado (professor) de Educação Física, como evidencia o documento:

Art. 4º 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.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (BRASIL, 2004)

Assim como as diretrizes curriculares de nº 1 e nº 2 de 2002 (destinadas a formação de professores) a diretriz de nº 7 de 2004 (destinada, principalmente, ao bacharelado em Educação Física) também oferece as IES orientações e princípios para a construção de suas respectivas matrizes curriculares e PPC entrando em vigor a partir de sua publicação em 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004).

Percebemos que tal resolução (nº 7 de 2004) foi o marco legal definitivo na divisão entre bacharelado e licenciatura em Educação Física, pois ambos os documentos não cogitam campo de atuação plena com base em uma mesma formação inicial com currículo único para os campos de atuação escolar e não-escolar.

As IES, segundo a resolução de nº 1 de 2002 em seu artigo 15 tinham o prazo de dois anos (até 2004) para se adequarem a normatização (BRASIL, 2002), porém no ano de 2004 foi publicada a resolução de nº 2 do CNE/CP que adiou o prazo de adequação das IES até a data de 15 de outubro de 2005 (BRASIL, 2004).

Como abordado anteriormente um dos problemas surgidos nessa época, entre 18 de fevereiro de 2002 e 15 de outubro de 2005, refere-se ao fato de que muitos egressos dessa época não sabiam, legalmente, onde poderiam atuar. Como forma de buscar esclarecer essa situação e em resposta a demandas do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) sobre esse tema, o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Coordenação-Geral de Orientação e Controle publicaram a nota técnica nº 003/2010 – CGOC/DESUP/SESu/MEC que esclarece o seguinte “Apenas os alunos ingressantes nos cursos de Educação Física até 15/10/2005 estão aptos a obter a graduação de “bacharel e licenciado em Educação Física”” (BRASIL, 2010).

A referida nota técnica esclarece que os egressos desse período devem consultar a base legal do curso em que se formaram e se os mesmos tiverem por base legal a resolução de nº 3 de 1987 quando direcionada para a licenciatura e tenham ingressado até a data de 15 de outubro de 2005, estes acadêmicos, são os últimos a terem a legalidade da formação plena com campo de atuação plena em Educação Física (área escolar e não-escolar) (BRASIL, 2010).

Os demais acadêmicos que não se enquadram nos critérios descritos no parágrafo anterior devem realizar a consulta a base legal do curso em que se formaram para terem o conhecimento acerca dos campos de atuação. Os egressos que tiverem somente a base legal da resolução nº 7 de 2004 por exemplo serão habilitados no bacharelado. Os que tiverem a resolução nº 7 de 2004 acrescida das resoluções de nº 1 e nº 2 de 2002 serão habilitados na licenciatura.

Sobre a formação nos dois campos de atuação da Educação Física (escolar e não-escolar), após esse período, a nota técnica nº 003/2010 – CGOC/DESUP/SESu/MEC esclarece que:

[...] o licenciado em Educação Física está habilitado a atuar na docência em nível de Educação Básica e o bacharel a atuar no ambiente não-escolar. Portanto, o aluno que deseja atuar nas duas frentes deverá obter ambas as graduações, comprovadas através da expedição de dois diplomas, como consequência de haver concluído dois cursos distintos, com um ingresso para cada curso (BRASIL, 2010).

Referente a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura apresentamos a resolução de nº 2 de 2002 do CNE/CP que complementa a resolução nº 1 de mesmo ano e que instituiu o mínimo de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para ser integralizada em 3 anos letivos, no mínimo (BRASIL, 2002).

Para o bacharelado em Educação Física, na modalidade presencial, a duração e a carga horária foram publicadas por meio da Resolução de nº 4 de 2009 (que complementa a Resolução nº 7 de 2004) do Ministério da Educação, CNE/CES e que instituiu o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas para ser integralizada em 4 anos, no mínimo (BRASIL, 2009).

Essa diferença na integralização total da carga horária entre a Licenciatura e o Bacharelado em EF foi equiparado quando houve a publicação da Resolução de nº 2 de 2015 e que atualmente (ano de 2019) é a mais atualizada DCN voltada para a formação de professores.

Na atual DCN voltada para formação de professores, como abordado em seção anterior, instituiu também o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas para ser integralizada em 4 anos, no mínimo (BRASIL, 2015).

A oferta de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados, apresenta-se na diretriz de nº 2 de 2015 como de caráter emergencial e provisório, onde a carga horária mínima será variável entre 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, dependendo do curso de origem do profissional interessado em relação ao curso de formação pedagógica. No prazo máximo de 5 anos (até 2020) o Ministério da Educação em articulação com a sociedade iniciará a definição de extinção dessa modalidade de formação inicial (BRASIL, 2015).

Os cursos de segunda licenciatura, considerando a equivalência entre o curso de origem e o curso pretendido, terão carga horária mínima variável entre 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas (BRASIL, 2015).

Em 18 de dezembro de 2018 foi promulgada a Resolução nº 6 que institui as mais novas DCNs voltadas para os cursos de graduação em Educação Física, sendo este o quinto marco legal nacional referente a formação profissional em Educação Física (tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado), 14 anos após o quarto marco.

A atual DCN já está em vigor e os cursos em funcionamento terão o prazo de dois anos (até 18 de dezembro de 2020) para implementação das normatizações da presente Resolução, caso não haja ampliação deste prazo.

As principais mudanças propostas pela nova DCN voltada para os cursos de graduação em Educação Física foram profundas, onde os cursos terão que reformular diversas práticas e normas próprias para se adequarem a nova legislação.

Os cursos superiores deverão adotar nomenclatura única “graduação em Educação Física”. A escolha da titulação de preferência, licenciatura ou bacharelado, a ser adquirida será por meio de consulta, por escrito no início do 4º semestre entre os graduandos ou então por meio de escolha segundo critérios estabelecidos pelas universidades ao fim do 4º semestre, assim sendo, entendemos que as universidades deverão ofertar ambas as opções de titulação. (BRASIL, 2018).

O ingresso no curso será único e a opção da formação integrada (destinada para aqueles que já tem uma titulação em EF e querem obter a outra opção de titulação) ou dupla formação (formação inicial em EF a ser realizada com ambas as opções de titulação) ficará a cargo de normas e procedimentos a serem estipuladas pelas próprias universidades, desde que, todas as orientações quanto a princípios, saberes, habilidades, temas e conteúdos estipulados pela legislação sejam seguidas (BRASIL, 2018).

O curso terá duração total de 3.200 (três mil e duzentas) horas dividido em duas etapas: A etapa comum e a etapa específica. A etapa comum será destinada a formação geral com todos os acadêmicos inscritos com destinação de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração. A etapa específica deverá ser integralizada em mais 1.600 (mil e seiscentas) horas, onde haverá a divisão dos graduandos entre os da licenciatura e do bacharelado (BRASIL, 2018).

Na etapa comum são descritos um rol de conhecimentos considerados essenciais para ambas as opções de titulação e apenas após a conclusão dessa

etapa é que os graduandos poderão prosseguir para a etapa específica conforme os procedimentos já apresentados (BRASIL, 2018).

A respeito da Licenciatura em EF a resolução orienta que se faz necessário considerar também, além da própria resolução, as normatizações e legislações relacionadas a formação de professores e à educação básica (BRASIL, 2018).

São descritas uma lista de conteúdos programáticos que deverão fazer parte da formação específica a licenciatura, de maneira não impositiva – “[...] respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2018) -, são elas:

- a) Política e Organização do Ensino Básico;
- b) Introdução à Educação;
- c) Introdução à Educação Física Escolar;
- d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar;
- e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e
- k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. (BRASIL, 2018)

O estágio deverá corresponder a 640 horas, ou seja, “[...] a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física” (BRASIL, 2018). São 240 horas a mais de estágio do que a Resolução nº 2 de 2015 estipula para os cursos de formação de professores.

A área de atuação do licenciado é definida no artigo 10, que diz:

O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. (BRASIL, 2018)

Para o bacharelado a área de formação é estipulado no artigo 19 e 20, que diz:

Art. 19 O Bacharel em Educação Física terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física.

Art. 20 A formação do Bacharel em Educação Física, para atuar nos campos de intervenção citados no caput do Art. 10, deverá contemplar os seguintes eixos articuladores:

I – saúde [...] II – esporte [...] III – cultura e lazer (BRASIL, 2018)

A legislação deixa claro que o campo de atuação do licenciado é somente no magistério com o componente curricular da Educação Física, por sua vez o bacharelado poderá atuar em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física, isto significa dizer que o bacharelado em EF poderá atuar nas escolas também, contanto que não seja no componente curricular correspondente, mas poderá atuar em atividades extracurriculares como treinamento de atletas-alunos para competições por exemplo.

Por fim, a DCN define que os graduandos que já se encontram matriculados em cursos de Educação Física antes da publicação da presente Resolução possuem o direito de obter a formação seguindo as legislações anteriores, mas poderão optar também pelas novas diretrizes, caso haja, as devidas adaptações por parte dos cursos em questão (BRASIL, 2018).

SEÇÃO III

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PARINTINS

Nessa seção descrevemos os resultados obtidos na análise documental da pesquisa de campo tendo por suporte principal o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física (LEF) do ICSEZ/UFAM. Inicialmente abordamos sobre a história de cursos que já foram ofertados no município de Parintins em Educação Física, em seguida descrevemos sobre a história do curso citado e por fim apresentamos uma análise e discussão específica sobre o PPC do LEF/ICSEZ/UFAM sobre as características, saberes e habilidades planejadas no respectivo documento.

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM PARINTINS

A formação em Educação Física no município de Parintins ocorreu de forma institucionalizada pela primeira vez na década de 70 quando aconteceu uma parceria entre a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Prefeitura Municipal de Parintins por meio do Projeto Rondon¹² (RIBEIRO, 2011).

A formação ofertada era do tipo normal, de nível médio, em turma única nos anos de 1976 a 1978, e tendo por base a classificação de Guiraldelli Jr. acontecia em uma perspectiva higiênico-militarista e esportivista (RIBEIRO, 2011; SOUZA, 2013).

Ambos os autores citados, Ribeiro (2011) e Souza (2013), são egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM oriundos da primeira versão curricular, 2007/2, e suas pesquisas são bases para entendimento do impacto do referido curso no município de Parintins.

Após esse período a formação inicial em Educação Física veio a ocorrer novamente no ano de 2007, ou seja, foram aproximadamente 30 anos sem a

¹² Em 28 de julho de 1968, o então presidente, General, Arthur da Costa e Silva instituiu, em caráter permanente, um grupo de trabalho denominado “Projeto Rondon”, com a finalidade de “promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional”. O Projeto foi oficialmente extinto no ano de 1989, porém retorna, com novos direcionamentos no ano de 2005, sendo coordenado atualmente pelo Ministério da Defesa. Informação extraída em 20/01/2014 do sítio eletrônico do Projeto Rondon, Ministério da Defesa: <<http://projektorondon.pagina-oficial.com/portal/index/pagina/id/9718/area/C/module/default>>.

oferta de uma formação institucionalizada na área de Educação Física para o município de Parintins por parte das universidades públicas.

As universidades públicas que ofertaram tal formação, desta vez em nível de educação superior, graduação, foram a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (UNIVERSIDADE, 2014).

Na UEA a formação ofertada ocorreu no Centro de Estudos Superiores (CESP)¹³ e foi em turma única, com titulação em Licenciatura em Educação Física, onde 41 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) foram apresentados e a colação de grau ocorreu no ano de 2011.

Também no ano de 2011 ocorreu a colação de grau da primeira turma da UFAM em Educação Física, licenciatura no município de Parintins por meio do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ)¹⁴.

Atualmente o único estabelecimento público de ensino superior que oferta a formação em Educação Física no município de Parintins é o ICSEZ/UFAM. Ressaltamos que no citado município há também mais dois estabelecimentos de ensino superior, com unidades físicas instaladas, que ofertam a formação em Educação Física nas modalidades semipresencial ou à distância e são organizações privadas.

Uma dessas organizações oferta somente a titulação em licenciatura e a outra oferta as duas titulações, licenciatura ou bacharelado. Nessa última organização também é possível a realização da segunda graduação em Educação Física para quem já possui a graduação em uma das titulações citadas, dessa forma se faz possível obter a dupla titulação (licenciatura e bacharelado em Educação Física).

Destacamos ainda que esta última instituição privada de ensino superior é a única a ofertar a titulação em bacharelado para o curso de Educação Física no município de Parintins.

3.2 A UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL EM PARINTINS: ICSEZ/UFAM

¹³ É uma das unidades multi-campi da UEA localizada no município de Parintins.

¹⁴ Campus da UFAM localizado no município de Parintins.

No início de suas atividades, no ano de 2007, a UFAM em Parintins, se chamava ICSAZ¹⁵, mas sua denominação logo mudou para ICSEZ no primeiro semestre do ano de 2008 (UNIVERSIDADE, 2014).

Caracteriza-se por ser uma unidade permanente no município de Parintins e apresenta o seguinte resumo histórico descrito no livro 100 ANOS UFAM, organizado pela professora Rosa Mendonça de Brito (UFAM/FACED/PPGE), e diz:

O Campus Universitário Profº Dorval Varela Moura, com sede em Parintins-AM, foi instituído pela Resolução nº 022/2005/CONSUNI, de 25 de novembro. Atende aos municípios de Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués e Nhamundá. A Unidade Acadêmica Permanente de Parintins, denominada de Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, foi criada através da Resolução nº 025/2006/CONSUNI. Os cursos que integram a Unidade, todos com 50 vagas, foram criados pelas Resoluções do CONSUNI nº 016/2007 – Curso em Zootecnia; nº 017/2007 – Curso em Administração em Gestão Organizacional; nº 018/2007 – Curso em Comunicação Social; nº 019/2007 – Curso em Educação Física; nº 020/2007 – Curso em Pedagogia; nº 021/2007 – Curso em Serviço Social (BRITO, 2009, p. 377)

Os cursos citados iniciaram suas atividades no segundo semestre do ano de 2007, com a oferta de 50 vagas para cada. O curso de Comunicação Social é de titulação em Jornalismo, bacharelado. Os cursos de Zootecnia, Administração em Gestão Organizacional e Serviço Social também são bacharelados e os cursos de Educação Física e Pedagogia são licenciaturas. Posteriormente foi incluído o curso de Artes Visuais, licenciatura no ICSEZ/UFAM.

O PPC do curso de Educação Física salienta ainda que a implantação do ICSEZ se deu “no âmbito do contexto existente na época do projeto “UFAM Multicampi”, desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior, proposto à época pelo Ministério da Educação” (UNIVERSIDADE, 2014, p. 13).

A época citada são os anos de 2005 e 2006, onde ocorreu a expansão e interiorização das universidades públicas federais nos diversos estados do

¹⁵ Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas e Zootecnia.

Brasil, chegando inclusive na região conhecida por Baixo Amazonas, onde se localiza o município de Parintins (polo estratégico dessa região).

A cidade de Parintins, também faz fronteira com o estado do Pará e atende alguns municípios dessa origem, como Juruti, Terra Santa, Oriximiná e Santarém por exemplo.

3.3 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (LEF) DO ICSEZ/UFAM

Como destacamos anteriormente, o ICSEZ/UFAM, atualmente, apresenta-se como a única Instituição de Ensino Superior (IES) pública no município de Parintins que oferta a graduação em Educação Física, licenciatura.

Tal formação iniciou suas atividades de ensino, pesquisa e extensão no ano de 2007 e atualmente sua proposta curricular já está em sua terceira reelaboração, conforme destaca o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso:

A primeira versão do PPC do curso de licenciatura em Educação Física vigorou do período inicial das atividades do ICSEZ/UFAM – então chamado ICSAZ [...] – entre o período de 2007/2 e 2008/1. A 2ª versão do PPC teve início em 2008/1, se consolidou no ano de 2009, com a aprovação da documentação orientadora das atividades do Estágio Supervisionado e TCC, e vigorou até o período 2013/1. Entre meados de dezembro do ano de 2012 a agosto de 2013, uma programação intensiva de reuniões do Núcleo Docente Estruturante do curso foi conduzida, produzindo a primeira versão do atual PPC do curso versão 2013/2, já implantado com a turma de calouros com entrada naquele período. (UNIVERSIDADE, 2014, p.7)

Destacamos que há apenas dois currículos oficiais em Educação Física, licenciatura em Parintins, o 2007/2 e o 2013/2. O currículo 2007/2 encontra-se ativo no site institucional da UFAM¹⁶, porém em processo de abandono segundo o PPC mais recente do curso de Educação Física da UFAM, em Parintins (LEF/ICSEZ/UFAM) (UNIVERSIDADE, 2014)

¹⁶ O site disponível para pesquisa é o <https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares>. Neste *link* é possível a busca da grade curricular de todos os cursos ofertados pela UFAM, tanto da sede, em Manaus, quanto nos campi do interior, localizados nas cidades de Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins.

No início das atividades do citado curso no ano de 2007 houve a utilização de um currículo baseado no curso de licenciatura em Educação Física da UFAM, sede, localizado na cidade de Manaus (capital do estado do Amazonas) e que a partir desses primeiros ajustes – chamado de segunda versão pelo NDE – com a “aprovação das disciplinas de estágio supervisionado e tcc” houve a implementação oficial de um currículo próprio do curso de Educação Física, licenciatura em Parintins, a versão 2007/2.

A segunda versão curricular que se encontra corrente no site institucional da UFAM, ou seja, a matriz curricular em funcionamento, iniciou-se com a turma de ingresso no segundo semestre do ano de 2013 – está é uma característica do instituto, as entradas dos calouros são realizadas no segundo semestre de cada ano – e já houve a colação de grau de seus primeiros egressos, na citada versão curricular, ao fim do segundo semestre do ano de 2017.

Tanto a primeira versão curricular (2007/2) quando a segunda (2013/2) tiveram por base as seguintes legislações:

Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004) – específica para a área de Educação Física – bem como as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” e CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b) 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”, as duas últimas, pertinentes à formação do licenciado em geral. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 12)

Outra legislação pertinente é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) em sua versão mais recente de nº 9.394 de publicação no ano de 1996, tal resolução apresenta o entendimento da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório na rede de ensino básico (BRASIL, 1996).

Alinhada a essa perspectiva de formação de professores no componente curricular da Educação Física com atuação na Educação Básica de ensino que se fundamenta, legalmente, o curso de Licenciatura em Educação Física em Parintins (UNIVERSIDADE, 2014)

O autor Ribeiro (2011) descreve que os professores que atuavam na Educação Básica em Parintins na disciplina de Educação Física, em sua maior

parte, eram leigos ou práticos, ou seja, apesar da falta de formação na área específica atuavam na docência do citado componente curricular.

O PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM, embasado em pesquisas de TCCs de egressos do curso, afirma que as concepções e atuações dos egressos ainda se alinham a perspectivas higiênico-militarista e esportivista e, portanto, vem atuando “[...] na desconstrução gradativa, porém constante, destes direcionamentos, hoje entendidos como superados por novas concepções teóricas e práticas na Educação Física” (UNIVERSIDADE, 2014, p. 14)

O PPC em destaque salienta que:

[...] o currículo do curso de LEF/ICSEZ/UFAM ora apresentado, promoveu modificações significativas que visam aproximar a formação do licenciado à realidade prática esperada para o futuro professor, conforme nos lembra Taffarel (2007) [...] que a Universidade neste processo deva necessariamente dialogar com a Escola e com os problemas da realidade brasileira (UNIVERSIDADE, 2014, p. 15)

Verificamos que as perspectivas apontadas nesta versão curricular se aproximam as teorias críticas apresentadas no quadro 02, onde, as finalidades educacionais devam se relacionar com as finalidades de transformação social, ou seja, na relação dos conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios com os problemas da escola e da realidade brasileira.

O currículo aproxima-se também dos apontamentos sobre a relação universidade-escola que deve haver nos cursos de formação de professores, tais como os apresentados por Nóvoa (2017), Tardif (2012) e Saviani (2014). Segue também as orientações contidas na Resolução nº 6 de 2015 que destaca o princípio formativo da inserção dos acadêmicos nas escolas, principal local da práxis docente (BRASIL, 2015).

As principais modificações ocorridas nessa mais recente proposta curricular tiveram por objetivo sintonizar a preparação do futuro professor de Educação Física, consciente dos mais recentes embates e discussões da profissão, a atuação na educação básica e na gestão em esporte e lazer considerando as diversas demandas oriundas da realidade nacional (UNIVERSIDADE, 2014).

Conforme esclarece o citado documento, as principais modificações realizadas para o PPC 2013/2 do LEF/ICSEZ/UFAM foram:

[...] maior destinação de carga horária às disciplinas teóricas-práticas que tematizam os diversos componentes da cultura corporal de movimento; redução da carga horária total do curso, de 3.230 horas (na versão 2007/2) para 2.960 horas [...] de maneira a melhor administrar o tempo para conclusão do currículo considerando o quantitativo docente do curso; novas disciplinas foram criadas, abordando assuntos não contemplados na versão anterior [...] contempla um rol significativo de disciplinas optativas; estágio curricular supervisionado [...] antecipado ao 5º período, possibilitando ao estudante um contato gradual, progressivo e, portanto mais duradouro; foram ainda criadas disciplinas específicas abordando a relação entre a teoria e a prática pedagógica em Educação Física para cada segmento da educação básica; introdução de uma disciplina para o trabalho de articular os conhecimentos da história e cultura afro-brasileira e indígena ao trabalho docente do professor de EFE em formação; oferecimento de três disciplinas em períodos subsequentes [...] oportunizada a todos os estudantes por meio da elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso; foi dado ênfase nesta nova versão curricular nas capacidades de elaboração de projetos e eventos na área para educação formal e não formal (UNIVERSIDADE, 2014, p. 8-10)

Como podemos observar as mudanças foram pontuais, porém direcionadas para o melhor alcance da finalidade de formação do futuro professor de Educação Física, licenciado em nível superior, para atuação na educação básica.

Em relação a carga horária total do curso, com base nas mais recentes DCNs dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2015) se faz necessário a adequação para o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas.

O NDE do curso cita que tem identificado, empiricamente, que a atuação profissional dos egressos, em sua maior parte, tem sido nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. É observado também a falta desse professor no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), para eles, realidade similar são observadas em outros estados brasileiros, como Santa Catarina e Distrito Federal por exemplo (UNIVERSIDADE, 2014, p. 16).

O campo de atuação profissional descrito pelo PPC 2013/2 do LEF/ICSEZ/UFAM baseia-se na Resolução CNE/CP nº 01/2002, onde se faz necessário uma “formação humanista, técnica, ética e política do licenciado em

Educação Física, que deverá atuar, através da atividade docente, nos diversos espaços educativos em que essa área de conhecimento se insere” (UNIVERSIDADE, 2014)

Como forma de descrever os locais de atuação, o citado documento cita o autor Valter Bracht que diz que:

O campo de atuação profissional abrange instituições educacionais de todos os níveis, clubes esportivos, centros esportivos, órgãos governamentais na área de educação física e desportos, associações de classe, comunidades de bairro e atividades assistenciais, tendo como identidade fundamental da atuação profissional a atividade e a relação docente de cunho educativo (BRACHT, 2003 APUD UNIVERSIDADE, 2014, p. 17)

Destacamos que nem sempre o conselho profissional de Educação Física compreende os limites relacionados ao campo de atuação do Licenciado em Educação Física quando toma-se por referência a citação anterior. Para esse respectivo conselho o local de atuação do licenciado é nas escolas e do bacharelado é nos demais espaços não-escolares conforme vimos na seção II.

Ainda como forma de evidenciar o local privilegiado de atuação do professor de Educação Física, o PPC 2013/2 destaca que:

O licenciado em Educação Física é o profissional formado para atuar como educador, orientando crianças, adolescentes e adultos no desenvolvimento de suas potencialidades e tendo uma participação consciente e ativa na sociedade. A modalidade licenciatura capacita o profissional a lecionar no ensino fundamental e médio e na pré-escola, em escolas públicas ou privadas utilizando o movimento humano como meio principal para o desenvolvimento da educação da criança. Cabe ao profissional de Educação Física Escolar desenvolver atividades nas áreas do esporte, ginástica e recreação, dentre outras; executar trabalhos, projetos e programas na área educacional; realizar informes técnicos, científicos e pedagógicos; participar de trabalhos interdisciplinares e multidisciplinares, como estratégia didática, considerando as necessidades educacionais dos educandos (UNIVERSIDADE, 2014, p. 18).

A respeito da regulamentação e do registro da profissão, o PPC 2013/2 do LEF/ICSEZ/UFAM destaca que por ser curso de licenciatura “a princípio, não é exigido o Registro da Profissão junto ao conselho profissional da área de

Educação Física para atuação na educação básica” (UNIVERSIDADE, 2014, p. 18).

O documento baseia-se na premissa de que o registro se encontra vinculado no diploma de conclusão do curso com a respectiva validação junto ao Ministério da Educação (MEC), onde a base legal está na LDB em seu artigo 62 (BRASIL, 1996) e também no artigo 5º da Constituição Federal (CF) do Brasil (BRASIL, 1988).

O artigo 62 da LDB, em sua versão mais atualizada, dispõe que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017, P. 42)

Percebemos que a formação mínima em nível médio ainda se manteve nas versões mais atualizadas da LDB, sendo esta outra discussão no campo da educação, onde tal determinação deveria ser provisória conforme abordado na seção I.

Outro destaque que a lei traz é sobre a licenciatura, onde considera-se esta titulação como o requisito necessário para atuação na educação básica, tendo isto posto, a CF, em sua versão mais atualizada, destaca ainda em seu artigo 5, parágrafo XIII que:

[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer (BRASIL, 2016, p. 13)

Assim sendo, todos os professores que possuem o diploma de licenciado, já possuem o requisito necessário para atuação na educação básica do ensino nacional amparados pela CF e pela LDB.

Apesar dessas disposições legais, o PPC do LEF/ICSEZ/UFAM destaca que nem sempre este é o entendimento que o CONFEF possui sobre o tema, como podemos observar:

A lei federal nº9.696/1998 que institui o Conselho Federal de Educação Física ([CONFEF] BRASIL, 1998), é bastante

controversa em sua interpretação sobre a obrigatoriedade ou não do registro profissional e é resolvida em muitos casos pela via judicial, como por exemplo, nas situações de abertura de editais públicos para provimento de vagas para professores da educação básica que, em alguns casos solicitam o registro profissional, enquanto que em outros não solicitam, havendo ainda casos onde a exigência do registro é retirada após ação judicial impetrada pelos professores interessados, respaldados no princípio constitucional do artigo 5º (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996) já citados. Diversas consultas ao Conselho Nacional de Educação, bem como ações judiciais em diversos estados brasileiros existem e ilustram este citado impasse (UNIVERSIDADE, 2014, p. 18)

O impasse citado é um dos mais marcantes na atuação profissional em Educação Física, conforme abordado nas seções anteriores, e deriva da divisão do curso de Educação Física nas duas titulações possíveis, a licenciatura e o bacharelado, onde o conselho profissional tenta delimitar os limites e requisitos de atuação de ambos e que nem sempre tal fronteira e entendimento sobre as disposições legais são claras e únicas de interpretação.

O perfil profissional de referência do curso estudado reforça a formação voltada para o professor de Educação Física com espaço privilegiado de atuação na educação básica, porém não limita seu entendimento ao ambiente da escola, conforme destaque a seguir:

O curso de licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM forma profissionais aptos a atuarem nas diferentes dimensões da Educação Física em relação a sua epistemologia e campos institucionais de trabalho, com ênfase na produção de conhecimento para intervenção no sistema da educação básica, assim como no esporte, na saúde e no lazer presentes em diversos espaços educacionais na sociedade: praças públicas, comunidades, associações, clubes entre outros; colocando no mercado de trabalho professores com capacidades de reflexão crítica, criativos, autônomos e que contribuam tanto com a ação pedagógica quanto com a pesquisa científica. Além disto, deve ter competência técnica, epistemológica e política na ação docente desenvolvendo uma visão de corpo e do movimento integrado na totalidade humana. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 19)

Se põe em evidência uma concepção de professor de Educação Física para além da sala de aula (Linhares et al, 2017) – espaços educacionais na sociedade -, porém restrito a “intervenção no sistema da educação básica”. Entende-se, portanto que o LEF/ICSEZ/UFAM forma professores para atuação

na educação básica (em diversos espaços educacionais na sociedade) e pesquisadores.

Acerca da finalidade do curso, são enfatizados diferentes saberes e conhecimentos que serão articulados na formação do professor de Educação Física, entendidos como profissionais da educação:

O Curso de LEF/ICSEZ/UFAM formará profissionais preparados para responder às diferenciadas exigências da sociedade contemporânea na complexa gama de atividades relacionadas à Educação Física, com ênfase especial nas etapas do ensino infantil, fundamental e médio, sem, contudo, deixar de atender as diferentes modalidades da Educação Básica, considerando o contexto encontrado nas instituições escolares e também nas não escolares, ligadas à área de atuação da Educação Física. Dessa feita, cabe sublinhar que a presente proposta pedagógica, na busca por tal formação, deverá pautar-se em ações e atividades que partam de princípios não excludentes dos múltiplos sujeitos que comungam dos espaços e tempos escolares por qualquer tipo de limitação técnica, cognitiva, funcional e afetiva ou por qualquer tipo de diversidade (cultural, étnica, de classe ou de gênero).

Para isso, cumpre que o processo de formação, não obstante a solidez e qualidade pedagógicas necessárias, tenha como princípio a articulação da teoria com a prática a partir de um prisma interdisciplinar, integrando os saberes científico-tecnológicos, conhecimentos específicos de formação profissional e noções tácitas advindos das práticas sociais e da experiência profissional docente com as ideias afins ao senso comum que os alunos trazem consigo para o perímetro escolar segundo as vivências que acumularam. Tal integração é fundamental para a busca de soluções que os desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho requerem. Em resumo, competências intelectuais, organizacionais, comunicativas, sociais e gerenciais são exigências postas aos profissionais de educação neste novo contexto. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 20)

A intenção em atender as diferentes modalidades de ensino veio a ser apresentada detalhadamente na atual DCN dos cursos de formações de professores, Resolução nº 2 de 2015, portanto, o curso LEF/ICSEZ/UFAM ao menos, a nível de planejamento, já vinha trabalhando a formação docente nas diferentes modalidades desde o ano de 2013 quando houve o ingresso da primeira turma tendo por base a presente matriz curricular em estudo.

Cabe destacar que a publicação da referida matriz curricular ocorreu no ano de 2014, mas seu processo de elaboração iniciou-se em 2012 e em 2013 já estava pronta para torna-se o currículo corrente do curso.

A seguir, no quadro 07, são descritos os princípios, gerais, específicos e normativos que orientam a formação. Destacamos que os princípios normativos são baseados na DCN dos cursos de formação de professores que estavam em vigor à época, a Resolução nº 2 de 2002 (BRASIL, 2002).

Quadro 07: Princípios previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM
Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

PRINCÍPIOS PREVISTO NO PPC LEF/ICSEZ/UFAM 2013/2		
Gerais	Específicos	Normativos
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração criativa de métodos pedagógicos que venham a facilitar a inclusão dos alunos, independente das suas competências técnicas, funcionais, cognitivas, afetivas ou restrições de cunho sociocultural • A promoção da motricidade humana, considerando as múltiplas manifestações com as quais ela surge (jogos, lutas, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, mímicas e atos motores elaborados tecnicamente) como forma de crescimento e desenvolvimento da corporeidade em seus praticantes; • A Educação Física como espaço promotor de relações humanas e sociais construídas junto à promoção e efetivação da motricidade humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da formação para a vida humana, manifesto numa educação plural e não unilateral dos homens; • Princípio da docência como base da formação profissional; • A incorporação da pesquisa como princípio de formação; • A incorporação das atividades de extensão como nichos estratégicos para o endereçamento das vivências indispensáveis ao enriquecimento das experiências; • Sólida formação teórica em todas as atividades curriculares e alargamento dos horizontes culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia institucional; • Indissociabilidade teoria-prática articulando ensino, pesquisa e extensão; • Graduação como formação inicial e formação continuada; • Ética pessoal e profissional; • Ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; • Construção e gestão coletiva de projetos pedagógicos; • Abordagem interdisciplinar do conhecimento; • Articulação entre conhecimentos de natureza ampliada e específica.

As dimensões da formação a serem trabalhados durante a formação inicial no curso LEF/ICSEZ/UFAM são apresentados nos quadros 08 e 09 a seguir e preocupam-se em desenvolver nos alunos diferentes aspectos relacionados tanto a formação quando a atuação profissional:

Quadro 08: Dimensões da formação inicial previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Parte 01

Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO PREVISTO NO PPC LEF/ICSEZ/UFAM 2013/2		
Ético-Política	Político-Pedagógica	Epistemológica
<p>Os alunos deverão aprender a pensar, refletir, analisar e discutir diversas compreensões da realidade educacional. Nessa perspectiva, a atuação do professor não pode estar voltada apenas para a dinâmica interna de sua disciplina, mas, articulada com as demais disciplinas num processo de interação, diretamente comprometida com os desafios da contemporaneidade. O Curso como um todo, deve ser compreendido como locus privilegiado para se repensar as mais variadas práticas educativas no contexto de um mundo onde os localismos e o mundo global se intercalam.</p>	<p>O aluno deve assumir uma postura crítica e reflexiva, coerente com os princípios norteadores da prática, na busca constante de formulação de mecanismos de engrandecimento intersubjetivo das relações humanas e dos espaços sociais, através da especificidade de um trabalho docente preocupado com os processos contextualizados de construção e reconstrução de saberes.</p>	<p>O aluno deve fazer da sua prática pedagógica um objeto constante de investigação, enfrentando os desafios do cotidiano escolar e não escolar, com vistas a alcançar novas formas de apreensão do real e, conseqüentemente, dos processos educativos. Assim, deverá compreender a necessidade da capacitação permanente na busca de novos conhecimentos e de novas interações, para fazer frente aos desafios que esse tipo de ação pedagógica impõem.</p>

Quadro 9: Dimensões da formação inicial previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Parte 02

Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO PREVISTO NO PPC LEF/ICSEZ/UFAM 2013/2	
Estético-Cultural	Corporeidade-Motricidade
<p>O aluno deve assumir a prática pedagógica como um processo desprovido de preconceitos, predisposto à construção de uma interpretação aberta às diferenças e de incontestável respeito e tolerância às convicções do outro. No que tange ao Professor, parafraseando Paulo Freire, urge a busca de um olhar amplo que incorpore à formação docente a decência de estar no mundo, com o mundo e com os outros. Segundo o renomado educador, a verdade da prática docente reside na condição de ter que ser um constante ensaio estético e ético, porquanto, sem esse compromisso, a mesma tende a ancorar-se em falsas premissas capazes de distorcê-la em espúria catequese ideológica (FREIRE, 2007). Para isso, os aspectos culturais regionais devem ser valorizados no processo de aprendizagem, pois esses saberes, via re-contextualizações, ensejam pontes e relações entre o aprendido e o já conhecido. Desses profissionais – enquanto cidadãos do mundo contemporâneo que desejam serem educadores – serão requeridos competências e habilidades de saber problematizar e pensar; aprender a lidar com tecnologias; considerar a investigação como princípio de aprimoramento profissional; ter iniciativa para resolver problemas; adquirir capacidade de decisão; ser criativo e estar em sintonia com o dinamismo da realidade social, orientando-se sempre para a construção de uma sociedade mais equânime.</p>	<p>O aluno deverá reconhecer o corpo humano em movimento como sendo o objeto de ação e intervenção da área de Educação Física, considerando o referencial da corporeidade em estreita ligação com o de motricidade humana. Significa reconhecer que o ser humano é presença e espaço na História “com o corpo, desde o corpo e através do corpo” (SÉRGIO, 1994, p. 24), através da motricidade: o movimento significativo que estabelece a unidade de ser-no-mundo, movimento que persegue a transcendência, como atributo verdadeiramente humano, na busca pelo “ser mais” (SÉRGIO, 1994).</p>

As competências, saberes e habilidades descritas e requeridas dos estudantes durante a formação inicial no curso LEF/ICSEZ/UFAM são descritas conforme os quadros 10 e 11 que se seguem:

Quadro 10: Competências, saberes e habilidades da formação inicial previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Parte 01

Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

COMPETÊNCIAS, SABERES E HABILIDADES PREVISTO NO PPC LEF/ICSEZ/UFAM 2013/2		
Referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática	Referentes à compreensão do papel social da escola	Referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados e diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar

<ul style="list-style-type: none"> • Pautar-se por princípios da ética democrática; • Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por pressupostos pedagógicos e epistemológicos coerentes; • Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em suas dimensões corporal, sociais e culturais; • Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade pedagógica de seu trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; • Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo, nos diferentes contextos escolares de sua prática profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os conteúdos de ensino referentes à Educação Física de modo a orientar a aprendizagem dos alunos envolvidos no processo educativo, articulando-os à sua vida pessoal, social e profissional; • Criar, planejar, realizar e avaliar situações significativas para a aprendizagem dos alunos, intervindo com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; • Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas do conhecimento; • Usar recursos de tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.
---	---	---

Quadro 11: Competências, saberes e habilidades da formação inicial previstos no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Parte 02

Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

COMPETÊNCIAS, SABERES E HABILIDADES PREVISTO NO PPC LEF/ICSEZ/UFAM 2013/2		
Referentes ao domínio do conhecimento pedagógico	Referentes ao conhecimento de processos de investigação que possam aperfeiçoar a prática pedagógica	Referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar modos flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de aprendizagem; • Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos de ensino, considerando a diversidade dos alunos e os objetivos educacionais propostos; • Produzir materiais e recursos didáticos para uso em aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e a própria prática educativa; • Utilizar resultados de pesquisa para a qualificação de sua prática profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as diferentes fontes e os veículos de informação, adotando atitude baseada na crítica associada à disponibilidade e flexibilidade para mudanças paradigmáticas coerentes e contextualizadas; • Utilizar o conhecimento sobre organização, financiamento e legislação de educação para uma inserção profissional crítica; • Produzir pesquisas científicas sobre Educação Física.

As competências, saberes e habilidades nesses seis tópicos são indicações presentes na Resolução nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002) a serem considerados na construção do projeto pedagógico do curso e que conforme exemplificado foram considerados na construção do PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM.

Os objetivos, geral e específicos do curso LEF/ICSEZ/UFAM expressos no PPC 2013/2 são:

Geral:

- Formar licenciados em Educação Física, aptos ao trabalho docente, ao desenvolvimento de pesquisa e extensão nas áreas de conhecimento e de atuação em diferentes contextos que requerem a intervenção do professor de Educação Física.

Específicos:

- Oportunizar experiências de ensino, pesquisa acadêmica e de atividades de extensão vinculadas a Educação Física escolar, priorizando a articulação interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento, tendo como eixo a prática pedagógica;
- Fomentar atividades de planejamento, aplicação e avaliação de procedimentos docentes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem produzidos pela área, adequando-os as diversas faixas etárias do educando, considerando o acolhimento e o trato da diversidade Regional.
- Contextualizar a prática pedagógica do professor de Educação Física no âmbito internacional, nacional, regional, tecendo as mediações com as problemáticas locais;
- Estimular a formação de um sujeito com capacidade de análise, compreensão e posicionamento crítico frente à realidade.
- Possibilitar a formação pautada na construção de valores comprometidos com os princípios estéticos, políticos e éticos que orientam a ação docente. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 25)

Os chamados princípios, dimensões, competências, saberes e habilidades elencados destacam a importância da reflexão e da criticidade durante o processo formativo, suas concepções alinham-se a perspectivas críticas ou progressistas fundamentados por Libâneo (1985), Luckesi (1994) e Saviani (1999).

Referente a grade curricular, o curso distribuiu sua organização de horas e créditos conforme quadro 12:

Quadro 12: Descrição de créditos e horas de acordo com os componentes curriculares do curso LEF/ICSEZ/UFAM

Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITOS	HORAS
Disciplinas Obrigatórias da Formação ampliada	64	975
Disciplinas Obrigatórias da Formação específica	71	1260
Estágio Curricular Supervisionado	17	405
Disciplinas optativas	8	120
Atividades Acadêmico-científico-culturais	--	200
TOTAL	160	2960

De forma a serem integralizados no mínimo de 8 períodos e no máximo de 12, bem como deverão ter o mínimo de 8 créditos no período e máximo de 26. O curso funciona na modalidade de sistema de créditos, com oferta de disciplinas semestral, presencial e em turno matutino. Anualmente são ofertadas 50 vagas com entrada no segundo semestre – quando o calendário da graduação está periodizado com o calendário civil está entrada ocorre nos meses do meio do ano (UNIVERSIDADE, 2014).

A ampliação da carga horária total para 3.200 (três mil e duzentas) horas além de estar prevista na Resolução nº 2 de 2015 (DCN dos cursos de formação de professores) também é determinada pela mais nova DCN dos cursos de Educação Física (Resolução nº 6 de 2018) em mesma carga horária (BRASIL, 2015, 2018).

O PPC ainda destaca algumas fragilidades relacionadas a infraestrutura e ao número de docente existentes, à época, para a regular a oferta do curso em suas duas versões curriculares até o ano/semestre, 2016/2, assim descritos:

[...] no período de transição entre a versão anterior do PPC (2007/2) à atual (2013/2), que compreende os períodos de 2013/2 a 2016/2, dado o quadro restrito de professores para cobrir o oferecimento de ambos currículos, haverá necessidade eventual de oferecimento de disciplinas no turno vespertino [...] dada as características estruturais e de pessoal do curso de LEF/ICSEZ/UFAM, optou-se pela manutenção de ambos os currículos, com progressivo abandono da versão anterior (2007/2) para a mais recente (2013/2), sem realização de migração curricular pelos alunos, a princípio.

Algumas disciplinas, em especial as de caráter esportivo e que necessitam de infraestrutura ainda não construída no Campus, tais como piscina, campo de futebol e pista de atletismo, serão realizadas em espaços cedidos por outras instituições tais como o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus de Parintins e

clubes e associações esportivas que possuem tais espaços (Agremiação do Clube de cabos e Soldados de Parintins, SESC/Parintins, Escola Estadual de Tempo Integral Dep. Gláucio Gonçalves – CETI/SEDUC/Parintins). (UNIVERSIDADE, 2014, p. 28-29)

Ressaltamos que há a previsão de atividades de extensão no PPC citado por meio de diversas modalidades¹⁷ como PACE¹⁸, PIBEX¹⁹, CUSTO RESTRITO²⁰, PAREC²¹ e outros. Assim sendo, o PPC apresenta a concepção ampliada de “sala de aula” e de diálogo entre os conteúdos trabalhados na universidade com a sociedade no contexto em que se materializa (UNIVERSIDADE, 2014)

No ano de 2011, o curso obteve a nota 2 em sua avaliação *in-loco*, porém no ENADE, em mesmo ano, sua nota foi 4. O curso ainda não obteve seu reconhecimento, seu processo encontrava-se “em análise” no portal e-MEC (UNIVERSIDADE, 2014)

A estrutura curricular do curso contempla também as dimensões do conhecimento apresentadas na Resolução nº 07 de 2002 (DCN dos cursos de Educação Física) e articula-se as disciplinas ofertadas. Essa relação pode ser analisada nos quadros 13, 14 e 15, onde estão elencadas todas as disciplinas obrigatórias que são ofertadas na matriz curricular versão 2013/2:

Quadro 13: Matriz curricular do curso LEF/ICSEZ/UFAM em sua versão 2013/2 – Parte 01

Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

CONTEÚDOS CURRICULARES			
Dimensões do conhecimento (Res. CNE/CP nº 07/2004)	Disciplinas	Créditos	Carga horária
FORMAÇÃO AMPLIADA			
a) Relação ser humano-sociedade	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Física	5.5.0	75
	Atividades Rítmico-Culturais	5.5.0	75
	Psicologia na Educação Física Escolar	4.4.0	60
	Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação Física	4.4.0	60
	Teoria e Prática do Lazer	3.2.1	60

¹⁷ Consultar o link: <<https://proext.ufam.edu.br/modalidades-de-extensao>>

¹⁸ Programa de Atividade Curricular de Extensão

¹⁹ Programa institucional de Bolsas de Extensão

²⁰ Fluxo Contínuo Custo Restrito (CR)

²¹ Programa de Apoio à Realização de Cursos e Eventos

	Filosofia da Educação	4.4.0	60
	Gestão e Políticas Públicas em Educação Física Escolar	4.4.0	60
	Língua Brasileira de Sinais	4.4.0	60
	Ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola	4.4.0	60
b) Biológica do corpo humano	Anátomo-Fisiologia Humana	5.5.0	75
	Cinesiologia	4.4.0	60
	Crescimento e Desenvolvimento Motor	4.4.0	60
	Processos de Aprendizagem Motora	4.4.0	60
c) Produção do conhecimento científico e tecnológico	Metodologia da Pesquisa Científica em Educação Física	4.4.0	60
	Seminário de Projeto de TCC	2.2.0	30
	Orientação de TCC I	2.2.0	30
	Orientação de TCC II	2.2.0	30
SUBTOTAL		64	975

Quadro 14: Matriz curricular do curso LEF/ICSEZ/UFAM em sua versão 2013/2 – Parte 02

Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

CONTEÚDOS CURRICULARES			
Dimensões do conhecimento (Res. CNE/CP nº 07/2004)	Disciplinas	Créditos	Carga horária
FORMAÇÃO ESPECÍFICA			
a) Culturais do movimento humano	Metodologia do Ensino dos Esportes I	3.1.2	75
	Metodologia do Ensino dos Esportes II	4.3.1	75
	Metodologia do Ensino dos Esportes III	3.1.2	75
	Metodologia do Ensino dos Esportes IV	3.1.2	75
	Metodologia do Ensino dos Esportes V	3.1.2	75
b) Técnico-instrumental	Cineantropometria	4.4.0	60
	Fisiologia Aplicada a Educação Física	5.5.0	75
	Saúde e Primeiros Socorros	4.4.0	60
	Projetos em Educação Física Esporte e Lazer	3.3.0	45
c) Didático-pedagógico	Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras	3.2.1	60
	Pedagogia dos Esportes	4.4.0	60
	Didática Aplicada à Educação Física	4.4.0	60
	Metodologia do Ensino das Danças	4.3.1	75
	Educação Física no Ensino Infantil	4.4.0	60
	Educação Física no Ensino Fundamental	4.4.0	60
	Metodologia do Ensino das Lutas	4.3.1	75

	Educação Física para Pessoas com Deficiência	4.4.0	60
	Educação Física no Ensino Médio	4.4.0	60
SUBTOTAL		71	1260

Quadro 15: Matriz curricular do curso LEF/ICSEZ/UFAM em sua versão 2013/2 – Parte 03

Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

CONTEÚDOS CURRICULARES			
Dimensões do conhecimento (Res. CNE/CP nº 07/2004)	Disciplinas	Créditos	Carga horária
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS			
a) Estágio Curricular supervisionado	Estágio Supervisionado I	3.2.1	60
	Estágio Supervisionado II	4.1.3	105
	Estágio Supervisionado III	4.1.3	105
	Estágio Supervisionado IV	6.3.3	135
SUBTOTAL		17	405
b) Atividades Complementares	Atividades acadêmico-científico-culturais	--	200
SUBTOTAL		--	200
c) Disciplinas Optativas	Disciplinas Optativas	8	120
SUBTOTAL		8	120

A matriz curricular apresenta a divisão por blocos – formação ampliada, formação específica, Estágio e Atividades Complementares - criticadas por Nóvoa (2017) que defende uma formação mais ligada as práticas de ensino de forma mais integrada. Inferimos que algumas disciplinas tentaram realizar essa integração, por exemplo: A disciplina de Didática Aplicada a Educação Física buscar integrar os conhecimentos da didática com os das práticas educativas da Educação Física.

No rol das disciplinas optativas ofertadas são sugestões apresentadas no PPC do curso as disciplinas: mídia e Educação Física Escolar, saúde do escolar, Educação Física para a terceira idade, ciência do treinamento esportivo, biomecânica aplicada a Educação Física, esportes na natureza e estatística aplicada a Educação Física. Outras disciplinas podem ser criadas pelos docentes, desde que estejam condizentes com as normas PPC e após aprovação em reunião colegiada do curso (UNIVERSIDADE, 2014).

Algumas atividades como PIBIC²², PET²³, MONITORIA, PROGRAMAS E PROJETO DE EXTENSÃO E PESQUISA E ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO podem ser aproveitadas com a porcentagem máxima de 50%, ou seja, 4 créditos como disciplina optativa o restante deverá ser integralizado por meio da aprovação em uma disciplina optativa ofertada pelo curso ou por outros cursos do instituto (UNIVERSIDADE, 2014).

A disciplina de estágio é concebida dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação baseados no autor Valter Bracht, onde o mesmo busca a aproximação de tal técnica de pesquisa ao campo da Educação Física escolar, o PPC descreve essa aproximação como:

[...] a relação sujeito-objeto tradicionalmente colocada em prática no momento do estágio supervisionado na licenciatura é modificada no sentido de que se torna de uma relação unilateral, em uma relação dialógica, onde o “objeto” a ser estudado/pesquisado (a saber, a escola com seus tempos, lugares, pessoas, organizações objetivas e subjetivas próprias), torna-se sujeito também da ação da pesquisa(ação); onde a ação visa não somente compreender ou explicar o “objeto”, mas também agir, propondo uma intervenção na realidade “pesquisada”. Neste sentido, o que era antes entendido como “objeto” na pesquisa, torna-se também, sujeito que, juntamente com o pesquisador/investigador, participam, juntos, de maneira dialógica em todas as etapas da produção do conhecimento, e em especial, gerando possibilidades de ação sobre um problema real detectado na realidade concreta do sujeito (antes, “objeto” conhecido *a priori*, distante).

Referimo-nos então aqui, na necessidade da escola e, em especial, do professor, tornar-se sujeito atuante no período de estágio supervisionado, auxiliando efetivamente no processo de ação-reflexão-ação dos alunos, tornar-se integrante da aprendizagem deste auxiliando na formação de sua competência profissional docente. Torna-se necessário então, um movimento crescente de aproximação com o professor e com a escola onde se realiza o estágio, buscando compreendê-los em seus contextos e problemas particulares. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 37)

Referente ao TCC, o graduando poderá ser orientado, a partir da disciplina de Orientação de TCC I por professores efetivos do curso de Educação Física, por professores transversais ou de outros cursos desde que articulem seus conhecimentos em uma perspectiva interdisciplinar aos conhecimentos da área

²² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

²³ Programa de Educação Tutorial

da Educação Física e por professores substitutos, neste caso, sendo limitado a um trabalho apenas, porém tem-se a possibilidade de orientação de mais trabalhos condicionada a aprovação no colegiado do curso. Os TCCs poderão ser realizados individualmente, em dupla ou em trio a critério do orientador, do problema e propósito da pesquisa. (UNIVERSIDADE, 2014).

O formato de produção monográfica não é restrito e poderá ser apresentado em outras formas. A apresentação será em sessão pública com banca avaliadora constituída pelo professor orientador e mais dois membros convidados, professores do quadro docente da UFAM ou não. A composição da banca deverá ser aprovada no colegiado do curso previamente e a participação do público presente, no caso de discentes, podem ser convertidas em carga horária complementar (UNIVERSIDADE, 2014).

Relatórios finais de Iniciação Científica (IC) que foram convertidas em publicações científicas poderão ser aproveitadas na aquisição dos créditos da disciplina Orientação de TCC I e II, mas suas apresentações em sessão pública mantem-se obrigatória (UNIVERSIDADE, 2014).

As atividades-acadêmico-científico-culturais (AACC) prevista no currículo do curso, de 200 horas, são fundamentadas na Resolução CNE/CP nº 02/2002 (DCNs para a formação de professores) e contemplam atividades de ensino, pesquisa e extensão que próximo à colação de grau deverão ser solicitadas seu respectivo aproveitamento (UNIVERSIDADE, 2014).

As disciplinas do curso poderão ser realizadas por mais de um docente. Se faz necessário a aprovação dos planos de ensino das disciplinas a serem ofertadas até o último dia do período letivo anterior e é obrigatória a apresentação do plano de ensino para os discentes no primeiro dia de aula de cada disciplina. As matrículas são ofertadas em três chamadas via portal de acesso pelo site institucional da UFAM. Essas regulamentações são fundamentadas em normas da universidade (UNIVERSIDADE, 2014).

A concepção metodológica do curso apresenta-se alinhada as mais recentes contribuições teóricas e práticas da área da Educação Física, em perspectiva crítica, como podemos observar:

[...] o professor do Curso de LEF/ICSEZ deverá considerar necessariamente os avanços mais significativos na teoria do

ensino e da aprendizagem [...] Desde as contribuições na área da Educação brasileira (em meados do segundo quarto do século XX), advindas do movimento *escolanovista*, iniciando o questionamento do método tradicional expositivo, centrado no professor, chegando nas metodologias renovadoras na área da Educação Física, bem mais recentemente, em meados dos anos de 1980 no Brasil, o educador preocupado com o trabalho para a formação emancipada, crítica e criativa de seus educandos tem se deparado com a necessidade de revisão e renovação constante de seus próprios métodos, concepções e princípios de ensino, construindo a si mesmo constantemente no processo de ensinar e de ser um docente pesquisador de sua própria prática (FREIRE, 2007).

O próprio entendimento de ser o Curso de LEF/ICSEZ/UFAM um curso de formação de professores, demanda do docente que coloca em prática a presente proposta de PPC, a adoção de uma postura crítica, criativa e renovadora, propondo aos discentes do Curso uma visão diferenciada, desconstrutora e, portanto, problematizadora e fomentadora de novas construções significativas por parte do discente em sua compreensão sobre o ensino da Educação Física na escola de uma maneira renovada e emancipatória dos alunos. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 77)

Em aulas de caráter mais teórica a orientação fornecida pelo PPC do curso em sua versão 2013/2 é que:

[...] professor deverá saber utilizar o método de acordo com o objetivo da aula/atividade a ser realizada, tendo como princípio estimular a participação ativa dos alunos na aula, sempre que possível. Além do domínio do método expositivo de ensino, preferencialmente efetivado de maneira dialogada (HAYDT, 2006), o professor deverá dominar formas diferenciadas de ensino com estímulo à participação dos alunos, tais como dinâmicas e trabalhos em grupo: díade, tempestade cerebral (também conhecido como *brainstorm*), pergunta circular, grupos de verbalização e de observação, diferentes tipos de painel, simpósio, estudo de caso, dramatização, seminário, dentre outros (BORDENAVE & PEREIRA, 2002). (UNIVERSIDADE, 2014, p. 78)

Já em aulas de caráter mais prático a orientação fornecida pelo referido documento do curso é que:

[...] o professor, da mesma maneira, reconhecendo o discente em sua corporeidade e motricidade (SÉRGIO, 1994) privilegiará, sempre que possível, os estilos de ensino (MOSSTON & ASHWORTH, 2008) mais condizentes com a participação consciente e significativa do sujeito que se movimenta, a saber, os estilos de avaliação recíproca, descoberta orientada e

resolução de problemas, por exemplo (MOSSTON & ASHWORTH, 2008). Não deverá descuidar, entretanto, da necessidade de direcionamento do ensino em diversas ocasiões e em respeito a objetivos educativos mais específicos, pelos estilos de comando e tarefa (MOSSTON & ASHWORTH, 2008), reconhecendo as contribuições do corpo de conhecimento da aprendizagem motora, já consolidados na área de Educação Física e esportes. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 78)

Sobre a avaliação nas disciplinas, estas deverão ser concebidas e executadas em sua perspectiva qualitativa e também quantitativa. O PPC o descreve como um processo que:

[...] privilegia os procedimentos qualitativos colocados em prática pelo professor – que entretanto, não deve descuidar do aspecto quantitativo envolvido nas ações de testar e medir (também envolvidas na avaliação) – e implica o julgamento contextualizado deste a partir de sua busca pela compreensão do fenômeno que se desenvolve cotidianamente em suas aulas. Neste sentido, a avaliação deverá ser aplicada nas suas funções (HAYDT, 2006) diagnóstica (ou seja, que visa verificar o nível de conhecimento sobre o assunto a ser trabalhado/introduzido), formativa (relacionada à verificação do alcance dos objetivos de ensino propostos) e somativa (relacionada à atribuição de uma nota ou conceito; relacionada aos procedimentos de medida e testagem), sem prevalência da função somativa, como é tradicionalmente aplicado/pensado o conceito de avaliação, restringindo suas possibilidades de direcionamento do processo de ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE, 2014, p.79)

As técnicas de avaliação deverão ser elaboradas pelos docentes que ministrarão as disciplinas considerando as características apresentadas, onde os “exames avaliativos” não poderão, tão somente, ser a matriz única do processo de avaliação. Os fatores que influenciam na escolha das técnicas de avaliação relacionam-se aos objetivos propostos, aos domínios psicomotor, afetivo e cognitivo, ao conteúdo, aos métodos de ensino e outros (UNIVERSIDADE, 2014).

As avaliações “escritas, observação sistematizada ou não [...], avaliações orais, autoavaliação, trabalhos e produções acadêmicas por escrito ou apresentadas individuais ou coletivas (HAYDT, 2006)” (UNIVERSIDADE, 2014, p. 80) são sugestões apresentadas no PPC do curso.

O NDE do curso de Educação Física tem a obrigatoriedade de uma reunião semestral e dentre outras funções, é atribuído a esse colegiado de professores o acompanhamento dos egressos, nas situações a seguir:

[...] sua inserção no mercado de trabalho (ou as dificuldades experimentadas por estes no processo de inserção), o retorno dos egressos do Curso na formação continuada oferecida pelo próprio ICSEZ/UFAM, ou na ocasião de participação dos egressos em grupos de estudos fomentados por professores do Curso (UNIVERSIDADE, 2014, p. 81)

Essas e outras atribuições tem por finalidade compreender e contextualizar a relação dialética entre o planejado e executado no PPC do curso com a realidade concreta dos egressos e a influência da universidade na sociedade na busca da melhora qualitativa do curso ofertado conforme descrição do documento e em consonância com os conceitos de currículo escrito, vivido, moldado e oculto baseados em Sacristán (2000) (UNIVERSIDADE, 2014)

O NDE do curso de LEF/ICSEZ/UFAM iniciou suas atividades no ano de 2009 por meio de portarias institucionais emitidas pela direção do ICSEZ/UFAM e sua atuação consiste em:

[...] acompanhar e avaliar continuamente o Projeto Pedagógico do Curso: na sua pertinência quanto ao perfil profissional do egresso formado pelo Curso, na articulação das dimensões da pesquisa e extensão em relação ao ensino proposto, quanto aos direcionamentos oficiais estabelecidos nas Diretrizes curriculares (MEC) e na sua relação com o mundo do trabalho e da prática docente em Educação Física no contexto local, regional e nacional. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 104)

O curso LEF e o instituto, ICSEZ, oferecem diversas oportunidades para o ensino, a pesquisa e a extensão e estão descritos no PPC essas possibilidades por meio de projetos e programas que podem ser desenvolvidos pelos docentes e discentes, muitos destes com incentivo financeiro, onde a própria UFAM contribui, ou então agências de fomento como a FAPEAM²⁴, por exemplo, financiam essas atividades. Destacamos o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) como exemplos realizados no ICSEZ/UFAM (UNIVERSIDADE, 2014)

²⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

Relacionado a pós-graduação, o ICSEZ/UFAM ofertou no ano de 2014 a especialização, *lato sensu*, em “Metodologia do Ensino Superior” – que foi o marco inicial na formação continuada desse instituto - que contou com a participação de alguns egressos do curso LEF/ICSEZ/UFAM, porém o PPC destaca a necessidade, quando houver demanda, de uma especialização similar na área de Educação Física (UNIVERSIDADE, 2014).

Sobre a infraestrutura do instituto, ICSEZ/UFAM, onde o curso de Educação Física se encontra inserido, esta conta com 4 salas de aula no 2º pavimento – o PPC destaca que no instituto não há rampas ou elevadores de acesso para os pavimentos superiores – sendo estas climatizadas e contendo quadro branco, projetor com anteparo e 50 carteiras individuais para os discentes (UNIVERSIDADE, 2014).

Figura 01: Sala de aula do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 02: Acesso ao pavimento superior do ICSEZ/UFAM apenas por escadas
Fonte: Disponível em:
<https://icsezdigital.files.wordpress.com/2014/09/20140911_155416.jpg
>. Acesso em: 09/10/2018



O curso pode utilizar-se do auditório situado no pavimento térreo com capacidade para 200 pessoas em ambiente climatizado, dispositivo projetor com anteparo, sistema de sonorização e mesa para acomodação de palestrantes (UNIVERSIDADE, 2014).

Figura 03: Auditório do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Os professores possuem gabinetes de trabalho individual também em ambiente climatizado com mobiliário básico (mesa, cadeira e armário) que ficam localizados em pavimento superior (2º). Possuem acesso a internet *wireless* via roteador (UNIVERSIDADE, 2014).

Figura 04: Gabinetes de trabalho individual dos professores do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



O instituto possui acervo bibliográfico localizado em pavimento térreo, onde pode ser consultado em site pela internet chamado de sistema Pergamum²⁵. O PPC destaca que as referências bibliográficas que se apresentam nos ementários das disciplinas consideram o acervo disponível na biblioteca do referido instituto. Tem-se a disposição também no instituto serviço de reprografia gerenciado por empresa terceirizada (UNIVERSIDADE, 2014).

A biblioteca disponibiliza também alguns gabinetes com computadores conectados à rede de internet para realização de estudos e pesquisas dos acadêmicos.

²⁵ Disponível em: <<http://pergamum.ufam.edu.br/biblioteca/index.php>>.

Figura 05: Biblioteca do ICSEZ/UFAM – Espaço para estudos e pesquisas
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 06: Biblioteca do ICSEZ/UFAM – Acervo
Foto: Kelly Sobral, 2019.



O documento esclarece que o curso não dispõe de uma sala específica para a coordenação do curso e está se realizada em gabinete próprio do professor que assumi tal função. Destaca-se que os arquivos são guardados na coordenação acadêmica do instituto (UNIVERSIDADE, 2014).

Figura 07: Gabinete próprio de professor utilizado como coordenação do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Foto 01
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 08: Gabinete próprio de professor utilizado como coordenação do curso LEF/ICSEZ/UFAM – Foto 02
Foto: Kelly Sobral, 2019.



O PPC descreve que no ICSEZ/UFAM há um programa específico para atender a pessoas com deficiência, onde são designados monitores bolsistas pela Gerência de Assistência à Saúde (GAS) para auxiliar na acessibilidade dos mesmos (UNIVERSIDADE, 2014).

O instituto possui laboratório de informática com acesso à internet localizado no 2º pavimento, porém são relatadas situações de inutilização desses computadores por motivo de oscilação na rede elétrica do bairro e da cidade, porém o acesso a rede de internet *wireless* pode ser solicitada pelos acadêmicos para uso em seus computadores pessoais (*notebooks*) (UNIVERSIDADE, 2014).

Figura 09: Laboratório de informática do ICSEZ/UFAM

Fonte:

Disponível

em:

<https://icsezdigital.files.wordpress.com/2014/09/20140904_173012.jpg

>. Acesso em: 09/10/2018



O LEF/ICSEZ/UFAM dispõe de 6 laboratórios específicos, onde suas atividades são regulamentadas, via regimento interno, e onde são designados professores com proximidade a área de conhecimento para seu melhor funcionamento e aproveitamento didático e científico. Os laboratórios são vinculados primeiramente ao curso e posteriormente a coordenação acadêmica do instituto e ocorrem reuniões colegiadas, no mínimo de uma por semestre letivo, para tomada de decisões sobre o seu uso com a participação dos servidores técnicos administrativos responsáveis (UNIVERSIDADE, 2014).

Os laboratórios apresentam-se descritos no quadro 16, a seguir:

Quadro 16: Descrição dos laboratórios destinados ao curso LEF/ICSEZ/UFAM
 Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

LABORATÓRIO	CARACTERÍSTICAS
Laboratório de Anatomia Humana	Localizado no bloco 3, pavimento térreo; Dispõe de materiais didáticos para atender atividades de pesquisa, extensão e ensino, nas disciplinas de Anátomo-Fisiologia Humana, Saúde e Primeiros Socorros, Saúde do Escolar entre outras da área de conhecimento biomédica do corpo humano; Possui coordenação específica.
Laboratório de Cineantropometria	Localizado no bloco 3, no 2º pavimento; Encontra-se atualmente desativado ²⁶ em sua sala original de funcionamento, sendo transferidos seus materiais e o servidor técnico responsável para o Laboratório de Fisiologia Humana e do Exercício; Dispõe de materiais didáticos para atender atividades de pesquisa, extensão e ensino, nas disciplinas de Crescimento e Desenvolvimento Motor, Cineantropometria, Saúde do Escolar, Educação Física no Ensino Infantil, Fundamental e Médio, Educação Física para Terceira Idade, Ciência do Treinamento Esportivo, Biomecânica Aplicada a Educação Física entre outras da área de conhecimento biomédica do corpo humano; A coordenação deste laboratório ficou vinculada à coordenação do Laboratório de Fisiologia Humana e do exercício.
Laboratório de Biomecânica e Cinesiologia	Localizado no bloco 3, pavimento térreo; Dispõe de materiais didáticos para atender atividades de pesquisa, extensão e ensino, nas disciplinas de Cinesiologia, Fisiologia Aplicada à Educação Física, Educação Física para Terceira Idade, Ciência do Treinamento Esportivo, Biomecânica Aplicada a Educação Física entre outras da área de conhecimento biomédica do corpo humano; Possui coordenação específica.
Laboratório de Fisiologia Humana e do Exercício	Localizado no bloco 3, pavimento térreo; Dispõe de materiais didáticos para atender atividades de pesquisa, extensão e ensino, nas disciplinas de Fisiologia Aplicada à Educação Física, Educação Física para Terceira Idade, Ciência do Treinamento Esportivo, Saúde do Escolar, Educação Física no Ensino Infantil, Fundamental e Médio, Educação Física para Terceira Idade, Ciência do Treinamento Esportivo entre outras da área de conhecimento biomédica do corpo humano; Possui coordenação específica.
Laboratório de Práticas Motoras	Localizado no bloco 3, pavimento térreo; Dispõe de materiais didáticos para atender atividades de pesquisa, extensão e ensino, nas disciplinas de caráter prático e vivencial tais como: Atividades Rítmico-Culturais, Teoria e Prática do Lazer, Processos de Aprendizagem Motora, Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras, Metodologia do Ensino das Ginásticas, Didática Aplicada à Educação Física, Educação Física no Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino das Lutas, Metodologia do Ensino das Danças, Educação Física no Ensino Infantil, Educação Física para Pessoas com Deficiência, Educação Física no Ensino Médio; A quadra poliesportiva localizada na área externa do campus do ICSEZ/UFAM encontra-se vinculada a esta Coordenação de Laboratório, atendendo além das demandas de ensino, pesquisa e extensão do Curso de LEF/ICSEZ/UFAM, às demandas da comunidade Universitária do ICSEZ/UFAM para atividades diversas esportivas, culturais, sociais etc.; Possui coordenação específica.

²⁶ A demanda estimada por sala de aulas nos cursos de graduação do ICSEZ/UFAM foi subestimada, não sendo contabilizada a demanda do Curso de Artes Visuais, que teve início das atividades no ano de 2009, o que levou à cessão desta sala de laboratório por parte do Curso de LEF/ICSEZ/UFAM tendo em vista a gravidade desta situação. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 98)

Laboratório de Práticas Esportivas, Coletivas e Ginástica - Ginásio Poliesportivo Prof. Raimundo Melo

Localizado no Campus do ICSEZ/UFAM; Inaugurado no mês de maio do ano de 2013, teve seu nome escolhido pelos discentes da 1ª turma do Curso de LEF/ICSEZ/UFAM (turma 2007/2) em homenagem ao colega discente falecido logo antes do período de formatura, sendo homologado o nome do Ginásio poliesportivo na resolução CONSAD/UFAM nº 04/2013 em 21/01/2013; Dispõe de materiais didáticos para atender atividades de pesquisa, extensão e ensino, nas disciplinas de caráter prático e vivencial tais como: Atividades Rítmico-Culturais, Teoria e Prática do Lazer, Processos de Aprendizagem Motora, Metodologia do Ensino dos Esportes III, Metodologia do Ensino dos Esportes IV, Metodologia do Ensino dos Esportes V, Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras, Metodologia do Ensino das Ginásticas, Pedagogia dos Esportes, Didática Aplicada à Educação Física, Metodologia do Ensino das Danças, Educação Física no Ensino Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino das Lutas, Educação Física para Pessoas com Deficiência, Educação Física no Ensino Médio, Saúde do escolar, Educação Física para Terceira Idade, Ciência do Treinamento Esportivo; O Ginásio Poliesportivo dispõe também de armários onde são guardados os materiais didáticos e desportivos do Curso de LEF/ICSEZ/UFAM; Possui coordenação específica.

Figura 10: Laboratório de anatomia humana do ICSEZ/UFAM

Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 11: Laboratório de Fisiologia Humana e do Exercício do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 12: Laboratório de Práticas Motoras do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 13: Laboratório de Práticas Esportivas, Coletivas e Ginástica - Ginásio Poliesportivo Prof. Raimundo Melo – Foto 01
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 14: Laboratório de Práticas Esportivas, Coletivas e Ginástica - Ginásio Poliesportivo Prof. Raimundo Melo – Foto 02
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 15: Laboratório de Práticas Esportivas, Coletivas e Ginástica - Ginásio Poliesportivo Prof. Raimundo Melo – Foto 03
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Não foi possível a obtenção de registro fotográfico do laboratório de biomecânica e cinesiologia, pois o professor do curso responsável pelo laboratório não se encontrava na cidade à época e o mesmo não deixou uma cópia da chave do referido laboratório na coordenação do curso, porém informamos que os principais equipamentos contidos neste laboratório são aparelhos voltados para treinamentos resistidos.

O ICSEZ/UFAM também apresenta em sua infraestrutura uma quadra poliesportiva não coberta e um campo improvisado para as práticas em ambientes abertos.

Figura 16: Quadra poliesportiva não coberta do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 17: Campo improvisado do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



No PPC são descritos, em ordem decrescente de prioridade, a infraestrutura de laboratórios e espaços didáticos ainda necessários para o desenvolvimento das atividades do curso, são eles:

1. Construção de área de campo de futebol, anexo ao Ginásio Poliesportivo, contendo em seu entorno e área adjacente, a área de atletismo, sendo composta de: pista didática de atletismo, raia de arremesso de dardo, círculo do arremesso de peso, “gaiola” semicircular para arremesso de martelo, raia com caixa de areia para salto triplo, em altura e em distância e raia para salto com vara;
2. Construção de prédio “anexo” de dois pavimentos, comportando no pavimento térreo, vestiários masculino e feminino e no segundo pavimento, sala de lutas e sala de dança;
3. Construção de piscina didática, com metragem aproximada da piscina semiolímpica;
4. Construção de um prédio de almoxarifado para guarda dos materiais esportivos e didáticos do curso, evitando sua degradação e deterioração, oferecendo maior segurança na guarda dos materiais em comparação com a forma de armazenamento atual;
5. Construção ou alocação de uma sala específica para a Coordenação de Curso, com servidor alocado neste setor e espaço e mobiliário adequado para o trabalho administrativo de armazenamento e expedição de documentos. (UNIVERSIDADE, 2014, p. 99)

Sobre o corpo docente e técnico administrativo em educação (TAEs), à época desse documento, entre 2012 a 2014, no curso havia 10 professores da área de Educação Física, 4 transversais - que são aqueles não específicos da área, mas que ministram no curso e em outros cursos – 3 servidores TAEs específicos para o curso LEF/ICSEZ/UFAM e 1 servidor TAE que atende ao curso LEF/ICSEZ/UFAM e também a um laboratório do curso de Zootecnia (UNIVERSIDADE, 2014).

O PPC destaca a necessidade de mais um servidor técnico administrativo para a função de almoxarife considerando a crescente demanda nos laboratórios do curso e da posterior construção da infraestrutura demandada, porém descreve que o quantitativo de 10 professores específicos do curso e mais 4 transversais vem suprimindo a demanda das disciplinas ofertadas (UNIVERSIDADE, 2014).

A qualificação do quadro docente específico da Educação Física, total de 10 professores, era composta de 1 professor com doutorado, 8 professores com

mestrado e uma vaga em aberto a ser preenchida no ano de 2014 com exigência do título de mestrado. O PPC destaca que alguns professores já estavam em processo de doutoramento e que segundo o planejamento institucional para capacitação dos docentes do ICSEZ/UFAM a previsão é de que até o ano de 2018, 5 professores já estejam com o título de doutor e até o ano de 2022 todos os 10 professores do curso já estejam com o respectivo título (UNIVERSIDADE, 2014)

Ao fim do documento são elencadas alguns fatos e acontecimentos considerados relevantes nas atividades do curso LEF/ICSEZ/UFAM elencados no quadro 17, são eles:

Quadro 17: Descrição cronológica dos principais acontecimentos e fatos ocorridos no curso LEF/ICSEZ/UFAM do ano de 2007 a 2014

Fonte: Baseado em UNIVERSIDADE (2014)

ANO	ATIVIDADE
2007	Em 24 de setembro de 2007 o ICSEZ/UFAM/Parintins inicia suas atividades na cidade de Parintins, AM, com a denominação de ICSAZ;
2008	Realização da 1ª Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física – ICSEZ/UFAM no mês de novembro de 2008.
2010	Com a finalização e entrega das obras de construção do campus do ICSEZ/UFAM em Parintins, as atividades do ICSEZ/UFAM são transferidas da estrutura do centro da cidade (situado à Rua Paraíba) para o novo campus, situado no Bairro Jacareacanga.
2011	É realizada a primeira avaliação de Curso in loco junto ao Curso de LEF/ICSEZ/UFAM, pelo sistema SINAES/MEC; Realização da 2ª Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física ICSEZ/UFAM no mês de novembro de 2011; É entregue ao Curso a quadra poliesportiva na área externa do campus do ICSEZ/UFAM/Parintins.
2012	Os professores do ICSEZ/UFAM/Parintins aderem ao movimento grevista, acompanhando a mobilização nacional, com paralisação das atividades de 4 meses, por motivo da greve.
2013	Na primeira metade do ano são finalizadas as obras e é entregue o Ginásio Poliesportivo Prof. Rai Melo; Os trabalhos do NDE são enfatizados no objetivo de efetivar a reestruturação do PPC do Curso de LEF/ICSEZ/UFAM; Uma primeira versão do PPC 2013/2 é aprovada e implantada já com a turma de calouros com entrada em 2013/2.

2014

Os trabalhos do NDE avançam e é obtida a aprovação do PPC do curso em sua versão definitiva (2013/2).

O início das atividades da UFAM no Município de Parintins, no ano de 2007, eram desenvolvidas em uma edificação localizada na Rua Paraíba, bairro Centro. No ano de 2010 foram entregues as edificações compostas por 3 blocos de salas e laboratórios com 2 pavimentos cada em novo endereço, situado à Estrada Parintins/Macurany, nº 1805, bairro Jacareacanga. Sendo este o local de funcionamento desde então (UNIVERSIDADE, 2014).

Os blocos são ligados por corredores com cobertura. Não há ligações entre os blocos no pavimento superior. O Restaurante Universitário (RU) localiza-se no *hall* de convivência, onde foi delimitado um espaço com grades para impedir a entrada de animais. A construção de um bloco somente para esta finalidade foi iniciada, mas encontra-se com suas atividades paradas.

Figura 18: Corredor de ligação entre os blocos do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 19: Restaurante universitário do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



O Restaurante Universitário com sua oferta de preços reduzidos para os acadêmicos – R\$ 0,30 para dejejum e R\$ 1,20 para almoço ou jantar -, onde uma parte é custeada pela universidade são compreendidas como iniciativas para promoção dos acadêmicos no instituto.

SEÇÃO IV

O CAMINHAR METODOLÓGICO

Apresentamos a abordagem da pesquisa e de procedimento com o intuito de localizar o entendimento sobre o campo epistemológico e metodológico empregado considerando o problema de investigação e os objetivos da pesquisa. Expomos o contexto da pesquisa, os participantes, as técnicas de coleta e análise dos dados.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa onde as interpretações acerca do objeto de estudo – a formação inicial em um curso de Licenciatura em Educação Física - tiveram por finalidade compreender o seu funcionamento e significados atribuídos (STAKE, 2011).

Os resultados coletados foram expressos na intenção de evidenciar “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (GOLDENBERG, 2004, p.47).

A organização estudada foi o ICSEZ/UFAM²⁷, localizado na cidade de Parintins, o curso em específico foi o de Licenciatura em Educação Física (LEF) e os participantes da pesquisa foram os egressos do referido curso.

A abordagem qualitativa apresenta inúmeras possibilidades para sua realização e um dos métodos mais utilizados nessa abordagem de pesquisa é o estudo de caso que apesar de correrem o risco de se demonstrarem simplistas, tal método de pesquisa permite uma análise mais detalhada acerca das percepções dos sujeitos envolvidos no objeto de estudo a ser investigado (STAKE, 2011).

O estudo de caso contribuiu para a compreensão do contexto em que se desenvolveu o curso por meio de múltiplas formas de coleta de dados (ANDRÉ, 2005). Utilizamos da pesquisa bibliográfica e de campo (documental e entrevistas) para composição do quadro teórico e metodológico da pesquisa e para a discussão com os resultados analisados.

²⁷ Vídeo do instituto disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=kFCp3MKCC5A>>

Para as autoras Lüdke e André (1986) uma das características fundamentais nos estudos de caso é “à descoberta por objetivo”, onde a construção teórica e metodológica apresenta-se de forma dinâmica, contínua, aberta e concreta. Dessa forma, esclarecemos que a definição dos procedimentos metodológicos se guiou pelos objetivos estipulados e a revisão teórica alterou-se no decorrer do planejamento e execução da pesquisa conforme as demandas sentidas pelo autor para o aprimoramento das discussões apresentadas.

Outra característica apresentada pelas autoras é a “interpretação do contexto”, onde apresentamos um breve panorama histórico acerca da formação profissional em Educação Física na cidade de Parintins. Por entendermos que tais estudos buscam “retratar a realidade de forma completa e profunda”, por diferentes perspectivas de interpretação segundo os sujeitos e dados da pesquisa (LÜDKE, ANDRÉ 1986).

Os estudos de caso se propõem em revelar “experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”, onde os resultados serão descritos de acordo com os processos de investigação da pesquisa e permitirão ao leitor articular os dados apresentados com sua própria experiência. Tal conceito de generalização é abordado por Stake, onde a interpretação se baseia na questão: “o que eu posso (ou não) aplicar desse caso na minha situação?” (STAKE, 1983 APUD LÜDKE, ANDRÉ 1986).

É fundamental que as pesquisas desse tipo evidenciem “os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista”, desse modo, as interpretações acerca dos contraditórios destina-se aos leitores do estudo, principalmente.

Outra característica das pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso revela que, estas, “utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível” em comparação a outros tipos de relatórios de pesquisa com cunho mais narrativo e descritivo na divulgação dos mesmos (LÜDKE, ANDRÉ 1986).

4.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos da pesquisa dividiram-se em bibliográfico e de campo. A pesquisa bibliográfica é a que fundamenta o presente estudo com referenciais teóricos e metodológicos.

A fonte de dados bibliográficos referenciados baseou-se em livros digitais, artigos, teses e dissertações disponíveis em banco de dados na *internet*. Realizou-se também consultas em livros e trabalhos de conclusão de curso (TCC) disponíveis nas bibliotecas da UFAM que abordavam sobre os temas da formação de professores e do profissional de Educação Física no Brasil e em Parintins.

Para a pesquisa de campo, primeiramente buscamos fontes documentais e posteriormente realizamos entrevistas com os sujeitos colaboradores da pesquisa.

A principal fonte de dados documental na pesquisa de campo foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPCC) de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM para apresentação dos objetivos do curso, perfil do egresso e organização curricular. Utilizamos também de dados coletados na coordenação acadêmica do ICSEZ/UFAM, onde apresentamos o quantitativo de alunos já formados, e outras informações que tratam do instituto.

Os resultados das análises e discussões acerca dos materiais documentais coletados encontram-se disponíveis na seção III do desenvolvimento da presente dissertação, “A formação do professor de Educação Física em Parintins”.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram egressos do curso LEF/ICSEZ/UFAM, onde realizamos entrevistas baseadas em um roteiro semiestruturado (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2009) com os mesmos para apresentação de suas perspectivas quanto a formação profissional em Educação Física, os desafios e oportunidades vivenciados na formação ofertada no ICSEZ/UFAM e a relação entre a formação realizada com as opções de atuação profissional da região.

Ressaltamos que os cuidados éticos da pesquisa seguiram as orientações contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UFAM com o nº CAAE 96524318.0.0000.5020.

Antes da realização das entrevistas os egressos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as entrevistas foram gravadas. Em seguida foram transcritas na íntegra e enviados de volta para os egressos. Após

a edição final dos egressos na transcrição das entrevistas realizamos a análise e discussão dos mesmos.

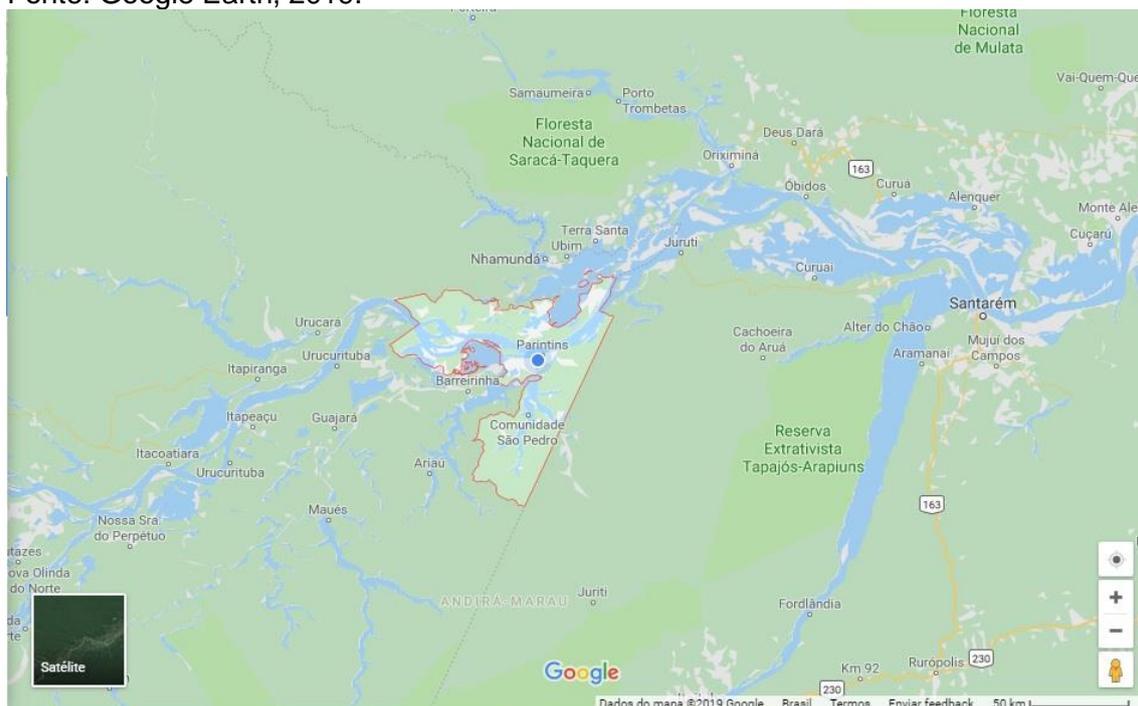
Os resultados das análises e discussões acerca das entrevistas realizadas com os egressos do LEF/ICSEZ/UFAM encontram-se disponíveis na seção V do desenvolvimento da presente dissertação, “Um diálogo com os egressos”. Organizamos tais resultados em quatro categorias como estratégia didática para facilitar a compreensão das análises e discussões.

As categorias elencadas foram denominadas de: As concepções sobre a formação inicial em Educação Física; A relação teoria e prática no processo formativo; Aspectos limitadores e facilitadores no curso de Licenciatura em Educação Física (LEF) do ICSEZ/UFAM; e Entre a formação inicial e a atuação profissional.

4.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa de campo ocorreu na cidade de Parintins, localizada no interior do Estado do Amazonas, que geograficamente situa-se na fronteira com o Estado do Pará, sendo a segunda cidade mais populosa do Estado do Amazonas, com uma população de 102.033 (cento e dois mil e trinta e três) habitantes de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Figura 20: Delimitação territorial do município de Parintins
 Fonte: Google Earth, 2019.



Devido ao quantitativo de habitantes dessa cidade ser bem maior as cidades vizinhas e por localiza-se distante da capital, Manaus, percebemos que a cidade é considerada um polo na região que é conhecida como baixo amazonas²⁸, dado o número expressivo de sua população e também por ofertar formações em nível superior em diversos cursos de três diferentes instituições públicas de ensino superior²⁹, sendo portanto, considerada uma cidade “universitária”.

Uma dessas instituições é a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que por meio do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), já formou ao longo dos seus onze anos de funcionamento (até 2018) mais de 147 (cento e quarenta e sete) alunos licenciados em Educação Física, sendo este o local e os sujeitos colaboradores da pesquisa (UNIVERSIDADE, 2016).

²⁸ Quando se toma por referência o rio Amazonas.

²⁹ Os referidos institutos são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM/Campus Parintins); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Figura 21: Frente do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 22: Estacionamento da entrada do ICSEZ/UFAM
Fonte: Disponível em: <https://ufam.edu.br/images/2017/10-OUTUBRO/DSC_0362.JPG>. Acesso em: 09/10/2018



Figura 23: Entrada do ICSEZ/UFAM
Foto: Kelly Sobral, 2019.



Figura 24: *Hall* de convivência em frente ao auditório
Foto: Kelly Sobral, 2019.



O curso de Educação Física da UFAM, em Parintins³⁰, possui nota 3 (três) segundo dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) do ano de 2014, porém ainda não possui reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), pelo fato de ter obtido nota 2 (dois) em uma primeira avaliação (UNIVERSIDADE, 2016).

Segundo dados do relatório de gestão da coordenação acadêmica do ICSEZ/UFAM o curso de Educação Física apresenta como principal problemática o fato de os professores deste colegiado estarem com sobrecarga de disciplinas em razão de terem optado pela saída de parte de seu quadro docente para qualificação profissional (doutoramento) (UNIVERSIDADE, 2016).

Destacamos que no ano de 2017 houve concurso público para o cargo de professor de Educação Física³¹ com lotação para o ICSEZ/UFAM, onde os dois primeiros colocados obtiveram aprovação em março de 2018 e já encontram-se em atuação.

O relatório destaca ainda que o curso já atendeu a algumas das demandas apresentadas na avaliação do MEC, tais como: construção do ginásio poliesportivo e a reestruturação curricular (UNIVERSIDADE, 2016).

O documento destaca ainda que estaria previsto uma avaliação *in loco* para o ano de 2017 a fim de obtenção do reconhecimento do curso pelo MEC (UNIVERSIDADE, 2016), mas a referida avaliação ainda não ocorreu.

Dos mais de 147 (cento e quarenta e sete) egressos já formados pelo curso de Educação Física do ICSEZ/UFAM muitos estão atuando nas áreas educativas no âmbito do município e proximidades (UNIVERSIDADE, 2016), porém não há um acompanhamento por parte da universidade para saber como os mesmos estão no sentido profissional, quais os desafios que enfrentam perante a prática, e qual a relação entre a atuação profissional e as aprendizagens adquiridas durante a formação inicial no curso.

Os egressos foram selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão (em anexo: Parecer do CEP/UFAM) e conseguimos entrar em contato

³⁰ O ICSEZ localiza-se no *campus* universitário Dorval Varela Moura, no município de Parintins. Endereço: Estrada Parintins/Macurany, nº 1805 – Jacareacanga – Telefone (92) 3533-1884. E-mail: icsez_parintins@ufam.edu.br

³¹ Regido pelo edital 093.2017. Disponível em: <<http://edoc.ufam.edu.br/handle/123456789/150>>. Acesso em: 25 fev 2019

com 26 (vinte e seis) deles, porém apenas 12 (doze) egressos responderam ao contato do pesquisador.

Dos 12 (doze) egressos contatados, 2 (dois) não puderam realizar a entrevista, pois não residiam em Parintins, estes eram naturais (local de nascimento e residência domiciliar) das cidades vizinhas de Maués e Boa Vista do Ramos e apenas residiram em Parintins durante o período de realização do curso LEF/ICSEZ/UFAM.

Outros 2 (dois) egressos, que residem em Parintins, não compareceram a entrevista no local e data agendado previamente. Tentamos reagendar a entrevista, mas não obtivemos mais respostas. Portanto os participantes que realizaram a entrevista foram 8 (oito) egressos, ocorridas no mês de novembro do ano de 2018. No quadro 18 apresentamos a caracterização dos participantes entrevistados.

Quadro 18: Caracterização dos egressos entrevistados

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	CIDADE DE ORIGEM	ANO DE ENTRADA	ANO DE SAÍDA
Professor/Egresso A	Masculino	22	Parintins	2014	2018
Professora/Egressa B	Feminino	22	Nhamundá	2014	2018
Professora/Egressa C	Feminino	24	Parintins	2013	2017
Professor/Egresso D	Masculino	22	Parintins	2013	2017
Professor/Egresso E	Masculino	22	Nhamundá	2014	2018
Professor/Egresso F	Masculino	21	Parintins	2014	2018
Professora/Egressa G	Feminino	23	Barreirinha	2014	2018
Professora/Egressa H	Feminino	25	Santarém	2014	2018

Realizamos as entrevistas com quatro egressos do sexo masculino e quatro do sexo feminino. A média de idade foi de 22 anos e 7 meses. Metade dos entrevistados são da cidade de Parintins e a outra metade são de cidades vizinhas.

Duas dessas cidades vizinhas são pertencentes ao Estado do Amazonas, sendo elas, Nhamundá e Barreirinha. E a outra cidade vizinha é pertencente ao Estado do Pará, sendo ela, Santarém.

Todos os quatro egressos entrevistados que são de origem de cidades vizinhas ainda residem em Parintins. Três deles a quatro anos e um deles a oito anos. Essa informação acrescida da informação anterior sobre a não realização de duas entrevistas com egressos também de cidades vizinhas reforçam a afirmação de que a cidade de Parintins é considerada uma cidade universitária³², onde pessoas de várias cidades vizinhas passam a residir em Parintins para a obtenção de formação no ensino superior.

Todos os egressos entrevistados formaram no tempo periodizado do curso, em quatro anos, e todos obtiveram a colação de grau em menos de dois anos completos.

³² Como iniciativa de permanência acadêmica, a UFAM, em Parintins disponibiliza a Casa do Estudante que apesar de inaugurada em 2017 apenas em 2018 “abriu suas portas”. Disponível em: <<https://ufam.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/6607-ufam-em-parintins-inaugura-casa-do-estudante>>; <<http://www.adua.org.br/noticias.php?cod=4585>>. Acesso em: 25 fev 2019.

SEÇÃO V

UM DIÁLOGO COM OS EGRESSOS

Nessa seção apresentamos os resultados da pesquisa de campo com as entrevistas realizadas com os egressos do LEF/ICSEZ/UFAM acrescidos das análises e discussões com os referenciais teóricos apresentados nas seções anteriores. Organizamos a presente seção conforme as categorias anteriormente apresentadas.

5.1 AS CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Para a obtenção do conhecimento sobre as concepções que os egressos tinham sobre a formação inicial em Educação Física, antes da entrada no curso e após a entrada no curso, realizamos duas perguntas. A primeira sobre o motivo da escolha do curso e a segunda sobre a opinião deles acerca formação em Educação Física atualmente.

Nas respostas da primeira pergunta inferimos que o principal motivo de escolha do curso estava relacionado as boas experiências que os mesmos tiveram dessa disciplina (ou componente curricular) em sua formação na educação básica (infantil, fundamental e médio) e as concepções de Educação Física Escolar predominante estavam ligadas ao modelo esportivista (DARIDO, 2011) e da Educação Física enquanto prática social que ocorre “na escola” (CAPARROZ, 2007) conforme os destaques a seguir:

“Eu sempre tive envolvido com Educação Física, eu sempre estava presente com os professores de Educação Física, eu já sabia qual era a realidade deles e me interessava, o que mais me interessava naquela época, porque eu sempre estava envolvido com esportes, essas coisas né” (Professor/Egresso A).

“A minha família gosta muito de esporte e eu também pratico atividade física, então eu me interessei muito na área por conta disso” (Professora/Egressa B).

Pelo motivo de ser amante e praticar atividade física, amante pelo esporte sempre gostei muito de praticar atividades na escola quanto eu era mais jovem, mais adolescente. Sempre gostei muito de participar de jogos escolares, qualquer jogo que tem competição eu tô lá dentro” (Professor/Egresso D).

As concepções que foram relacionadas e as boas experiências que tiveram na educação básica e identificação com essa profissão foram:

“Na escola era uma das disciplinas que eu mais gostava, então eu me identifiquei bastante com o curso” (Professora/Egressa C).

“Por me identificar com ele, é uma área que desde o Ensino Médio eu tenho uma vivência bem, como posso dizer...intensa com ela, eu gosto bastante, foi e continua sendo uma das aulas do Ensino Médio, uma das melhores que participei, então não poderia escolher outra área que não fosse Educação Física” (Professor/Egresso E).

Um egresso relatou interesse em modalidades de lutas e motivação familiar (que também já apareceu nos destaques anteriores), sua resposta foi:

“Eu tive 2 motivos, um foi pelas práticas de lutas, como eu gostei muito das modalidades de lutas, então eu resolvi entrar pela Educação Física, porque as modalidades de lutas, é modalidades que não se ver nas escolas, então esse foi um dos motivos. O outro motivo é meu pai, ele sempre quis que eu fosse professora de Educação Física, então foi alguém que me motivou muito e por isso eu entrei também (...) ele resolveu jogar isso pra mim e eu gostei, eu amo a Educação Física” (Professora/Egressa H).

O apontamento do egresso relaciona-se aos resultados das pesquisas de Rufino e Darido (2015) e Espartero e Gutierrez (2004) que apontaram uma defasagem, tanto na formação quando na atuação, com o trabalho do conteúdo de lutas na Educação Física.

Após a entrada no curso, muitos egressos relataram algumas mudanças quanto as suas concepções sobre a Educação Física. Alguns deles relataram atividades ligadas a atuação docente, tais como planejar e ministrar aulas, como vemos a seguir:

“Não é somente praticar atividade física, mas como (...) desenvolver atividade, dá aula de determinada atividade da maneira que a gente pode executar” (Professora/Egressa B).

“Muitos estão escolhendo o curso de licenciado por sentir falta do professor de Educação Física atuando como deve atuar, não como só chegar na escola e dá a bola e sim ele ter uma motivação, motivar o aluno a praticar uma atividade física” (Professor/Egresso D).

“O curso daqui, de Educação Física ele apresenta várias possibilidades de você vivenciar realmente a área de Educação Física. Quando eu entrei aqui, eu tive outro olhar sobre Educação Física, muitos que diziam no Ensino Médio ser só bola, essas coisas aqui, os professores chegaram e mostraram algo diferente pra nós” (Professor/Egresso E).

Corroborando com as autoras Martini e Viana (2016) percebemos poucos relatos críticos mais aprofundados relacionados a formação inicial, contudo, acerca da divisão existente nos cursos de Educação Física entre licenciatura e bacharelado, destacamos dois relatos críticos que surgiram:

“A graduação em si, eu acho ela um pouco incompleta, certa parte (...) eu acho que a questão de licenciatura e bacharel deveriam ser unidas e não separadas, faz falta a parte de bacharel, como o nosso curso é só licenciatura, aí só estudamos uma parte do curso, e a outra parte? fica vago” (Professora/Egressa G).

“Muitos estão entrando no curso, querendo buscar algo inovador dentro das escolas e, muitos estão escolhendo os nossos cursos pra entrar numa área dentro da academia na qual o nosso CREF, o CREF 8, ainda disponibiliza um “asterisco” dentro das leis que pra região norte ainda, o professor de Educação Física, o professor licenciado pode ainda atuar no ramo das academias, atividade funcional e por ai vai, essas atividades que o bacharel tem, pode exercer. Por enquanto, muitos estão entrando no curso para já ter uma graduação e possivelmente entrar num bacharel pra que seja mais rápida o seu ingresso de bacharel, assim vai otimizando de um ano e meio pra ser bacharel e licenciado” (Professor/Egresso D).

As críticas apresentadas trazem à tona diversas questões, uma delas refere-se a divisão existente na formação inicial em Educação Física. No destaque do egresso a formação obtida no LEF/ICSEZ/UFAM foi considerada incompleta. Essa visão fragmentada do curso vai ao encontro das concepções apresentadas pelo autor Faria Júnior (1992) que defende uma formação

generalista (“unidas” nas palavras do egresso) com amplo campo de atuação profissional.

No segundo destaque o egresso afirma haver dois tipos de formandos em Educação Física, são eles: os que buscam inovar nas escolas e os que buscam atuar em academias. Essa visão enfatiza a “especialização” do licenciado e do bacharelado

Essa concepção fragmentada da formação e do saber apresenta algumas fragilidades conforme foram apresentadas pelos autores Faria Júnior (1992) e Moreira (1992), tais como: reprodução de padrões tradicionais com ênfase no saber técnico (específico para determinados campos de atuação – nas escolas ou nas academias por exemplo) e a pouca articulação entre as chamadas disciplinas teóricas e práticas.

Betti (1992) destacou o dilema das especializações na formação inicial em Educação Física (diretamente ligadas a campos de atuação). O autor questionou: se faz necessário uma formação especializada para cada campo de atuação do profissional em Educação Física? Exemplos: uma formação específica para dança, outra para esporte e outra para lazer e recreação. Ou então, é possível articular em um mesmo currículo um profissional com campo de atuação tão amplo?

Por meio das DCNs dos cursos de Educação Física (Resolução nº 69 de 1969, Resolução nº 3 de 1987, a Resolução nº 7 de 2004 e a Resolução nº 6 de 2018) percebemos que de início foi possível articular em um mesmo currículo a dupla formação, porém a partir dos anos 80 se iniciaram as formações especializadas, onde houve a divisão clara entre os campos de atuação dos bacharelados e dos licenciados. Atualmente a mais nova DCN voltou a permitir a formação unificada, onde os graduandos têm que realizar a parte curricular comum e depois as duas partes curriculares específicas como demonstrado nas seções anteriores (BRASIL, 1969; 1987; 2004; 2018)

Destacamos também que o entendimento do CONFEF e de algumas universidades, FEFF da UFAM e UNESP, na unidade de Rio Claro, apresentaram o entendimento especializado (ou fragmentado) da Educação Física por meio da delimitação clara na relação formação inicial e atuação profissional.

Conforme apresentamos no PPC de LEF/ICSEZ/UFAM (UNIVERSIDADE, 2014) existem movimentos contrários a essa divisão ao campo de atuação de egressos em Educação Física e que são objetos de processos jurídicos em alguns estados do Brasil. A autora TAFAREL (2012)³³ e o Movimento Estudantil de Educação Física³⁴ são exemplos de pessoas que defendem uma formação unificada (ou ampliada).

Contatamos o CREF8 e perguntamos sobre o “*asterístico*” informado pelo egresso entrevistado em busca do conhecimento acerca da normatização legal que baliza a afirmação do mesmo, porém não nos foi informado a existência de tal amparo legal. Entendemos, portanto, que há o conhecimento desta realidade por parte do CREF8, mas que o mesmo não proíbe os licenciados em Educação Física a atuarem nos campos designados para os bacharelados em Educação Física, em Parintins.

O egresso entrevistado destacou também que muitos acadêmicos escolhem cursar a licenciatura como forma de posteriormente obter a dupla titulação (licenciatura e bacharelado). Para confirmação ou não da afirmação se faz necessário um estudo com egressos anteriores aos investigados na presente pesquisa.

De acordo com as legislações vigentes é possível realizar a segunda formação em Educação Física em menos tempo (quando comparada a primeira formação superior), mas essas cargas horárias variam de acordo com o curso de origem. Por exemplo: De acordo com a Resolução nº 2 de 2015 (DCN dos cursos de formação de professores) é possível que um bacharel em Educação Física realize “a complementação pedagógica” para aquisição da licenciatura entre 1.000 (mil) e 1.400 (mil e quatrocentas) horas (BRASIL, 2015).

As concepções apresentadas pelos egressos acerca da formação inicial em Educação Física destacaram atividades relacionadas à docência (*dá aula*) na perspectiva escolar (*na escola, no ensino médio*), ou seja, onde o campo de atuação profissional é com o magistério na educação básica, porém não houve um detalhamento sobre como seriam essas atividades.

³³ A autora instituiu uma proposta de diretriz denominada de: DCN do curso de Graduação: Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física.

³⁴ Disponível em: < <http://exneefmeef.wixsite.com/exneef>>. Acesso em: 08 mar 2019.

O que ficou marcado foi a concepção de professor que só “dá a bola” ou que “*somente praticam atividade física*” sem uma intencionalidade pedagógica clara “*falta do professor de Educação Física atuando como deve atuar*”.

Na intenção em aprofundarmos o entendimento das concepções de professor apresentadas, questionamos o que seria um bom professor? As respostas que surgiram destacaram concepções de professor alinhada a alguns saberes e habilidades necessários assim como concepções associadas a vocação profissional e ao comprometimento em transformar a realidade dos alunos, para eles:

“Professor não é aquele que chega lá, ah ver isso e deixa passar, não, por exemplo tudo a gente tem que ter uma adaptação, a gente sabe que cada pessoa é diferente, então a gente tem que ter um jeitinho pra lidar com cada pessoa e em relação a adaptação, a gente sabe a necessidade que tem dentro das escolas, não é aquelas escolas dos sonhos Todas as dificuldades principalmente dentro da escola, então tudo a gente tem que adaptar pra lidar com eles” (Professora/Egressa C).

“Um bom professor é aquele que trabalha, não só pensando no final do mês no dinheiro, mas trabalhando assim pros alunos e pro outros também, pensa além da sala de aula, pensa no aluno fora dela, porque a gente estuda, a gente passa muita dificuldade, tem professores que não se importam com isso e é bem difícil (...) o bom professor pra mim é esse que busca novos conhecimentos, que não fica preso só naquilo, que não busca só pra ele, mas compartilha com os outros tudo que ele aprendeu” (Professora/Egressa G).

“Um bom professor, além de passar tudo aqui que lhe foi ensinado é aquele cara que sabe te escutar um bom professor, aquele profissional mesmo que te ajuda, apesar dos teus erros eles vai lá e te ajudar no que pode, ele vai te aconselhar ele vai te ensinar da melhor maneira possível, sem te criticar (...) todo mundo tem sua limitação, então respeitar a limitação de cada um, acho que isso é um bom professor” (Professora/Egressa H).

“É aquele que busca sempre levar um conteúdo de qualidade, uma aula de qualidade para o aluno e que também motive ele, dê uma aula, mas uma aula diferenciada, que atraia a atenção dos alunos, que atrai, que provoque uma motivação pra ele querer buscar mais sobre aquele conteúdo” (Professor/Egresso F).

“Um bom professor deve ser aquele que deve amar aquilo que faz, além de passar seus conhecimentos, tudo que sabe, não deve passar só por passar, deve passar realmente por amor, transmiti para o aluno a positividade que ele tem, os alunos olharem pra eles e perceber que ele dá uma aula, mas não tá ali por uma obrigação, isso não é pra mim um professor de fato, professor é aquele que tá ali porque quer, porque gosta dos seus alunos e quer transmiti seus conhecimentos e gosta do que faz” (Professor/Egresso E).

“Dedicação, pra mim é dedicação, desempenho, tanto na parte teórica quanto na parte prática, não adianta você ser bom só em um se no outro você vai deixar falhas, você tem que se dedicar tanto em um como em outro” (Professor/Egresso D).

As qualidades destacadas pelos egressos foram: Adaptação dos conteúdos as necessidades dos alunos e da escola, constante busca para qualificação profissional, bom relacionamento com os alunos, motivador e que demonstra bom humor e empenho nas aulas teóricas e práticas.

Inferimos que tais qualidades, em muito, referem-se aos saberes pedagógicos elencados por Nóvoa, (1995), pois foram destacados aspectos relacionados a interação entre professor, aluno e o saber (ou conteúdo).

Foram destacadas também aspectos relacionados a obrigação moral (CONTRERAS, 2002) de comprometimento com os alunos, tais como: *“trabalhando assim pros alunos”, “sabe ti escutar”, “que provoque uma motivação”, “gosta dos seus alunos”*.

Foram destacadas também aspectos relacionados ao compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002) em entender que a educação não é um fato isolado, mas sim produto de nossa vida em comunidade, tais como: *“a gente sabe a necessidade que tem dentro das escolas”, “pensa no aluno fora dela, porque a gente estuda, a gente passa muita dificuldade”*.

A competência profissional (CONTRERAS, 2002) mais citada foi a qualificação profissional e o posterior compartilhamento desse conhecimento acumulado para atuação na prática, tais como: *“tudo a gente tem que adaptar (referindo-se a seus próprios saberes) lidar com eles”, “busca novos conhecimentos, que não fica preso só naquilo, que não busca só pra ele, mas compartilha com os outros tudo que ele aprendeu”, “além de passar tudo aqui que lhe foi ensinado”, “busca sempre levar um conteúdo de qualidade”, “além de*

passar seus conhecimentos, tudo que sabe”, “desempenho, tanto na parte teórica quanto na parte prática, não adianta você ser bom só em um se no outro você vai deixar falhas”.

As concepções predominantes apresentadas assemelham-se as características do professor enquanto profissional reflexivo de Contreras (2002), pois foram determinados valores morais pessoais enquanto características principais de um bom professor (adaptação, saber escutar, motivar, exercício da profissão por amor e dedicação) e valorizou-se a qualificação profissional a fim de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda questionamos sobre o significado desse processo formativo em suas vidas e as reflexões apresentadas foram sobre o processo de transformação de ser aluno para torna-se professor, da tomada de consciência crítica da realidade e acerca das especificidades da área da Educação Física e da concepção da profissão por amor.

Os destaques acerca da transformação citada foram:

“Você se tornar professor, você discente você tem um olhar, mas quando você se forma e olha as pessoas te olhando de outra maneira, é algo...não consigo encontrar a palavra certa” (Professor/Egresso E).

“Eu amadureci muito em relação a lidar com as pessoas, tipo, eu vendo aqui os professores lá na frente dando aula e tudo mais, eu como aluno, quando estudava aqui, ao sair daqui ser chamado de professor, é algo que ti traz uma felicidade imensa. Você ser reconhecido por um projeto e ser chamado de professor, isso é bastante interessante” (Professor/Egresso E).

Os destaques sobre a tomada de consciência crítica da realidade e acerca das especificidades da área da Educação Física foram:

“Pra mim mudou muita coisa, principalmente a forma de eu ver, de eu pensar, de eu ter minha opinião das coisas (...) principalmente política, em questão de trabalho (...) pra mim consegui enxergar as coisas de maneira bem...bem crítica” (Professora/Egressa B).

“Eu descobri que eu gosto de ensinar, eu gosto, mas não é uma questão profissional, é ética mesmo, porque, ensinar pro outro o que a gente aprende em Educação Física, tanto nos esporte, dança, qualquer outro conteúdo da Educação Física (...) o que eu aprendi, o que eu gosto é ensinar pra pessoas,

ver a satisfação no olhar delas, que eu já vi várias vezes quando eu ensinei” (Professor/Egresso A).

“Foi um momento muito bom que eu aprendi muitas coisas, eu mudei meu modo de pensar, de agir, a minha visão sobre Educação Física (...) é uma área muito boa, que aprende várias subáreas que estão agrupadas no curso e que é muito bom aprender sobre o corpo, nossa cultura, sobre os nossos pensamentos e etc” (Professor/Egresso F).

Os destaques sobre a concepção da profissão por amor foram:

“Eu sou completamente apaixonada pela minha área, eu praticamente caí de paraquedas aqui, mas hoje eu sou completamente apaixonada. Adoro completamente o ensino infantil, acho que foi o que mais me chamou a atenção” (Professora/Egressa C).

“O curso de Educação Física é uma paixão pra mim, significa uma paixão, porque é algo que eu me identifiquei desde que quando eu tava no Ensino fundamental, algo que eu sempre falo que eu sempre queria ser um professor de Educação Física (...) a nossa região norte é muito esquecida (...) o próprio profissional de Educação Física é esquecido na nossa região norte” (Professor/Egresso D).

Destacamos que o significado da formação docente foi considerada positiva para os egressos, fato este contrário a realidade dos cursos de formação de professores da UFRJ apresentado por Nóvoa (2017). Apesar de não terem sido citadas percepções de baixa remuneração profissional também não foi identificada concepção desprestigiada da profissão (responsáveis pelo fracasso escolar).

5.2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO FORMATIVO

Os egressos relataram haver equilíbrio na relação teoria e prática nas disciplinas do curso. Para eles parecer haver uma divisão bem clara entre uma e outra:

“Foi sim, foi bem equilibrada” (Professora/Egressa C).

“Foi equilibrada apesar das dificuldades” (Professor/Egresso F).

“Foi bem tranquila assim, foi bem equilibrada” (Professora/Egressa H).

“Digamos que sim. Tem certas disciplinas que não tem aulas práticas, são praticamente só teorias, aí já vai muito da disciplina” (Professor/Egresso E).

Nas disciplinas relacionadas a inclusão houveram opiniões opostas como destacado:

“As matérias que eram mais relacionadas a inclusão (...) também, libras³⁵. eu acho que teve mais esse equilíbrio teoria e prática” (Professor/Egresso A).

“Na disciplina de adaptadas, porque a gente não teve muita aula prática, a gente não teve muito contato com o público com deficiência (...) só teve uma aula prática que foi só um momento que a gente vivenciou. Então não abrange tudo que a gente gostaria” (Professora/Egressa B).

O que apareceu com bastante frequência nas respostas foi a delimitação por semestre das disciplinas consideradas mais teóricas e mais práticas. Segundo os egressos o primeiro semestre é bastante “prático” enquanto que o segundo, sétimo e oitavo semestres são mais “teóricos”, mesmo havendo a disciplina de estágio nas escolas de ensino fundamental e ensino médio nestes dois últimos.

“O primeiro período, eu digo que é um período maravilhoso que a gente tava se conhecendo, teve muita prática, aí a gente foi pro segundo período não tinha prática (...) Não tinha aula prática e a gente sente muita falta disso no oitavo período também, eu acho assim que em todos os período a gente devia ter uma aula prática porque estressa e a aula prática faz a gente relaxar” (Professora/Egressa H).

“O primeiro período apresenta muitas aulas práticas, no segundo já é mais teórica” (Professor/Egresso E).

“No início do período, eu achei que foi bem equilibrado teoria e prática até o quinto período, quando começa os estágios, mas a partir do sétimo e oitavo período, a gente já não tem tanta prática, só é teoria” (Professora/Egressa G).

Alguns aspectos teóricos e práticos foram também considerados como aspectos facilitadores e limitares. A opinião predominante entre os egressos é que a teoria está mais relacionada a atividades cognitivas, como a construção de planos de aula e de projetos de pesquisa, e a prática está mais relacionada a atividades físicas. Os destaques foram:

³⁵ Língua Brasileira de Sinais

“Nos habituamos a estudar uma coisa e vivenciar” (Professora/Egressa G).

“Gostava muito das disciplinas de prática, mas eu consegui me destacar bastante nas teorias, nas teóricas, na qual eu sempre buscava elaborar projetos e atividades (...) na parte do estágio (...) eu consegui fazer todos os planos, nos artigos eu me saí super bem, em todas as apresentações de artigos e o próprio TCC e os artigos de estágio” (Professor/Egresso D).

“As facilidades foram em relação as práticas como eu sempre fui sempre uma menina muito dada, sempre muito inquieta, digamos sempre vivi na rua, brincando, então as aulas práticas já eram mais ligh, não teve muito problema” (Professora/Egressa C).

“A gente gosta muito da aula prática, pra dizer a verdade, a gente vai pra sala de aula, mas o que mais motivava a minha turma era a aula prática” (Professora/Egressa H).

“Muito teórico, eu não conseguia acompanhar muito bem. Tem que ser mais prático (...) eu achei que os professores se prendiam muito no teórico porque eles não tinham essa disponibilidade de recursos, isso acabava atrapalhando eles” (Professor/Egresso A).

“Em relação as disciplinas, principalmente as mais teóricas, digamos foram as mais difíceis, que sabemos que não temos o costume de lermos muito, então essas teóricas que envolve artigos, TCCs são um pouco complicadas” (Professora/Egressa C).

5.3 ASPECTOS LIMITADORES E FACILITADORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (LEF) DO ICSEZ/UFAM

Cabe destacarmos que para alguns dos egressos entrevistados cursar Educação Física não foi exatamente uma opção desejada, alguns tiveram motivos diversos, como destacado:

“Inicialmente eu não sabia o que eu queria, qual o curso que iria fazer na graduação, aí na opção que tinha para Parintins na UFAM tinha Educação Física, foi a que mais me agradou, por isso que escolhi Educação Física” (Professor/Egresso F).

“Não era ainda minha primeira opção, mas optei por uma área em que eu poderia passar, o meu objetivo era entrar, então escolhi o curso de Educação Física (...) depois que conversei com uma professora, ela foi me explicando direitinho, era uma professora que não era de Educação Física, era de Letras, mas foi ela que me cativou pela escolha de licenciatura pois, seria mais fácil o mercado de trabalho” (Professora/Egressa G).

Esses egressos não escolheram o curso como primeira opção ou pelas boas experiências na educação básica como a maior parte relatou, mas por ser, dentre as opções disponíveis, a que mais gostavam.

Inferimos que as experiências relacionadas a Educação Física Escolar por terem sido consideradas experiências “positivas” podem ser consideradas como um aspecto facilitador que as levaram a cursar Licenciatura em Educação Física na graduação.

Outros egressos optaram o LEF/ICSEZ/UFAM por ser na universidade pública e por localizar-se na própria cidade, onde os gastos com despesas, tais como aluguel, transporte e alimentação tornam-se menor em comparação a acadêmicos que residem fora de seu domicílio familiar. Os destaques a seguir são de três egressos naturais de Parintins:

“Não era aquilo que eu realmente mais gostava, né, mas era uma das que eu gostava (...) quando a gente mora no interior é muito complicado a gente sair daqui pra sei lá, realizar nossos sonhos, né” (Professor/Egresso A).

“Logo que eu passei, eu já fazia nutrição na FAMETRO em Manaus, mas era faculdade particular, como eu passei pra faculdade pública eu preferi vim pra cá, estudar Educação Física” (Professora/Egressa C).

“Eu senti uma facilidade pela questão da região, eu moro, eu sou de Parintins mesmo” (Professor/Egresso D).

Os aspectos facilitadores que mais apareceram entre os egressos foram em relação as disciplinas consideradas mais “práticas”, relacionadas a jogos e esportes e sobre os incentivos financeiros, bolsas de estudos e restaurante universitário:

“As minhas facilidades eram mais nas disciplinas em que tinha as modalidades de esportes” (Professora/Egressa B).

“As facilidades foram em relação as práticas como eu sempre fui sempre uma menina muito dada, sempre muito inquieta, digamos sempre vivi na rua,

brincando, então as aulas práticas já eram mais ligh, não teve muito problema” (Professora/Egressa C).

“A gente gosta muito da aula prática, pra dizer a verdade, a gente vai pra sala de aula, mas o que mais motivava a minha turma era a aula prática” (Professora/Egressa H).

“Eu consegui bolsa, conseguir duas bolsas, uma bolsa trabalho e bolsa acadêmica” (Professor/Egresso D).

“As principais facilidades eram que lá tinham o suporte da bolsa, tinha também alimentação (...) eu participei do bolsa trabalho, eu fui monitor da coordenação acadêmica de Educação Física” (Professor/Egresso F).

Os aspectos limitadores que mais apareceram entre os egressos foram em relação a estrutura do instituto e de seus laboratórios, em específicos os voltados para o curso de Educação Física. Foram relatados também dificuldades nas disciplinas consideradas mais “teóricas”:

“Nossa universidade aqui em Parintins é bem precária. Sabemos que ainda falta muito investimento em relação a pista de atletismo, campo de futsal (...) não temos piscina e ficamos sempre precisando de outros órgãos pra ter essas aulas, principalmente porque temos aula de natação, atletismo e aí a gente tinha que adaptar, algumas dessas disciplinas” (Professora/Egressa C).

“Dificuldades que eu encontrei foi a estrutura né?! O ginásio não está acabado, a falta de uma pista de atletismo, uma piscina, pra gente fazer as atividades aquáticas, o campo, o nosso ICSEZ não tem um campo, um campo de futebol pra gente fazer outras atividades fora da quadra e estruturas, que infelizmente nosso curso e nosso instituto ainda não apresenta, tanto para o nosso curso quanto para outros cursos” (Professor/Egresso D).

“Falta de materiais, a manutenção de algumas, ginásio por exemplo. Tem aulas, projetos que são realizadas a noites no curso de Educação Física às vezes não tem, devido à falta de energia” (Professor/Egresso E).

“Dificuldades são as estruturas, em alguns casos a questão da biblioteca que não tinha livros disponíveis, mas os principais são os estruturais que faltava no nosso curso, como a piscina, também faltava a pista de atletismo” (Professor/Egresso F).

“Algumas disciplinas necessitaram de os alunos se deslocarem pra outro lugar pra poder fazer a prática, essa foi a principal dificuldade que encontramos,

nas disciplinas que envolvia natação, que envolvia atletismo, que os deslocamentos foram, pode dizer que foram um desafio, um problema” (Professor/Egresso F).

“Muito teórico, eu não conseguia acompanhar muito bem. Tem que ser mais prático (...) eu achei que os professores se prendiam muito no teórico porque eles não tinham essa disponibilidade de recursos, isso acabava atrapalhando eles” (Professor/Egresso A)

“Em relação as disciplinas, principalmente as mais teóricas, digamos foram as mais difíceis, que sabemos que não temos o costume de lermos muito, então essas teóricas que envolve artigos, TCCs são um pouco complicadas” (Professora/Egressa C).

As dificuldades sobre infraestrutura apresentadas pelos egressos corroboram com o previsto no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM sobre a realização, em especial, das disciplinas esportivas, que deverão ser realizadas em outras instituições, pois o ICSEZ ainda não as construiu (UNIVERSIDADE, 2014). Da formulação do presente PPC até o ano de 2019 já são aproximadamente 6 anos de conhecimento sobre as fragilidades do curso relacionados a infraestrutura e confirmado pelos egressos em entrevista.

Sugere-se, com base nos apontamentos dos egressos e na classificação de Betti e Betti (1996 apud Darido, 2011) sobre o currículo em Educação Física que o mesmo se desenvolveu no modelo tradicional-esportivo, pois parece ter havido destaque para as disciplinas esportivas e práticas, houve uma clara divisão entre teoria e prática onde foram citados exemplos de teoria a estudos em sala de aula e de prática a atividades em quadras, piscinas e também foi relatado falta de interação com os locais de atuação desde o início do curso, principalmente nas disciplinas de estágios.

Segundo Betti e Betti (1996 apud Darido, 2011) esse modelo prevaleceu nos cursos de Educação Física nas décadas de 70 e 80 onde o essencial era o saber fazer para ensinar.

Corroborando com o PPC do LEF/ICSEZ/UFAM que destaca que as concepções dos egressos ainda se alinham a perspectiva esportivista. Tal constatação pôde ser reforçada na presente pesquisa, porém já apresenta algumas mudanças, tais como: *“aprende várias subáreas que estão agrupadas no curso”, “a gente aprende em Educação Física, tanto nos esporte, dança,*

qualquer outro conteúdo da Educação Física”, “*me fez ter outra visão da Educação Física, que não é só o esporte*”. Esses destaques reforçam a desconstrução gradativa da concepção esportivista citada no documento (UNIVERSIDADE, 2014).

Em menor frequência foram citados como aspectos limitadores a realização de algumas disciplinas do curso, sua disposição na grade curricular e o horário de funcionamento do curso:

“Eu senti um pouco de dificuldade (...) principalmente sobre a fisiologia humana e anato-fisiologia que eram assim as que mais marcou, porque eu fui conhecendo mais sobre o nosso corpo” (Professora/Egressa B).

“Em relação a grade do curso, tem muitas coisas que precisam ser modificadas, um exemplo no caso seria a questão dos estágios, acreditamos que os estágios teriam que ser logo desde o início, pra já ter logo esse contato com as crianças, com o público que nós iríamos trabalhar desde o início. Assim como também a libras (...) e primeiros socorros, essas disciplinas já são bem lá pro final” (Professora/Egressa C).

“Poderíamos também ter aulas à tarde regularmente que seria um facilitador (...) tinha horários de estágio que eram junto de aula e a gente tinha que ir pro estágio e às vezes tinha que voltar pra universidade, às vezes a gente tinha que sair da aula direto pro estágio não dava tempo nem de almoçar, então dificultava um pouco” (Professor/Egresso F).

O apontamento sobre o contato com o público desde o início do curso faz parte do modelo-proposta de formação de professores do autor Nóvoa (2017) para a UFRJ, onde as práticas de ensino nas escolas e análises pedagógicas são fundamentais para a formação docente de qualidade. E também fazem parte do “quadro de referência obrigatório da formação profissional” de Tardif (2012), onde o contato com os locais da prática (meio escolar) deve ser constante e frequentes na formação docente. Saviani (2014) destacou a importância da relação direta que deve haver entre os cursos de formação de professores com seus respectivos locais de atuação.

Essa perspectiva alinha-se também a DCN dos cursos de formação de professores, quando enfatiza “a inserção dos estudantes de licenciaturas nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015).

O curso do LEF/ICSEZ/UFAM de acordo com o PPC mais recente é de turno matutino (UNIVERSIDADE, 2014), talvez por isso houve a sobrecarga apontada pelo egresso. No PPC do curso, em sua versão anterior, no qual o presente autor se formou, o horário de funcionamento prescrito era diurno, ou seja, manhã e tarde.

O PPC do LEF/ICSEZ/UFAM destacou também que haveria essa sobrecarga para os professores pelo fato da transição da versão anterior curricular (2007/2) para a mais recente (2013/2) sem que houvesse o abandono da versão anterior até o ano/semestre de 2016/2 (UNIVERSIDADE, 2014).

Os aspectos facilitadores e limitadores que dividiram opiniões foram relacionados a relação com os professores, a relação com os colegas do curso e sobre a habilidade de se expressar em público.

Os destaques sobre a relação com os professores foram:

“As disciplinas que eram mais fáceis pra mim, eram aquelas que os professores não iam preparados pra lhe dá com elas (...) não vinha muita exigência do lado deles” (Professor/Egresso A).

“Os professores que aqui na UFAM, que foram apresentados pelo curso. Eles eram praticamente mestres, doutores, então isso facilitou muito meu aprendizado” (Professor/Egresso E).

“No último período eu me senti prejudicada, por exemplo, o professor só queria saber do que ele achava melhor pra ele, não pra turma. Não é o tipo de professor que procura saber da opinião do aluno, o que vale pra ele é o que ele quer” (Professora/Egressa G).

“Durante o processo, foi a troca de professores que tava tendo muito aqui na UFAM, então alguns professores saíram, então a gente tinha, eu acho que são seis meses de aula, a gente ficava dois meses sem aula, então quando vinha o professor era aquela correria, eu lembro que teve uma confusão na nossa sala por causa disso, acho que era estágio, a gente começou o estágio bem atrasado, terminou bem atrasado” (Professora/Egressa H).

“Poderia ser melhor na quantidade de professor no curso, porque houve uma questão de saída de professores pra fazer doutorado e caiu um pouco o rendimento que teve que entrar novos professores e caiu um pouquinho” (Professor/Egresso F).

“A formação dos professores pra atuarem aqui mesmo na universidade, um problema que todo mundo fala aqui na universidade, falta mais mestres, doutores aqui na universidade, fora que a estrutura, que os professores se limitam mais por causa do material, do espaço” (Professor/Egresso A).

Como abordado anteriormente, uma das problemáticas apresentadas pela coordenação acadêmica do ICSEZ/UFAM sobre o curso de Educação Física foi a sobrecarga de disciplinas sob os professores devido a saída de vários deles para qualificação profissional (UNIVERSIDADE, 2016). Desta forma, processos seletivos para contratação temporária foram realizados como forma de suprir essa dificuldade, mas problemas relacionados a interação com os professores foram inevitáveis.

Os destaques sobre a relação com os colegas do curso foram:

“Era uma boa relação (referindo-se aos colegas do curso), agora lá pro final já vai criando os atritos por que alguns já querem ser melhor que os outros, ai não bate muito” (Professora/Egressa C).

“O mais fácil, acho que a minha turma, a convivência com eles, é uma turma bem tranquila e eles são bem acolhedores, então foi bem fácil, assim, eu estudei com outras turmas, acho que eu estudei com a maioria das turmas (...) é muito difícil tá em outra turma e não conhecer quase ninguém, o processo mais fácil foi estudar junto da minha turma, acho que na maioria das vezes que a gente tava estressado um apoiou o outro e a gente conseguiu formar a maioria junto, poucos ficaram” (Professora/Egressa H).

Os destaques sobre a habilidade de se expressar em público foram:

“Eu sempre tive facilidade de me comunicar muito bem” (Professor/Egresso D).

“A minha primeira dificuldade que eu lembro é, nervosismos, é muito nervosismo. eu não tinha essa capacidade de falar com as pessoas, apresentar trabalho” (Professor/Egresso A).

Inferimos que a baixa média de idade dos entrevistados pode explicar a dificuldade na expressão em público, mas, por outro lado, os cursos de Educação Física requerem a expressão social para a materialização de suas práticas, devido à natureza dos conteúdos por ela estudados. Os conteúdos são: esportes (MATINI E VIANA, 2016), ginástica (RAZEIRA ET AL, 2016), lutas (RUFINO E DARIDO, 2015).

Outros conteúdos da Educação Física Escolar são: habilidade, aprendizagem, desenvolvimento motor, habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança, cultura popular, jogo, lúdico, brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras, consciência corporal, lateralidade e coordenação/exercícios, alteridade/técnicas corporais, estilo de vida ativo/conhecimento, exercícios físicos, conhecimentos sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas, cultura corporal, visão histórica, conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica, cultura corporal, motivos, atitudes, comportamento, vivência do jogo, esporte, dança, ginástica, transcendência de limites/conhecimento, esportes, incorporação de novos valores/jogos cooperativos (DARIDO, 2011).

5.4 ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Acerca das experiências acadêmicas/profissionais que foram realizadas durante o LEF/ICSEZ/UFAM destacamos as atividades realizadas em projetos de extensão, que foram as mais citadas:

“Dos projetos de extensão foi o que mais eu participei, que foi do projeto PEC³⁶, do CAI³⁷, principalmente pra pessoas com deficiências e o Viver Ativo que eu fiz logo que eu iniciei a faculdade, que era com os idosos” (Professora/Egressa B).

“Os que mais me marcaram mesmo foi o CAI e o PIBID³⁸” (Professor/Egresso A).

“Eu participei de muitos projetos, participei de monitoria também. No caso o que mais marcou, que eu digo que vou trabalhar, como eu ainda não trabalho, (...) vai ser na área de adaptada, que foi o PROAMDE³⁹” (Professora/Egressa C).

“Eu participei dos projetos de extensão, PROAMDE e monitoria na Metodologia do Ensino do Esporte V, que já eram o futebol e futsal” (Professor/Egresso D).

³⁶ Projeto Esporte e Cidadania

³⁷ Circuito de Atividades Inclusivas

³⁸ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

³⁹ Programa de Atividades Motoras para Pessoas com Deficiência

“Um dos projetos que eu, no caso de extensão, que eu participei desde o início quando eu entrei aqui em 2014, até hoje como egresso, ainda venho como voluntário é o projeto de extensão chamado PEC (...) é um dos projeto que eu mais me apeguei” (Professor/Egresso E).

“Acho que foi projeto de extensão, porque foi onde a gente teve vivência nas escolas, nas escolas municipais, levamos nosso trabalho daqui da UFAM pra essas escolas da educação infantil (...) era brincadeira de Boi-Bumbá, fundamental I somente, então foi realizado em todas as escolas deste nível, depois que terminou o projeto, com duração de um ano, as escolas ainda continuavam pedindo nossas intervenções” (Professora/Egressa G).

“O que mais me marcou foi o projeto o PEC (...) acho que era o primeiro projeto que eu tava entrando e foi o projeto que mais me deu oportunidade, através dele eu fui chamada pra trabalhar nos jogos escolares, fui chamada agora pra trabalhar no JUPIN⁴⁰, (...) no JICSEZ⁴¹, também fui chamada pra trabalhar no JUFAM⁴², tudo por causa desse projeto” (Professora/Egressa H).

Outras atividades formativas marcantes citadas, foram as práticas de campo, projeto de iniciação à docência, projeto de iniciação científica e participação na organização de jogos universitários (JUFAM, JICSEZ, JUPIN).

“Prática de campo que a gente teve também conhecendo os laboratórios da UFAM lá em Manaus e em Boa Vista (do Ramos) (...) que a gente teve uma boa experiência do que a gente poderia encontrar no futuro” (Professora/Egressa B).

“As práticas de campo elas marcaram assim em relação a um ponto negativo, porque principalmente quando é relacionada a Manaus (...) a única coisa que a gente fazia era ir pra dentro da universidade assistir e pronto” (Professora/Egressa C).

“O que marcou foi a primeira prática de campo lá pra Manaus (...) no laboratório da FEFF⁴³. Também a questão dos jogos, os jogos universitários da UFAM, o JUFAM, também foi bastante marcante” (Professor/Egresso F).

⁴⁰ Jogos Universitários de Parintins.

⁴¹ Jogos Universitários do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia.

⁴² Jogos Universitários da Universidade Federal do Amazonas.

⁴³ Faculdade de Educação Física e Fisioterapia

“Participei também de PIBIC (...) neste tempo eu tive a oportunidade de escrever um trabalho, (...) esse artigo me levou pra fora da UFAM, e fui participar de um congresso terminando com uma publicação eletrônica (...) as práticas de campo que teve. Um que foi pra Manaus (...) fomos visitar a FEFF para uma visita técnica que tivemos nos laboratórios e a outra foi em Boa Vista do Ramos que foi todo o curso de Educação Física” (Professora/Egressa G).

Sobre a atuação profissional, vários egressos relataram que não estão atuando profissionalmente. Dos que estão atuando, alguns estão desenvolvendo outras atividades (designer, administrativo), mas há aqueles que estão atuando na Educação Física escolar e não-escolar. Apresentamos algumas das realidades e planos pessoais e profissionais dos egressos:

“Já procurei assim...procurei participar de um projeto sobre futebol, ali no estádio que era o pessoal da prefeitura, da secretaria que promove. Eu me interessei pelo projeto, só que eu não participei, sem motivação, porque eu...sei lá, faltou mais interesse meu com o projeto, porque assim, naquele momento eu estava buscando mais a questão financeira que a experiência (...) agora eu só tenho experiência como autônomo, fora da área, como designer” (Professor/Egresso A).

“Agora que eu tô formada, eu tô buscando, porque é difícil (...) eu prendendo ingressar na escola pra mim dá aula, próximo ano” (Professora/Egressa B).

“Hoje não atuo na área, eu tenho muita vontade, fiz os concursos que foram cancelados, mas eu tô tentando, eu prendendo atuar na área. No momento eu só trabalho numa área que não tem nada a ver comigo que é no expresso, trabalho com abertura de contas, essas coisas” (Professora/Egressa C).

“Atualmente eu tô trabalhando na academia, mas como personal trainer particular, com uma aluna, e com o projeto fitness, no Colégio Batista de Parintins e que lá trabalhamos com 26 servidores, 3 vezes na semana (...) e espero expandir para os pais e alunos (...) eu tô esperando os concursos dentro da área que eu formei, que a parte do licenciado, a parte da licenciatura e quero trabalhar dentro das escolas e fora das escolas com projetos. Eu tenho um grande projeto que é transformar uma academia, não numa academia de musculação e sim uma academia de saúde que é trabalhando com os idosos, os

deficientes. A área que eu me identifico mais, que a parte da inclusão” (Professor/Egresso D).

“Eu atuei numa escola chamada Geni Bentes, no programa Mais Educação. Fui convidado pra participar, fui indicado. Se não me engano pela minha tia que soube que eu fazia parte de um projeto daqui, fui indicado pra ir pra lá, fui lá, concorri com mais 3 e passei. Participei de lá, também dei aula...fui também chamado pra Nhamundá, infelizmente vou ficar aqui, porque pretendo fazer uma pós que vai abri logo no início do ano (...) pretendo um dia quem sabe me aperfeiçoar, fazendo pós, mestrado, doutorado quem sabe. Quem sabe vir dá aula por aqui, nessa faculdade” (Professor/Egresso E).

“Por enquanto eu ainda não consegui ainda passar em concurso ou trabalhar nessa questão da docência nas escolas (...) pro futuro eu pretendo fazer um mestrado e um doutorado, nas áreas das tecnologias da Educação Física, que já é uma área que é uma área nova que eu já trabalhei no meu TCC essa questão e foi bastante aceita na comunidade acadêmica” (Professor/Egresso F).

“Eu consegui um trabalho formal que eu dou aula de nataçõo (...) mas meus planos é que eu não quero parar de estudar, tô fazendo uma pós, uma espécie de especialização em educação especial e inclusiva e pretendo ingressar em um mestrado, estou tentando, não paro de fazer trabalhos, projeto de pesquisa, porque se a gente parar, esquecemos, a gente tem que tá em prática, aí de vez em quando eu fico lendo, como fazer um artigo, trabalhos acadêmicos, científicos, se não, perdemos a prática e depois esquece” (Professora/Egressa G).

“Eu penso em fazer mestrado, eu não quero parar. E quando perguntam pra mim se eu quero dá aula na escola, eu falo que só se for pra criança mesmo, porque adolescente, num quero nem papo. Mas quero fazer mestrado e quero dá aula em universidade (...) eu tô trabalhando no JUPIN agora com os meninos que também já são formados” (Professora/Egressa H).

Os destaques corroboram, em parte, com as considerações de Darido (2011) sobre a formação profissional em Educação Física no Brasil, pois muitos egressos destacaram a ênfase na formação esportiva, no saber fazer para ensinar (por meio da valorização das práticas) e de uma integração maior entre os conhecimentos da teoria com os problemas da prática pedagógica nas

disciplinas, atribuídas em grande parte, as deficiências na infraestrutura do instituto.

Outra parte dos destaques vão de encontro as considerações de Darido (2011) a respeito da formação inicial da área supracitada, pois os egressos expressaram suas críticas relacionadas ao curso e ao processo de formação por eles realizados e os mesmos demonstraram interesse em se manterem atualizados com os conhecimentos produzidos pela universidade.

Sobre a pós-graduação, muitos egressos demonstraram interesse em continuar seus estudos e conforme previsto no PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM havendo demanda haverá a possibilidade de realização de formações continuadas (UNIVERSIDADE, 2014).

A intensa participação dos egressos nas atividades de extensão, permitiu suas aproximações na área de atuação. Vários deles desejam realizar pós-graduação e prestar concursos públicos para os cargos de professor da Educação Básica ou universitário.

Contrário ao que foi apresentado no PPC do curso (UNIVERSIDADE, 2014), poucos egressos estão atuando na educação básica, mas podemos destacar que os egressos investigados estão a menos de dois anos completos “formados” no curso e anseiam a atuação na educação básica, em diferentes níveis e também nos trabalhos relacionados a inclusão.

Outras opiniões que marcaram os egressos durante a formação inicial foi a relação com os colegas do curso e com os professores - que apesar de terem sido destacados atritos existentes - a relação professor-aluno e aluno-aluno foram considerados fundamentais no bom desenvolvimento da graduação.

Os destaques foram:

“Eu acho que eu nunca vou esquecer a amizade com os próprios colegas de turma, dos outros cursos que a gente faz também, tipo, a gente conhece muita gente na universidade e também com os nossos professores, criamos um vínculo, e é difícil de esquecer quando eles vão embora, mesmo eles entrando em contato com a gente é difícil, e ainda espero voltar pra cá, não como aluna, talvez como uma professora, quem sabe?!” (Professora/Egressa G).

“O que me marcou também foi a convivência com os meus colegas, e isso ajudou bastante (...) ainda mais quem não é da cidade, aí é ter um vínculo de

amizade com a turma com os colegas também, é uma forma de incentivo e de não desistir” (Professora/Egressa B).

“A questão da relação professores e alunos, quando é uma relação aberta assim, o estudo evolui bastante, há um melhor aprendizado (...) os professores têm que dialogarem com seus alunos, porque às vezes os alunos eles sentem...ele fica na dele, só que ele queria que o professor viesse falar um pouco com ele, conversar, não ser tão fechado” (Professor/Egresso F).

“A inclusão é algo que mexe muito meus sentimentos, então é algo que eu sempre vou levar pra minha vida e as oportunidades que ao professores me deram” (Professor/Egresso D).

“Foram quatro anos de experiências muito boas (...) de convivência com pessoas, com professores, tendo novas experiências, novos conteúdos” (Professora/Egressa G).

“Foi a melhor época da minha vida assim, eu fiz amigos, porque eu não sou daqui de Parintins, eu vim lá de Santarém, então amigos mesmo que eu fiz aqui na cidade de Parintins, foi através da UFAM, foi no curso, não só da minha sala, eu tenho amizade como o pessoal do terceiro, quarto, quinto e sétimo (...) então, me trouxe novas experiências, me deu novos amigos, me fez ter outra visão da Educação Física, que não é só o esporte, eu sei que posso trabalhar na escola, tem muitas áreas que eu posso trabalhar pela Educação Física, acho que é isso no momento” (Professora/Egressa H).

Conforme já destacado, Parintins é considerada um polo universitário devido a oferta de vários cursos por três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Os destaques acerca das relações de amizade e companheirismo de alunos e professores acrescidas das políticas de incentivo a permanência acadêmica, por meio das bolsas destacadas e do restaurante universitário, foram analisados como fatores decisivos na promoção da formação inicial desses egressos, que a partir de então encontram-se certificados e disponíveis para a inserção no mundo do trabalho em suas respectivas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, consideramos importante destacar que nosso objeto de estudo e pesquisa na presente dissertação foi “o processo de formação inicial dos professores de Educação Física do ICSEZ/UFAM”, na perspectiva do atual documento estruturante do curso, o PPC em sua versão 2013/2 (UNIVERSIDADE, 2014), e na perspectiva dos egressos selecionados, graduados nos anos de 2017 e 2018.

Tomando o PPC do curso LEF/ICSEZ/UFAM como a principal referência documental analisada percebemos que se baseia em uma perspectiva progressista (crítica) da educação (LIBÂNEO, 1985; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 1999), pois apresenta a história do curso, o contexto, as bases legais e teóricas, nas quais estão fundamentadas, juntamente, com as demandas da realidade educacional brasileira e na perspectiva crítico-transformadora que o professor de Educação Física e as escolas devem exercer na sociedade, pois acreditamos que a Educação Física é uma disciplina pedagógica que nos permite aprender a partir dos exercícios e do jogos para a vida.

O documento, também, se apresenta na perspectiva crítica das abordagens da Educação Física, pois apresenta a história da Educação Física e destaca que visões estreitas sobre este professor (visto como treinador, por exemplo) ainda se mantém em nossa realidade profissional (OLIVEIRA, 2011). E, portanto, há necessidade de mudarmos profundamente o tipo de formação atual que ainda carrega uma postura reducionista de entendermos o ser humano de forma integral.

O referido documento apresenta também as prerrogativas legais, as quais nos foram apresentadas: a DCN do curso de Educação Física (BRASIL, 2004) e a DCN dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002) na época. Destaca os locais de atuação deste egresso na educação escolar, e põe em evidência, os embates existentes sobre a regulamentação profissional de seu respectivo conselho (CONFEF) acerca da obrigatoriedade da carteira profissional para atuação docente, pois sabemos que somos professores e estamos vinculados ao Ministério de Educação por atuarmos na Educação Básica. E, pensamos que, nossa prerrogativa para atuarmos na área, como professores, estão legalizadas e legitimadas pela referido Ministério de

Educação. O que nos faz pensar ser uma questão bastante reflexiva e crítica vivida por nós.

Sobre a estrutura curricular do curso, este apresenta-se dividido em blocos (formação ampliada, formação específica, estágio curricular supervisionado e atividades complementares). Essa perspectiva é criticada por Nóvoa (2017) em seu modelo de “Complexo de Formação de Professores”, mas é a forma obrigatória, legalmente instruída pelas DCNs (BRASIL, 2002, 2004), que o curso deve apresentar.

O modelo de formação de Nóvoa (2017) ainda é uma perspectiva futura, onde está previsto uma integração entre todos os cursos direcionados a formação docente. Nas atuais condições, principalmente materiais, essa perspectiva ainda nos parece distante.

Apesar disso, na perspectiva de Saviani (2014) essa estrutura pode ser entendida como o “modelo curricular pedagógico-didático de formação de professores”, pois apresenta na parte específica uma dimensão do conhecimento intitulada “didático-pedagógico” que aborda sobre os assuntos de didática aplicados a Educação Física. Esse modelo de formação docente é orientado para atuação na educação básica. Dessa forma, o curso estaria alinhado a este modelo de formação de professores.

O modelo de currículo analisado pode ser considerado também como “científico” baseado na classificação de Betti e Betti (1996 apud Darido, 2011), pois apresenta várias subdisciplinas da Educação Física, tais como: cinesiologia, crescimento e desenvolvimento motor, fundamentos histórico-filosóficos da Educação Física, bem como apresenta várias disciplinas que enfatizam “o aprender a ensinar”, exemplos: Metodologia do ensino dos esportes, Metodologia do ensino dos jogos e brincadeiras, Metodologia do ensino das danças, Metodologia do ensino das lutas e outros (UNIVERSIDADE, 2014).

Na perspectiva dos egressos selecionados, graduados nos anos de 2017 e 2018 do curso LEF/ICSEZ/UFAM afirmaram que antes da entrada no curso suas concepções de professor de Educação Física estavam alinhadas ao modelo esportivista da Educação Física Escolar (DARIDO, 2011), pois foi este modelo que os mesmos relataram ter vivenciado na Educação Básica, considerando uma vivência de exercícios físicos calistênicos e de jogos que não variam a forma de participação, somente com práticas rotineiras de se jogar os

esportes tradicionais que jogamos comumente nas ruas, sem a presença do professor de Educação Física.

Após a entrada no curso, suas concepções mudaram, mas não ficou claro qual a concepção predominantemente, apenas relataram que não era mais “*só bola*” ou “*somente praticam atividade física*” ligadas a esportes que acontecem “nas escolas” (CAPARROZ, 2007). Apesar dessa pouca conscientização quanto as concepções pedagógicas (concepção de aluno, de ensino, de aprendizagem) (DARIDO, 2011) adotadas pelos egressos, conseguimos realizar alguns entendimentos que nos possibilitaram reflexões na perspectiva de transformações no campo formativo.

Em nossas inferências, destacamos que o modelo de professor, predominante, apesar de não ser uma ação constante e objetiva no curso pesquisado, foi o do profissional reflexivo de Contreras (2002), pois foram determinados valores éticos e morais enquanto características principais de um bom professor, que percebemos na pesquisa realizada, com posturas marcantes de adaptação, criação, estudo, saber escutar, motivar, exercício da profissão por amor, conhecimento e dedicação, valorizando a qualificação profissional na relação teoria e prática na visão dos egressos, tendo como possibilidades a melhoria da prática educativa, ou seja, no exercício da práxis docentes saberão articular os saberes e conhecimentos acumulados considerados essenciais nas determinadas situações que apareceram no processo formativo.

Na classificação de Tardif (2012) podemos considerá-los como professores “práticos reflexivos”, pois valorizam o repertório de conhecimentos acumulados por este profissional e a forma deliberada como os mesmos atuam na prática docente.

Sobre a estrutura curricular do curso, na visão dos egressos o importante era “saber fazer” com destaque às práticas esportivas (DARIDO, 2011), por isso, em suas concepções as disciplinas “teóricas” foram consideradas desafios no processo formativo e as “práticas” foram facilidades, o que podemos dizer pelas vivências corporais de muitos discentes. A visão dos egressos sobre a estrutura curricular, na classificação de Betti e Betti (1996 apud Darido, 2011) seria o “tradicional-esportivo”.

Em nossas inferências e corroborando com o PPC do curso (UNIVERSIDADE, 2014) ainda há, entre os egressos uma visão de Educação

Física esportivista alinhada as tendências não-críticas que gradualmente vem sendo desconstruídas, seja pela formação recebida com pouca criticidade, mas com um conhecimento que pode ampliar a reflexão sobre o sentido e o significado da área de conhecimento e profissão.

O que demonstra preocupação é que tais modificações na estrutura curricular já estão em vigor desde o ano de 2013 e a perspectiva crítica ainda aparece de forma tímida e limitada com predominância nas concepções de professor (de Educação Física) dos egressos mais recentes (graduados em 2017 e 2018) que viveram um tempo com a necessidade de uma maior base teórica ampliada no currículo, isto é, além do conteúdo específico da Educação Física, poderiam ter vivido uma leitura de mundo, sujeito e sociedade para a real concepção de Educação Física que é educar as pessoas em sua complexidade e totalidade, e não somente o corpo-físico, mas um corpo que é seu e, ao mesmo tempo, do mundo, de outras pessoas.

As críticas que os egressos apresentaram em relação ao curso foi relacionada a formação superior “especializada” do LEF/ICSEZ/UFAM com campo de atuação restrito a Educação Escolar (BRASIL, 1996). Nas percepções dos egressos o curso demonstra-se “*incompleta*”, no sentido da necessidade de um maior aprofundamento nos estudos realizados, e pela própria característica formativa vivida.

Pensar em uma formação inicial unificada novamente em Educação Física com amplo campo de atuação, ou seja, uma formação “generalista” é uma possibilidade que a nova DCN do curso de Educação Física (BRASIL, 2018) retomou, mas que segundo Betti (1992) apresentam-se como um enorme desafio, tanto em questões de infraestrutura quanto no próprio currículo “inchado” que procurará dá conta do campo de atuação tão diversificado em Educação Física Escolar e Não-Escolar.

O que pensamos ser de grande valia é a definição do que queremos formar e como formar para darmos conta das demandas sociais vigentes na humanidade, isto é, educar as pessoas corporalmente para que possam viver com plenitude suas possibilidades humanas de existência e de significância no mundo-vida. Acreditamos que, para vislumbrarmos tal pensamento, a formação profissional em Educação Física deve contemplar uma visão técnica, científica e política para o enfrentamento de uma política educacional autoritária e impositiva

em que vivemos, que nos subalterna e, ao mesmo tempo, nos pensar que o movimento humano é essencial para nos humanizarmos.

As sugestões de modificações na estrutura curricular do curso foram pontuais relacionadas a uma melhor coerência com o campo de atuação, onde na visão dos egressos o contato com os ambientes escolares deva ocorrer desde os primeiros períodos. As disciplinas sugestionadas para este ajuste foram: “Libras” “Educação Física para Pessoas com Deficiência”, “Estágios Supervisionados” e “Saúde e Primeiros Socorros”.

Apesar do IES pública federal se fazer presente no contexto interiorano do Estado do Amazonas por meio do ICSEZ/UFAM houve o interesse por parte dos egressos na ampliação para a realização do bacharelado em Educação Física, na formação em mais cursos, e na possibilidade de cursos de formação continuada (*lato e stricto sensu*).

O que podemos afirmar que esse interesse pelo bacharelado pode estar associado pela necessidade de uma visão mais ampliada, contextualizada e profunda vivida no curso, ocasionando uma busca por mais uma formação profissional na própria área. O que deveria ser tão somente para situações de especializações, mestrados e doutorados. Por isso, que devemos repensar o contexto formativo urgentemente, na busca do entendimento de termos uma profissão como uma área eminentemente pedagógica, seja para a licenciatura e/ou bacharelado, que considere uma base epistemológica na motricidade humana em diálogos com outras ciências humanas, sociais, biológicas, exatas e sociais aplicadas.

Apesar das críticas apresentadas, os egressos demonstraram-se satisfeitos na formação realizada e mostraram compreender que o campo de atuação profissional do Licenciado em Educação Física é o ambiente escolar. O que afirmamos que não poderia ser outro, devido ao próprio perfil do egresso e objetivos do curso, estrutura curricular, suas metodologias, entre outros pontos, que conduziram ao ambiente escolar. Mas, que pela situação geográfica, territorial e sócio-econômica do município de Parintins, poderíamos ampliar o campo formativo em Educação Física, preparando os futuros professores para serem gestores, organizadores de projetos sociais, enfim, inserções em outras frentes de atuação profissional. Acreditamos que o curso de graduação em Educação – Licenciatura no município deve considerar o contexto situacional e

vivencial para atendermos, também, as modalidades de ensino, tais como: educação de jovens e adultos, educação indígena, entre outros.

Sobre a atuação profissional, muitos estão desenvolvendo atividades diversas à sua área de formação “especializada” (*personal trainer*, administrativo-caixa) ou estão desempregados, mas relataram participação em concursos públicos para os cargos de professor de Educação Física, tanto para a Educação Básica, quanto para outras áreas que exigem nível Superior. Aqui percebemos que mesmo sendo formados no curso de licenciatura atuam como *personal trainer* em academias, tanto pela necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmo e a família, quanto pela necessidade de financiar suas especializações na área. E, outros, sem sucesso na profissão pela falta de oportunidade de trabalhar, e sobretudo na perspectiva de serem aprovados em concursos públicos, e não serem tão somente contratados por um período temporário, de alguns meses.

Os egressos demonstraram também contato profissional com a universidade por meio da participação de projetos de extensão e na organização de jogos universitários com o objetivo de conquistar novas experiências acadêmicas e profissionais, e ao mesmo tempo, não perderem o vínculo institucional, na perspectiva do seu desenvolvimento profissional de forma contínua e atualizada.

As dificuldades relacionadas a infraestrutura e sobre o quantitativo de docentes do curso foram preponderantes e demonstramos haver o conhecimento por parte da coordenação acadêmica do Instituto (UNIVERSIDADE, 2016) e do próprio curso, LEF/ICSEZ/UFAM (UNIVERSIDADE, 2014) por meio das análises documentais realizadas e dos relatos dos egressos nas entrevistas, bem como pelos registros fotográficos apresentados, onde fica evidente a falta da manutenção da infraestrutura do Instituto, em especial dos laboratórios do curso de Educação Física. O que percebemos que, a criação e a manutenção de um curso de Educação Física com sede própria, requer um Plano de Desenvolvimento Institucional amplo que considere às necessidades e particularidades de cada região, onde estão os Institutos vinculados à Universidade Federal do Amazonas como um todo.

Até o momento as observações, análises, discussões e inferências apresentadas tiveram o intuito de responder os questionamentos elencados no

início da pesquisa, que foram: Qual a concepção que os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física têm sobre sua formação docente? Como refletem atualmente, a partir da prática profissional docente, sobre a matriz curricular que tiveram no curso quando a data de sua realização? A formação ofertada pelo curso de Licenciatura em Educação Física está condizente com a demanda social e econômica existente?

Desta feita, esperamos ter proporcionado uma compreensão acerca do processo de formação do professor de Educação Física do curso LEF/ICSEZ/UFAM por meio principal das entrevistas realizadas com os egressos formados nos anos de 2017 e 2018 e das análises documentais relacionadas. Abordamos sobre as concepções teóricas e práticas “de professor” e “de professor de Educação Física”, sobre a organização curricular do curso e da realização das mesmas, assim como das demais atividades formativas que lhes foram proporcionados no ensino, na pesquisa e na extensão.

Destacamos também a relação entre a formação inicial e a atuação profissional demonstrando que a perspectiva esportivista, não-crítica, ainda se faz fortemente presente na formação inicial desses profissionais, mas que já há indícios de mudanças para uma perspectiva mais reflexiva e crítica de formação e atuação, seja pela formação recebida, mesmo de forma incipiente na graduação, mas que possibilitou um ponto de partida para outras frentes formativas permanentes.

Sobre a atuação profissional os egressos demonstraram participação em projetos de extensão e no próprio estágio enquanto experiências profissionais ocorridas durante a formação inicial, mas após “formados” muitos relataram não estarem atuando na área específica de sua formação, o que já comentamos anteriormente.

Em síntese, os resultados demonstraram que a perspectiva do PPC do curso sobre a formação ofertada carrega um pensamento crítico-transformadora com concepções atuais sobre a realidade educacional brasileira e sobre o perfil de egresso elencado para atuar na educação escolar enquanto profissional transformador da sociedade. A perspectiva dos egressos apresentou-se fundamentada na percepção da Educação Física Escolar esportivista (não-crítica), porém as experiências formativas relatadas voltadas para atuação na educação escolar demonstraram, em parte, concepções teóricas e práticas

baseadas no modelo de professor reflexivo e do prático reflexivo. Dessa forma inferimos que os processos de formação dos professores de Educação Física em Parintins encontram-se em gradual desconstrução das perspectivas não-críticas para construção das perspectivas de um pensar e agir de forma reflexiva e críticas. Demonstramos também que as experiências formativas foram, em parte, motivo principal para o alcance de conhecimentos e saberes profissionais tanto na própria universidade (organização de eventos esportivos e participação em projetos de extensão) quanto na cidade (estágios remunerados e participação em projetos), mas que após formados a busca por empregos formais na área apresenta-se como um desafio, sobretudo pela pouca política de emprego e renda no município de Parintins e nas redondezas do baixo Amazonas.

Por isso, sugerimos o aprofundamento sobre a práxis docente em Educação Física no contexto Amazônico, onde as concepções ora apresentadas poderão ser confrontadas com as práticas pedagógicas identificadas em seus respectivos ambientes de atuação profissional, conduzindo uma postura mais participativa e dialógica na construção e produção do conhecimento nos campos formativos e de atuação profissional.

Por fim, esperamos ter oportunizado subsídios teóricos e empíricos no campo de pesquisa da Educação e da Educação Física sobre a formação inicial de professores em um curso de Licenciatura em Educação Física no contexto Amazônico.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Alvaro Adolfo Duarte; FIGUEIRA JUNIOR, Aylton José. Percepções de determinantes bioculturais da atividade física e associação com características pessoais e profissionais de professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v. 38, n. 3, p. 275-282. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n3/0101-3289-rbce-38-03-0275.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Rer. Bras. Cienc. Esporte**. v. 22, n. 3, p. 23-37. Porto Alegre, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 13 ed.: Liber Livro Editora, 2005

BARBONI, Viviana Graziela de Almeida Vasconcelos; DIAS JUNIOR, Elson Moura. Formação em educação física: uma reflexão comparativa entre duas realidades. **Movimento**. v.23, n.1, p379-392, jan/mar. Porto Alegre, 2017.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 1992. p. 239-254.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**. v.34, n.2, p.343-360. maio/ago. São Paulo, 2008.

BISSOLI, Michelle de Freitas; BOTH, Ilaine Inês. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 15-56.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Resolução nº 69, de 2 de dezembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>>. Acesso em 4 jun. 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 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, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 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, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 4 jun. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução nº 03, 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, DF, 1987. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_310659_RESOLUCAO_N_3_DE_16_DE_JUNHO_DE_1987.aspx>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Parecer homologado nº CNE/CES 0058/2004. Aprovado em 18/2/2004. Relator Éfrem de Aguiar Maranhão. Distrito Federal, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 03 jun 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009. 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, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-001-2017-08-09.pdf>>. Acesso em 10 out. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Superior. Coordenação-Geral de Orientação e Controle. Nota Técnica nº 003/2010 – CGOC/DESUP/SESu/MEC. Esclarecimentos acerca de cursos de Educação Física nos graus Bacharelado e Licenciatura. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/DATA/UserFiles/files/legislacao-do-mec-acerca-das-modalidades-bacharelado-e-licenciatura-do-curso-de-educacao-fisica.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. **O Presidente da República**. Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de Abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **O Presidente da República**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL, **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 01 out 2018.

BRASIL, [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC9_1_2016.pdf>. Acesso em 01 out 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 ago 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 4 jun. 2017.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Informações estatísticas. 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=130340&search=amazonas|parintins|infograficos:-informacoes-completas>>

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF, 2018.

BRITO, Rosa Mendonça de. **100 ANOS UFAM**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009. ISBN 978-85-7401-283-4.

BRUSCHI ET AL, Marcela. A Formação docente na escola de educação física do Espírito Santo: circulação de saberes e práticas na década de 1930. **J. Phys. Educ.** v. 28. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jpe/v28/2448-2455-jpe-28-e2802.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

COELHO FILHO, Carlos Alberto de Andrade. Narcisismo e sua relação com a prática de atividades físico-esportivas. **Psicologia & Sociedade**. v. 26, n. 1, p. 194-203. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/21.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Rev. Educ. Fís.** v. 26, n. 2, p. 201-211. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v26n2/1983-3083-refuem-26-02-00201.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educ. Pesqui.** v. 41, n. especial, p. 1585-1599. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1585.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. **37ª Reunião Nacional da ANPEd.** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4548.pdf>>. Acesso em: 31 out 2017.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 227-238.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** v. 37, n. 3, p. 289-298. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n3/0101-3289-rbce-37-03-0289.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.** v. 22, n. 1, p. 49-64. Marília, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0049.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

_____. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do

professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 3, p. 387-404. Marília, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/05.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2 ed.: Liber Livro Editora, 2005.

GARIGLIO, José Ângelo. A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de educação física. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 229-251. Belo Horizonte, 2015a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00229.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

GARIGLIO, José Ângelo. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3524.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na educação física escolar. **Educar em Revista**, n. 65, p. 183-200. Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00183.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B3ACsS8GcONYNTEwODBIZGQtNThkMC00YzQ4LTg2NjAtZTY1MzUxZmUzNmZh/edit>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

GONCALVES, Daienne; RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 39, n. 4, p. 362-370. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v39n4/0101-3289-rbce-39-04-0362.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LINHALES, Meily Assbú ET AL. Arquivos pessoais de professores de educação física: organização arquivística e pesquisa histórica. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 39, n. 3, p. 276-283. Porto Alegre, 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v39n3/0101-3289-rbce-39-03-0276.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

LOUREIRO, Walk; CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. A representação social de formação continuada de professores de educação física da rede estadual do Espírito Santo. **Rev. Bras. Educ. Fís.** v. 29, n. 4, p. 571-581. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v29n4/1807-5509-rbefe-29-4-0571.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. 3. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. 4. A análise de dados e algumas questões relacionadas á objetividade e á validade nas abordagens qualitativas. In **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

LUIZ ET AL, Igor Câmara. Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **J. Phys. Educ.** v. 27. Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jpe/v27/2448-2455-jpe-27-e2721.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

MARTINI, Cristiane Oliveira Pisani; VIANA, Juliana de Alencar. “Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v. 38, n. 3, p. 243-250. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n3/0101-3289-rbce-38-03-0243.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Rev. Educ. Fís/UEM**. v. 25, n. 1, p. 81-94. Maringá, 2014a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v25n1/1983-3083-refuem-25-01-00081.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

_____. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**. v. 95, n. 239, p. 175-196. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a10v95n239.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

MEDEIROS, Valciney Ramires. **Formação do pedagogo na contemporaneidade**: análise da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia – FAGED/ UFAM-2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2013. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4088/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20%20Valciney%20Ramires%20Medeiros.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 9ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de; VENTORIM, Silvana. O PIBID na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4197.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

MESQUITA ET AL, Isabel Maria Ribeiro. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Rev. Educ. Fís/UEM**. v. 25, n. 1, p. 1-14. Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v25n1/1983-3083-refuem-25-01-00001.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

MOREIRA, Wagner Wey. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 199-210.

NATIVIDADE, Julieuza de Souza. **Ensino médio integrado no IFAM/CAMPUS Parintins**: uma análise do processo de implementação do curso técnico em informática (2007-2012). 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus-AM, 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019

_____. **Um novo modelo institucional para a formação de professores na universidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/formacao%20professores%20ufrj.pdf>>
>. Acesso em: 25 fev. 2019

OLIVEIRA ET AL, Rodrigo Falcão Cabral de. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de educação física. **Educ. rev.** v. 32, n. 4, p. 323-343. Belo Horizonte, 2016 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00323.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

OLIVEIRA, Glycia Melo de; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Epistemologia genética e educação física: algumas implicações pedagógicas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 18, n. 1, p. 57-65. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a06.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, Izabella Rodrigues; BRACHT, Valter. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades. **Rev. Educ. Fís.** v. 26, n. 2, p. 243-255. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v26n2/1983-3083-refuem-26-02-00243.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

RAZEIRA ET AL, Maurício Berndt. A ginástica nos cursos de licenciaturas em educação física nas universidades federais do Rio Grande do Sul. **J. Phys. Educ.** v. 27. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jpe/v27/2448-2455-jpe-27-e2749.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

RIBEIRO, Edilson Mota. **A História da Formação em Educação Física no município de Parintins-AM**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física. Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia. Universidade Federal do Amazonas. Parintins, AM, 2011.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Rev. educ. fis. UEM**. v. 26, n. 4, p. 505-518. Maringá, 2015.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v26n4/1983-3083-refuem-26-04-00505.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

SALES, José Albio Moreira de; FRANÇA, Tânia Maria de Souza; ARRAIS, Gadner Andrade. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; MORAES, Lélia Cristina Silveira de (Orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. São Luis, EDUFMA, 2017

SANTOS, Wagner dos; OLIVEIRA, Aline Vieira; FERREIRA NETO, Amarílio. Formação continuada em educação física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**. v. 30, n. 3, p. 647-659. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n3/1807-5509-rbefe-30-03-0647.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Autores Associados. Campinas-SP, 2014.

SOUZA, Antônio Andrade de. **Memórias dos Jogos Escolares de Parintins no período de 1975-1985**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física. Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia. Universidade Federal do Amazonas. Parintins, AM, 2013.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. ISBN 978-85-63899-33-0.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Formação de professores de educação física**: diretrizes para a formação unificada. 2012

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TREPTOW, Anahy Garcia. **A formação do professor de educação física no Pará**: o que revela a história do currículo do curso de educação física da universidade estadual do Pará? Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1866/1/Dissertacao_FormacaoProfessorEducacao.pdf>. Acesso em: 27 jun 2017.

UNIVERSIDADE Federal do Amazonas. Administração Superior. Administração do ICSEZ/UFAM/PARINTINS. Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física ICSEZ/UFAM/PARINTINS. NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE – EDUCAÇÃO FÍSICA ICSEZ/UFAM/PARINTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Parintins, AM, 2014.

UNIVERSIDADE Federal do Amazonas. **Relatório Anual da Coordenação Acadêmica**. Parintins, AM, 2016.

VERONEZ ET AL, Luiz Fernando Camargo. Diretrizes Curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v.35, n.4. p.809-823, out/dez. Porto Alegre, 2013.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes; FERNANDES, Renata. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de educação física em formação inicial. **R. da Educação Física/UEM**. v.17, n.1, p.95-105, Maringá, 2006.

APÊNDICES E ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS

1-Dados pessoais

- Sexo: Masculino () Feminino ()
- Idade:_____
- Ano de ingresso:_____
- Ano de formação:_____

2-Sobre a formação docente:

- Qual o motivo de escolha para ingresso no curso de licenciatura em educação física?
- Na atualidade, como você vê a formação inicial de um professor de educação física?
- Em sua opinião, quais as principais facilidades e dificuldades encontradas em sua formação?
- Fale-me sobre a relação teórico-prática vivenciada na sua formação nas disciplinas do curso, como ela aconteceu?
- Quais foram as outras ações educativas (Iniciação à docência, iniciação a pesquisa, projetos de extensão, visitas técnicas, monitoria e outros) vivenciadas que marcaram sua formação acadêmica? Comente.
- Comente sobre sua trajetória profissional após formado.
- O que significou para você a formação no curso de educação física?
- Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS EGRESSOS

Prezado Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “**Reflexões sobre a formação do professor de educação física em Parintins/AM: um diálogo com os egressos**”, que tem como pesquisador responsável, o mestrando Lucas Diógenes Leão, do PPGE da UFAM, endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810, telefone: (92) 33052869/3305-2863 e *e-mail*: ppge.ufam@gmail.com. Telefone pessoal do pesquisador: (92) 99303-8401 e *e-mail*: lucasdleao@gmail.com; sob a orientação do professor Dr. João Luiz da Costa Barros, credenciado do PPGE/UFAM, endereço institucional, Av. General Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810, telefone: (92) 33052869/3305-2863 e *e-mail*: ppge.ufam@gmail.com. *E-mail* do orientador: jlbarros@ufam.edu.br.

O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de formação do professor de educação física através dos egressos do curso de licenciatura em educação física ofertada pela Universidade Federal do Amazonas por meio do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM) *campus* Parintins/AM, formados no período de 2017 a 2018, procurando revelar as práticas educativas contidas na estrutura curricular a partir do que dizem os egressos de como desenvolveram sua formação e suas implicações no trabalho docente.

E os objetivos específicos são: analisar a implantação, fixação e consolidação do curso de licenciatura em educação física do ICSEZ/UFAM *campus* Parintins/AM, tendo como foco o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); identificar como os egressos desenvolveram suas atividades acadêmicas no curso de licenciatura em educação física ofertada pelo ICSEZ/UFAM *campus* Parintins/AM; e averiguar as concepções dos egressos sobre a formação dos professores de educação física ofertada pelo ICSEZ/UFAM *campus* Parintins/AM.

É uma pesquisa qualitativa que ocorrerá no município de Parintins e nossos principais colaboradores serão os egressos (alunos formados) do curso citado. O principal instrumento de coleta de dados será a entrevista semiestruturada. Faremos o registro das entrevistas por escrita manual, em formulário próprio (roteiro semiestruturado de entrevista) e caso seja consentido, faremos a gravação audiovisual e registro fotográfico da mesma. Todas as informações prestadas serão utilizadas na pesquisa, no qual garantimos o sigilo da identidade dos (as) entrevistados (as).

Destacamos que todas as pesquisas que envolvem seres humanos envolvem riscos, seja de ordem psicológica, física, material ou imaterial. A presente pesquisa envolve os riscos de os entrevistados se sentirem

constrangidos em conceder entrevista gravada ou de alterarem seu comportamento em decorrência de cansaço ou aborrecimento com as perguntas bem como de não se sentirem representados na transcrição das entrevistas.

Caso haja quaisquer prejuízos aos entrevistados garantimos o ressarcimento e/ou direito de indenizações aos mesmos, seja de despesas relacionadas a transporte, alimentação ou tudo que se fizer necessário conforme orientação normativa da Resolução de nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) como, por exemplo, encaminhamento e acompanhamento a consulta com médicos especialistas e psicólogos e outros.

A entrevista baseia-se em um roteiro semiestruturado e o local da entrevista será conforme preferência dos entrevistados combinados com antecedência, onde destacamos que serão realizadas uma entrevista individual por vez. Tal procedimento se iniciará apenas após leitura, esclarecimentos e autorização dos entrevistados para realização e gravação da entrevista por meio de assinatura do presente Termo.

As entrevistas serão transcritas por parte do pesquisador e serão encaminhadas para os entrevistados realizarem os ajustes que desejarem na forma final do texto. As informações obtidas manterão a identificação dos entrevistados em sigilo, onde, em posteriores divulgações científicas, sua respectiva identificação será trocada por nomes fictícios que não se assemelharão aos nomes dos entrevistados. Destacamos que não haverá nenhuma remuneração ou despesa por parte dos entrevistados que participarão da pesquisa.

Os benefícios dessa pesquisa para vocês egressos, em particular, e para toda sociedade será a ampliação da conscientização sobre sua formação, funções, limitações e possibilidades de atuação na sociedade, no mercado e no mundo do trabalho bem como espera-se que colaborará na minimização dos desafios a serem sentidos pelos egressos do curso e na melhoria do próprio curso por meio de uma reflexão crítica com base na realidade concreta.

A senhora ou o senhor pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou desconforto. Todo material utilizado ficará arquivado com o pesquisador responsável, Lucas Diógenes Leão e tomaremos todos os cuidados para não colocar o senhor ou a senhora em situação de constrangimento, garantindo principalmente, o sigilo de sua identidade. A aceitação da entrevista representa uma significativa colaboração para a construção do conhecimento científico.

Para mais informações, o senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UFAM, localizado na rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus-AM, contato pelo telefone (92) 3305-1181, ramal 2004, e o *e-mail*: cep.ufam@gmail.com.

Aceitando fazer parte do estudo, após os devidos esclarecimentos sobre do que se trata a pesquisa, sua utilização e finalidade, solicitamos sua assinatura ao final deste documento, que está em duas vias: Uma é sua - entrevistado e outra é do entrevistador.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO (PÓS-INFORMAÇÃO)

Eu, _____
_____, RG Nº _____, concordo em participar da pesquisa **“Reflexões sobre a formação do professor de educação física em Parintins/AM: um diálogo com os egressos”** Fui devidamente esclarecido(a) pelo mestrando Lucas Diógenes Leão sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Estou ciente que, tudo que vou falar vai ser utilizado para a supracitada pesquisa e que terei meu nome mantido em sigilo. Posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou desconforto. Nesse sentido, autorizo a utilização das informações e gravações em áudio por mim prestadas para o trabalho de pesquisa. Concordo que o entrevistador transcreva ou grave a nossa conversa.

Este documento vai ser feito em duas vias, uma fica comigo e outra com o pesquisador.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Assinatura do Orientador: _____



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
GABINETE DO DIRETOR DO ICSEZ



TERMO DE ANUÊNCIA

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), *Campus Parintins*, por meio do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) está de acordo com a execução do projeto **“Reflexões sobre a formação do professor de Educação Física em Parintins/AM: um diálogo com os egressos”**, coordenado pelo professor pesquisador Dr. João Luiz da Costa Barros, desenvolvido em conjunto com o pesquisador mestrando Lucas Diógenes Leão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição durante a sua realização. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

GABINETE DO DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS,
EDUCAÇÃO E ZOOTECCNIA, em Parintins, 06 de julho de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

Prof. Dr. José Luiz Pereira da Fonseca

Prof. Doutor José Luiz Pereira da Fonseca
Diretor do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

Estrada Parintins/Macurany, nº 1805 – Jacareacanga – Telefone (92) 3533-1884
E-mail: icsez_parintins@ufam.edu.br
CEP 69.152-240 – Parintins-Amazonas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
--

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PARINTINS/AM: UM DIÁLOGO COM OS EGRESSOS

Pesquisador: Lucas Diógenes Leão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96524318.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.974.408

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador: A presente dissertação apresentará reflexões acerca da formação inicial de professores, tendo como público alvo, em específico, os egressos do curso de licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) do campus localizado na cidade de Parintins, na região do baixo Amazonas. Assim, este estudo apresenta como questão norteadora: O que esses egressos dizem sobre como desenvolveram suas práticas formativas? Neste contexto, esta pesquisa pretende analisar o processo de formação docente destes profissionais relacionando suas concepções, com o currículo do curso e com as demandas profissionais sentidas pelos mesmos nos espaços de trabalho. A pesquisa será de desenho de campo (estudo de campo) do tipo descritivo-exploratório, onde delinearemos as características dos sujeitos da pesquisa, os egressos do curso de educação física citado, bem como suas concepções acerca da formação docente, do curso ofertado em Parintins pela UFAM, de suas práticas educativas durante a formação inicial e de suas demandas profissionais sentidas em ambientes de trabalho após formados. O estudo é exploratório, pois buscará dar visibilidade a questão norteadora abordada a partir da perspectiva dos sujeitos apresentados, onde há pouco conhecimento acumulado com os egressos dos cursos ofertados pela UFAM, em Parintins. Os sujeitos serão selecionados por critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos no período dos anos de 2017 a 2018 de colação de grau, a amostra pretendida é de 20 pessoas. A pesquisa contará também com uma pesquisa documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) citado enquanto referência para maior entendimento quanto as concepções e definições estabelecidas, bem como para um maior entendimento acerca da implantação e estabelecimento do curso ao longo da história da universidade. Aos egressos serão apresentados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que após aprovação dos mesmos será realizada a entrevista com base em um roteiro semiestruturado e gravadas em áudio. As gravações serão transcritas e apresentadas aos egressos, onde os mesmos poderão alterar e/ou omitir algum trecho conforme sua preferência. Para análise das entrevistas aplicaremos os procedimentos da técnica de análise de conteúdo, onde definiremos categorias e quadros resumo dos resultados alcançados. Realizaremos uma descrição e discussão dos resultados obtidos com o arcabouço teórico referenciado ao campo da educação e da educação física seguido de nossas inferências. Dessa forma, almejamos que os resultados da pesquisa possibilitem uma contribuição sobre a formação de professores de educação física contextualizada a realidade amazônica.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o pesquisador:

GERAL:

Compreender o processo de formação do professor de educação física através dos egressos do curso de licenciatura em educação física ofertada pela Universidade Federal do Amazonas por

meio do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia ICSEZ/UFAM) campus Parintins, formados no período de 2017 a 2018, procurando revelar as práticas educativas contidas na estrutura curricular a partir do que dizem os egressos de como desenvolveram sua formação e suas implicações no trabalho docente.

ESPECÍFICOS:

Analisar a implantação, fixação e consolidação do curso de licenciatura em educação física do ICSEZ/UFAM campus Parintins, tendo como foco o Projeto Pedagógico do Curso (PPC);
Identificar como os egressos desenvolveram suas atividades acadêmicas no curso de licenciatura em educação física ofertada pelo ICSEZ/UFAM campus Parintins;
Averiguar as concepções dos egressos sobre a formação dos professores de educação física ofertada pelo ICSEZ/UFAM campus Parintins;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores

"RISCOS... Destacamos que todas as pesquisas que envolvem seres humanos envolvem riscos, seja de ordem psicológica, física, material ou imaterial. A presente pesquisa envolve os riscos de os entrevistados se sentirem constrangidos em conceder entrevista gravada ou de alterarem seu comportamento em decorrência de cansaço ou aborrecimento com as perguntas bem como de não se sentirem representados na transcrição das entrevistas. Caso haja quaisquer prejuízos aos entrevistados garantimos o ressarcimento e/ou indenizações aos mesmos, seja de despesas relacionadas a transporte, alimentação ou tudo que se fizer necessário conforme orientação normativa da Resolução de nº 466 de

2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) como, por exemplo, encaminhamento e acompanhamento a consulta com médicos especialistas e psicólogos e outros. A entrevista baseia-se em um roteiro semiestruturado e o local da entrevista será conforme preferência dos entrevistados combinados com antecedência, onde destacamos que serão realizadas uma entrevista individual por vez. Tal procedimento se iniciará apenas após leitura, esclarecimentos e autorização dos entrevistados para realização e gravação da entrevista por meio de assinatura no documento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas serão transcritas por parte do pesquisador e serão encaminhadas para os entrevistados realizarem os ajustes que desejarem na forma final do texto. As informações obtidas manterão a identificação dos entrevistados em sigilo, onde, em posteriores divulgações científicas, sua respectiva identificação será trocada por nomes fictícios que não se assemelharão aos nomes dos entrevistados. Destacamos que não haverá nenhuma remuneração ou despesa por parte dos entrevistados que participarão da pesquisa

"BENEFÍCIOS... Para os egressos, em particular, essa pesquisa permitirá maior ampliação da conscientização sobre sua formação, função, limitações e possibilidades de atuação na sociedade, no mercado e no mundo do trabalho bem como colaborará na minimização dos desafios a serem sentidos pelos egressos do curso e na melhoria do próprio curso por meio de uma reflexão crítica com base na realidade concreta".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com os pesquisadores

Participantes: colaboradores da pesquisa serão os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFAM, campus Parintins. A pesquisa seguirá em uma abordagem qualitativa (STAKE, 2011), onde os resultados serão expressos "com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória" (GOLDENBERG, 2004, p.47), do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2005), pois buscará a compreensão do processo de formação dos egressos do referido curso, suas experiências e suas concepções sobre esses processos formativos. Para a execução da pesquisa, a mesma ocorrerá em seis etapas, são elas: 1. Revisão de literatura; 2. Construção dos instrumentos de pesquisa; 3. Análise documental; 4. Entrevistas; 5. Análise do material coletado; 6. Redação da dissertação. A etapa "1. Revisão literatura" se faz importante para contextualizar o tema, para apresentar os principais conceitos, categorias e estudos já realizados sendo este o objetivo dessa etapa. Este aporte teórico servirá para a discussão entre os autores e os resultados coletados. Essa etapa é uma constante em todo o processo de execução da pesquisa. Para a etapa "2. Construção dos instrumentos de pesquisa" será realizado um roteiro de entrevista semiestruturada, onde tem por

objetivo coletar informações primárias juntos aos egressos do curso. A entrevista semiestruturada é aquela onde perguntas previamente definidas serão realizadas, mas o pesquisador poderá realizar outros questionamentos não previstos no roteiro de perguntas (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2009). Na etapa “3. Análise documental” será requerido da coordenação do curso e/ou da coordenação acadêmica do instituto acesso ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) onde terá por objetivo coletar informações secundárias sobre o citado curso. Serão analisados também os currículos, corrente e ativo, do curso que serão adquiridos pelo site institucional da universidade. Na análise do PPC e dos currículos buscaremos as bases para o entendimento do curso ofertado em Parintins, como o histórico do curso, os pressupostos e objetivos, o perfil profissional de referência, as bases epistemológica e pedagógica, a grade curricular, os mecanismos de avaliação e outros. A etapa “4. Entrevistas” será a própria realização da coleta de dados junto aos colaboradores da pesquisa que serão os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFAM, campus Parintins. Essa etapa da pesquisa se dará em, no mínimo, três encontros com os egressos. No primeiro encontro entraremos em contato com os egressos por meio das redes sociais (Facebook® e Whats App®) e/ou por e-mail e/ou por mensagens (SMS) e ligações onde buscaremos na coordenação acadêmica e na coordenação do curso essas informações (perfil nas redes sociais, e-mail e número de telefone). Outra alternativa é o contato direto com os egressos nos dias de colação de grau dos acadêmicos do curso. Nesse primeiro contato será realizada a apresentação do pesquisador, apresentação da pesquisa e de seus objetivos e será realizado o agendamento da entrevista individual em local a ser definido em conjunto, preferencialmente indicaremos nas dependências da UFAM, em alguma sala ou no pátio localizado em frente ao auditório que é mais conhecido como “hall de convivência da UFAM” em Parintins. No segundo encontro com os egressos será entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde os mesmos autorizarão o registro por meio da gravação com gravador e/ou celular do próprio pesquisador e será realizada a entrevista. No terceiro encontro com os egressos será mostrada a transcrição da entrevista e caso haja, por parte dos entrevistados, motivo para alteração e/ou omissão de algum trecho da entrevista, este será realizado. Por fim, a etapa “6. Redação da dissertação” será a divulgação de toda a pesquisa, nessa etapa a construção da dissertação se submeterá as normas de padronização desse tipo de documento, utilizaremos das normas em vigência pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e também das normas estabelecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM.

Critério de Inclusão:

Os critérios de inclusão dos egressos do curso de licenciatura em educação física (professores recém-formados) será por meio daqueles que tiveram sua formação na UFAM, campus Parintins com base na grade curricular corrente de 2013/2 que aceitem participar da pesquisa e que tenham colado grau nos anos de 2017 e 2018.

Critério de Exclusão:

A partir do subgrupo dos egressos que atendem aos critérios de inclusão descritos anteriormente, serão considerados como critérios de exclusão o número máximo de 10 homens e 10 mulheres a serem entrevistados, os que possuam a idade mínima de 21 anos de idade e aqueles onde não seja possível o contato por telefone ou pelas redes sociais para realização da entrevista até o mês de dezembro do ano de 2018 na zona urbana do município de Parintins.

Metodologia de Análise de Dados:

Para a etapa “5. Análise do material coletado” aplicaremos os procedimentos da técnica de análise de conteúdo baseados em Franco (2005), nessa técnica se faz necessário a transcrições das entrevistas com os egressos e a organização dessa transcrição em quadros por perguntas. Em seguida agruparemos as respostas por perguntas em categorias que serão construídas nessa etapa da pesquisa (categorias não definidas a priori). Tal organização dará origem a novos quadros resumo dos resultados alcançados. Nesses quadros também haverá uma quantificação dessas respostas em número de ocorrência e porcentagem, parcial e total, como forma de evidenciar as frequências das respostas obtidas por categoria definida. Em seguida realizaremos uma descrição dos quadros resumo relacionando-os com os resultados da análise documental (PPC do curso) e com o arcabouço teórico referenciado – outros autores e/ou documentos que se fizerem necessários serão utilizados também – para melhor discussão científica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Instituição proponente: ADEQUADA
2. Folha de Rosto: ADEQUADA
3. Riscos: ADEQUADOS
4. Benefícios: ADEQUADOS
5. Critérios de inclusão: ADEQUADOS
6. Critérios de exclusão: ADEQUADOS
7. Termos de anuência: ADEQUADO
8. Instrumento da pesquisa: FOI APENSADO AO PROTOCOLO
9. TCLE: ADEQUADO
10. Cronograma: ADEQUADO
11. Orçamento: ADEQUADO
12. Curriculum lattes: FOI APENSADO AO PROTOCOLO
13. Metodologia: ADEQUADO

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos.

É o Parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 22 de Outubro de 2018

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com