



**UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ESTADO DO AMAPÁ**

ANTONINO CEZAR LEITE LOBATO

ORIENTADORA: PROF^a. Dr^a. DINAH VASCONCELLOS TERRA.

Macapá
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA**

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ESTADO DO AMAPÁ**

**Dissertação apresentada para
exame de Defesa de Mestrado
junto à banca examinadora
do Programa de Pós –
Graduação da Universidade
Castelo Branco – UCB/RJ,
como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre
em Ciência da Motricidade
Humana.**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dinah
Vasconcellos Terra**

ANTONINO CEZAR LEITE LOBATO

Macapá
2010

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIA DA
MOTRICIDADE HUMANA

A Dissertação: “A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO
AMAPA/AP”.

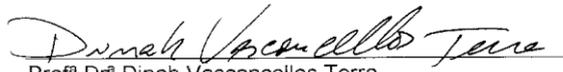
Elaborada por: **ANTONINO CEZAR LEITE LOBATO**

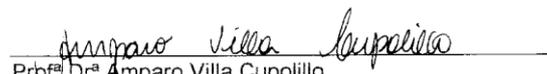
e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita
peia Universidade Castelo Branco e homologada pelo Conselho de
Ensino, Pesquisa e Extensão, como requisito parcial à obtenção do
título de

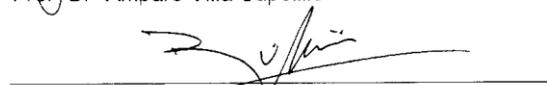
MESTRE EM CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

Rio de Janeiro, 30 de abril de 2010.

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Dinah Vasconcellos Terra
Presidente


Profª Drª Amparo Villa Cupolillo


Prof. Dr. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação in memoriam aos meus pais, que infelizmente não estão presentes para compartilhar este momento de satisfação e de realização dos seus sonhos e dos meus, de investir na educação dos seus filhos. Ao meu pai que sempre me apoiou, de quem eu só tenho boas lembranças e saudades. A minha mãe que foi pouco antes da defesa sendo uma mulher que dedicou toda a sua vida para a educação dos filhos e com certeza onde estiverem devem estar orgulhosos do resultado deste trabalho, que é o fruto do eles souberam com muito amor e carinho plantar. Jamais esquecerei todo o apoio que tive dos mesmos em todos os momentos da minha vida e aqui registro este agradecimento que gostaria muito de poder fazer pessoalmente.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento em que agradeço a todas as pessoas, que participaram direta ou indiretamente do meu processo de formação e que não conseguirei nominar a todos neste momento.

A minha companheira Cassia, e aos meus filhos e filhas, Tony, Gabriel, Mayana, Lorryne e Rafael, pelos momentos de ausência nos momentos de viagens e do processo de construção da dissertação.

A minha orientadora, pela confiança, paciência, tolerância, humildade que possibilitou a construção e realização do trabalho apesar de todas as dificuldades que enfrentei de ordem pessoal e que em nenhum momento desistiu e sempre me deu forças para não desistir do trabalho.

A Universidade Castelo Branco, por atender as demandas da Dissertação, acatando todos os pleitos para a realização do trabalho

Ao grupo de professores do CEAP, que nos debate do NDE, contribuiu com sugestões e críticas ao trabalho: Paulo, Gilberto, Fernando, Galindo, Kardec.

Agradecimento especial ao Galindo, companheiro que se dedicou a construir comigo a metodologia da análise de conteúdo, a tabulação dos dados que domina com muita propriedade inclusive, participando na elaboração de artigo sobre a dissertação.

As amigas: Socorro Mendonça e Conceição que compartilharam comigo as angústias inquietações, sempre me fortalecendo com palavras de apoio e solidariedade.

Ao amigo Alvaro, parceiro de lutas na Educação Física, no CBCE, e com quem compartilho a produção científica de vários artigos.

Ao amigo Dejaci Colares, pelo companheirismo, solidariedade e apoio para que eu pudesse me dedicar a dissertação.

Aos amigos da Educação Física, Aroldo, Marly, Agostinho, Guara, Abel, Raul, Ronaldo, Sandoval, Jonas, Sabá, Iris, Marcão, Lilian, Mara, Hilda, Bete, Laura, Souza, que sempre me apoiaram e incentivaram a minha formação.

Aos meus irmãos e irmãs pelo apoio a minha formação. Agradecimento especial a Graça e Ana que sempre me incentivaram e apoiaram a minha formação. A Luciana, Mario e Lucimar, pela compreensão nos momentos difíceis da doença da minha mãe, em que não pude estar presente.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO AMAPÁ

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP para analisar se esse documento está em consonância com as Diretrizes Nacionais para o curso de licenciatura em Educação Física, vindo a propor mudanças no que tange à formação inicial do profissional de Educação Física no Amapá. Para isso cruzou as seguintes informações: a) as avaliações sobre a matriz curricular realizadas pelos alunos do quinto semestre da primeira turma do curso de licenciatura em Educação Física do CEAP; b) a proposta de currículo que é o PP de 2006 reformulado pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE dessa instituição; c) a perspectiva do NDE sobre o currículo, decorrente das reflexões suscitadas quando das entrevistas para a coleta de dados desta pesquisa. Utilizou-se, como método de trabalho, a pesquisa qualitativa, descritiva, a análise de conteúdo e a pesquisa documental a partir da análise da proposta pedagógica de 2006 do CEAP; do parecer 09/2001 que serviu de base para a resolução 01/2004 que define as Diretrizes Nacionais para a Licenciatura; do parecer 058/2004 que serviu de base para as diretrizes nacionais para os cursos de graduação e licenciatura, em Educação Física; da resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física; da resolução nº 01/2002, que trata das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores de Educação Básica em nível superior com licenciatura plena. Os resultados apresentam um currículo onde a avaliação é predominante, apresentando inicialmente uma contradição entre as teorias tradicionais e críticas e posteriormente uma reformulação no currículo prescrito transitando entre as teorias críticas e pós-modernas.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física, Formação Profissional, Projeto Pedagógico;

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN AMAPÁ

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar la propuesta curricular del curso de Licenciatura en Educación Física, del Centro de Enseñanza Superior de Amapá – CEAP para analizar si ese documento está en consonancia con las Directrices Nacionales para el curso de licenciatura en Educación Física, viniendo a proponer cambios al respecto a la formación inicial del profesional de Educación Física en Amapá. Para se ha cruzado las siguientes informaciones: a) las evaluaciones sobre la matriz curricular realizadas por los alumnos de quinto semestre del primer grupo del curso de licenciatura en Educación Física del CEAP; b) la propuesta de currículum que es el Proyecto Político Pedagógico de 2006 reformulado por el Núcleo Docente Estructurante – NDE de esa institución; c) la perspectiva del NDE sobre el currículum, decurrente de las reflexiones suscitadas cuando de las entrevistas para la colecta de datos de esta investigación. Se utilizó, como método de trabajo, la investigación cualitativa, descriptiva, el análisis de contenido y la investigación documental a partir del análisis de la propuesta pedagógica de 2006 del CEAP; del parecer 09/2001 que sirvió de base para la resolución 01/2004 que define las Directrices Nacionales para la Licenciatura; del parecer 058/2004 que sirvió de base para las directrices nacionales para los cursos de graduación y licenciatura, en Educación Física; de la resolución CNE/CES n ° 07/2004, que instituye las Directrices Curriculares para los cursos de Graduación en Educación Física; de la resolución n ° 01/2002, que trata de las Directrices Curriculares para los cursos de formación de profesores de Educación Básica a nivel superior con licenciatura plena. Los resultados presentan un currículum donde la evaluación es predominante, presentando inicialmente una contradicción entre las teorías tradicionales y críticas y posteriormente una reformulación en el currículum prescrito transitando entre las teorías críticas y posmodernas.

Palabras Claves: Currículum; Educación Física, Formación Profesional, Proyecto Pedagógico

THE INITIAL FORMATION OF THE PROFESSIONAL OF PHYSICAL EDUCATION INITIAL IN AMAPÁ

ABSTRACT

This research has as objective investigates the curriculum proposal of the Degree course in Physical education, of the Center of Higher education of Amapá - CEAP to analyze if this document is in consonance with the National Guidelines for the degree course in Physical education, in order to propose changes related to the Physical education professional in the initial formation in Amapá. So the following information were crossed: a) the evaluations on the curricular basis which were accomplished by the students of the fifth semester of the first group of the degree course in Physical education of CEAP; b) the curriculum proposal that is PP 2006 reformulated by the Planning Educational Center - NDE from that institution; c) the perspective of NDE on the curriculum, due to the revealed reflections when the interviews occurred for the collection of data of this research. It was used, as work method, the qualitative, descriptive research, the content analysis and the documental research starting from the analysis of the pedagogical proposal of 2006 from CEAP; of the opinion 09/2001 that served as base for the resolution 01/2004 that defines the National Guidelines for the Degree; of the opinion 058/2004 that served as base for the national guidelines for the degree courses and degree, in Physical education; of the resolution CNE/CES no. 07/2004, that institutes the Curriculum Guidelines for the degree courses in Physical education; of the resolution no. 01/2002, that establishes about of the Curriculum Guidelines for the courses of teachers' of Basic Education formation in higher level with degree. The results present a curriculum where the evaluation is predominant, presenting a contradiction initially among the traditional and critical theories and later a reformulation in the prescribed curriculum among the critical and post-modern theories.

Keywords: Curriculum; Physical education, Professional Formation, Pedagogical Project;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PERFIL E CONTEXTO DO OBJETO PESQUISADO	18
1.1 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO AMAPÁ: DEMANDAS E CRESCIMENTO DO PÚBLICO E PRIVADO.....	18
1.2 ENSINO SUPERIOR NO AMAPÁ.....	20
1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMAPÁ: O INÍCIO DA FORMAÇÃO INICIAL.....	23
2 TEORIAS DO CURRÍCULO	25
2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO.....	25
2.2 TEORIAS TRADICIONAIS.....	28
3.2.3 TEORIAS CRÍTICAS.....	31
2.3.1 <i>Lições sobre o currículo</i>	37
2.4 TEORIAS CRÍTICAS NO CONTEXTO DA PÓS – MODERNIDADE.....	39
3 O CONTEXTO DO CURRÍCULO PROPOSTA A PARTIR DA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS	42
3.1 NOVAS DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	48
3.2 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
4 METODOLOGIA	64
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	64
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	65
4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	65
4.4 TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	66
4.5 TRATAMENTO DOS DADOS DO PP DO CURSO.....	67
4.6 TRATAMENTO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	69
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	70
5.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	70
5.1.1 INFERÊNCIAS SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEAP.....	70

5.2	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	74
5.2.1	INFERÊNCIAS DO RESULTADO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS LUNOS.....	74
5.3	INTERPRETAÇÃO DO DADOS DO PP – CEAP: CURRÍCULO PROPOSTO.....	77
5.3.1	CURRÍCULO PROPOSTO E AS RELAÇÕES DO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL A PARTIR DAS DNS E A ELABORAÇÃO DO PP.....	77
5.3.2	O CURRÍCULO PRESCRITO A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PP – CEAPAP	83
5.4	CURRÍCULO REALIZADO NA VISÃO DOS ALUNOS.....	87
5.5	O CURRÍCULO REALIZADO NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
	ANEXOS.....	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-	UNIDADES DE REGISTRO: ÍNDICES.....	67
QUADRO 2-	CLASSIFICAÇÃO DOS ÍNDICES E CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	68
QUADRO 3-	FICHAS DAS UNIDADES DE REGISTRO DO QUESTIONÁRIO.....	69
QUADRO 4-	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PRESENÇA\AUSENCIA\ PP CEAP.....	104
QUADRO 5-	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA\ PRESENÇA \AUSENCIA\PPCEAP.....	106
QUADRO 6-	AVALIAÇÃO PRESENÇA \ AUSÊNCIA \ PP CEAP.....	109
QUADRO 7-	CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO PRESENÇA\AUSENCIA \ PP CEAP.....	115
QUADRO 8-	CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENÇA\AUSENCIA \ PP CEAP.....	116
QUADRO 9-	PERFIL PROFISSIONAL PRESENÇA\AUSENCIA \ PP CEAP.....	120
QUADRO 10-	ATITUDES: PRESENÇA \ AUSÊNCIA \ PP CEAP.....	122
QUADRO 11-	CONTEXTO: PRESENÇA \ AUSÊNCIA \ PP CEAP.....	123
QUADRO 12-	FORMAS: PRESENÇA \ AUSÊNCIA \ PP CEAP.....	124

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-	NUMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR E VAGAS OFERTADAS.....	22
TABELA 2-	TABELA GERAL DO DA ANÁLISE DE FREQÛNCIA E PRESENÇAS DO PP DO CEAP.....	74
TABELA 3-	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO. QUESTÕES OBJETIVAS	75
TABELA 4-	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO QUESTÕES SUBJETIVAS.....	76
TABELA 5-	RESULTADO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	76
TABELA 6-	RESULTADO DOS DADOS DO QUESTIONARIO SUBJETIVA	77
TABELA 7-	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DOS ÍNDICES POR PARTE DO P P-VALORES ABSOLUTOS	139
TABELA 8-	OCORRÊNCIAS DOS ÍNDICES - VALORES RELATIVOS POR EXTRATOS (%)......	140
TABELA 9-	OCORRÊNCIAS DOS ÍNDICES - VALORES RELATIVOS POR PARTE DO PLANO PEDAGÓGICO (%)	141

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-	QUANTIDADE DE EXTRATOS SELECIONADO POR PARTE DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	71
GRÁFICO 2-	QUANTIDADE DE EXTRATOS SELECIONADOS POR ÍNDICE	72
GRÁFICO 3-	QUANT. DE EXTRATOS SELECIONADOS POR CATEGORIA.....	142

LISTA DE SIGLA

NDE	Núcleo Docente Estruturante
UFPA	Universidade Federal do Pará
NEM	Núcleo de Educação de Macapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
CEAP	Centro de Ensino Superior do Amapá
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PP	Projeto Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Ensino Superior
ESFPa	Escola Superior de Educação Física do Pará
APEFs	Associação de Profissionais de Educação Física
ICOMI	Indústria de Comércio e Minérios S.A.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ALCMS	Área de Livre Comércio de Macapá e Santana
FUNDAP	Fundação de Apoio a Pesquisa e a Cultura
UVA	Universidade do Acaraú
COESP-EF	Comissão de Especialistas em Educação Física
IES	Instituições de Ensino Superior
DNs	Diretrizes Nacionais
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a formação inicial dos profissionais em Educação Física no Estado do Amapá, no curso de Licenciatura, do Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP. Essa Instituição pioneira no ensino superior privado no estado, quando criou o curso de Educação Física em 2006, cuja primeira turma graduou-se em julho de 2009.

O interesse em estudar a formação dos profissionais decorre de vários anos de envolvimento pessoal em seminários e congressos em que a Educação Física escolar era alvo de preocupações dos que atuavam na área.

O texto a seguir traça um breve histórico sobre a trajetória pessoal deste pesquisador no processo de consolidação e implantação do ensino superior no Amapá, perpassando pela prática docente superior em instituição pública, até o ponto de enveredar no âmbito das decisões políticas em uma instituição privada e poder contribuir efetivamente com o colegiado dessa entidade na reformulação do projeto pedagógico de seu curso de Educação Física. O caminho percorrido culminou nesta pesquisa cujo tema é “A formação inicial do profissional de Educação Física no Amapá” que hoje dá suporte às reflexões e decisões do Centro de Ensino Superior do Amapá.

Como consequência dessa inquietação, deflagrou-se a mobilização da categoria dos profissionais da educação que se preparou para o debate da Lei de diretrizes e base da educação. Inicialmente organizavam-se em assembléias, para em seguida, ampliar a discussão em encontros formais como a Conferência Brasileira de Educação,

passando pelo movimento das Associações dos profissionais em Educação Física (Apefs), onde debatíamos a situação de crise na Educação Física, ou seja, da fase crítica que esta área escolar vinha sofrendo.

Em 1987, quando o Amapá ainda não dispunha de curso superior em Educação Física, a formação inicial era feita na Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEFPA), que atualmente pertence à Universidade do Estado do Pará. Embora a formação universitária fosse de caráter conservador, pautada em um modelo curricular militar, higienista e desportivizador não me impediram de participar dos movimentos sociais e políticos no estado.

A vivência política despertou muitas inquietações, levando os inconformados à busca de conhecimentos para responder algumas questões sobre a prática docente. Assim, sob a influência do modelo de ensino vigente na época e dos conteúdos aprendidos na graduação, dei continuidade a minha formação acadêmica, ingressando nos cursos de especialização em Treinamento Desportivo e posteriormente, em Metodologia do Ensino Superior. Ao cabo dessa etapa de estudo, inscrevi-me no Programa de Mestrado em Políticas Públicas na Universidade Federal do Pará - UFPA, mas não o concluí.

Outro aspecto que nos motiva a estudar este tema da formação inicial veio da nossa vivência no magistério superior do Amapá, quando atuamos como docente da disciplina Educação Física, antiga prática desportiva ofertada para os diversos cursos da Universidade Federal do Pará através do NEM¹. Fomos selecionados para o quadro provisório da referida Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), e depois para o quadro efetivo desta instituição.

Como dito anteriormente, o CEAP implantou o primeiro curso de Licenciatura em Educação Física no Amapá, em março de 2006, através da portaria n. 323, de 30 de janeiro de 2006, ofertando duzentas vagas anuais nos turnos diurnos e noturnos. A primeira turma concluiu o curso, em julho de 2009, já na nova estrutura: 7(sete) semestres em vez dos 8(oito) inicialmente projetados. Essa instituição oferece, desde agosto de 2007, disciplinas da área pedagógica como: Organização curricular, Metodologia do ensino e Avaliação do processo ensino-aprendizagem. Cabe aqui ressaltar que lecionar no CEAP, dada sua história de superação e pioneirismo na educação superior, abriu-me a oportunidade de engajamento na discussão de temas relevantes para a vida acadêmica.

Em atendimento às exigências do MEC partir de 2008 foi criado o Núcleo Docente Estruturante – NDE², do curso de licenciatura em Educação Física do CEAP para reformular e acompanhar o seu Projeto Pedagógico - PP. A atuação no

¹ Núcleo de Ensino da Universidade Federal do Pará em Macapá, que atuava tentando suprir a falta de Instituições de Ensino Superior no Amapá, atuou de 1979 até 1990, quando foi criada a Universidade federal do Amapá – UNIFAP.

² Exigência do Ministério de Educação e Cultura, inicialmente para todas as Instituições de Ensino Superior (IES) e, atualmente, apenas para as Universidades, cabendo ao quadro de docentes internos a construção, reformulação e acompanhamento do Projeto Pedagógico(PP) de seus cursos.

NDE tem sido de fundamental importância para a reflexão sobre o currículo proposto para esse curso, a fim de alinhá-lo, segundo as novas teorias pedagógicas.

Esta pesquisa, que é fruto da militância pelos meandros da Educação Física, tem sido um dos balizadores para a discussão e reformulação do PP de 2006 do curso de licenciatura em Educação Física do CEAP. Já na fase de análise de conteúdo desse documento, pôde contribuir para a identificação de três tópicos relevantes: os temas curriculares presentes e os ausentes, a frequência e as abordagens ou linhas teóricas utilizadas em sua elaboração; também permitiu o estabelecimento da relação entre as diretrizes nacionais para o curso de licenciatura em Educação Física e o PP desse curso oferecido pelo CEAP.

Quando o NDE chegou ao produto final: uma proposta de currículo reformulada para o curso de licenciatura em Educação Física do CEAP, também este trabalho já dispunha de resultados, cujo teor foi disponibilizado para seus membros, levando-os a uma reavaliação de postura sobre o assunto. A exemplo disso, podem ser citadas as discussões acerca das relações de poder no processo da construção curricular e na crítica ao currículo, impelindo o NDE a refletir sobre a teoria de autores como Apple(2005; 2006), Giroux(1986; 1997), Silva(1992; 2000; 2005), Moreira(2000; 2002; 2005), Sacristán(2000), entre outros, a fim de que lançasse um novo olhar sobre o currículo, para além das perspectivas tradicionais.

Dada a contextualização histórica e motivado por valores de participação cidadã é que pretendo contribuir com esta pesquisa para o debate nacional em relação ao processo de formação profissional e para a reformulação do currículo de Educação Física do Ensino Superior no Estado do Amapá em atendimento às perspectivas do desenvolvimento da política educacional de qualidade. Dessa maneira, os objetivos do estudo ficaram assim definidos: a) Analisar criticamente o currículo proposto pelo CEAP em seu projeto pedagógico para o curso de Educação Física no Amapá; b) Identificar e analisar a proposta do curso de Educação Física do CEAP e a sua relação com as Diretrizes Nacionais para as Licenciaturas e as Diretrizes Nacionais da Educação Física; c) Analisar o currículo do curso de Educação Física em sua efetivação prática, a partir da visão de professores e alunos.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos da seguinte forma: O primeiro capítulo intitula-se “Perfil e contexto do objeto pesquisado” e apresenta, na linha do tempo, a evolução do ensino superior no estado do Amapá. O

capítulo dois, intitulado “Teorias do currículo” aborda as diferentes teorias que contribuíram para o desenvolvimento do currículo. O terceiro capítulo descreve o contexto do currículo proposto a partir das diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas. No quarto capítulo são apresentadas as metodologias adotadas no tratamento dos dados coletados. O quinto capítulo, que se intitula “Apresentação dos resultados”, faz inferências sobre os dados coletados. Ao final, encontram-se as considerações de contraposição e conformidade em relação aos dados obtidos, bem como a compreensão dos referenciais teóricos e dimensões curriculares para propor, refletir ou reavaliar a formação do profissional de Educação Física.

1. PERFIL E CONTEXTO DO OBJETO PESQUISADO

1.1 A educação no Estado do Amapá: demandas e crescimento do público e privado.

O Amapá surge em 1943 com a criação do Território Federal, desmembrando-se do Estado do Pará e sob o governo de Janary Gentil Nunes, continuando a estratégia de ocupação na Amazônia em áreas de fronteira com o objetivo de proteção da Nação e ao mesmo tempo procurando criar condições de promover a criação de um futuro estado em uma área rica em recursos minerais (manganês e ouro), e que perdurou até a Constituição de 1988 que promulgou a criação do Estado do Amapá³.

Para impulsionar o desenvolvimento local e o próprio povoamento da região, instala-se no Amapá uma empresa americana subsidiada pela ICOMI (Indústria de Comércio e Minério S/A), em dois projetos: exploração de celulose e manganês. O projeto de celulose se desmembra depois em outra empresa e hoje se encontra em pequena escala, ao sul do Estado, no Município de Vitória do Jarí; e o de Manganês durou 50 anos, deixando um enorme passivo ambiental e muito pouco de retorno para o então Território Federal do Amapá.

O estado vai se desenvolvendo quase que exclusivamente com os recursos repassados pela União em uma dependência econômica⁴ que, na década de 80, era de 92% e hoje é de aproximadamente 87%, ficando o restante dos repasses constitucionais para o setor de serviços.

Além de sua riqueza mineral, possui um grande potencial turístico que até hoje se encontra inexplorado, constituindo um dos estados da União onde há a maior preservação ambiental. Limitado por dois aspectos geográficos: o amazônico e o oceânico, essa unidade federativa possui uma vasta diversidade ambiental, que

³ O Estado do Amapá, foi criado de fato em 1988, mas de direito, com a constituição dos poderes estaduais, apenas a partir de 1990, com as eleições do Executivo, Legislativo e Judiciário. Isto criou um conflito jurídico, até hoje em debate, sobre os atos do período de 1988 e 1990.

⁴ Apesar do estado do Amapá apresentar o maior índice de Magnitude do Estado (IMG), por ser uma unidade periférica com baixa população e reduzida capacidade de geração de receitas próprias se encontra no grupo mais penalizado com as distorções do federalismo e interessa um novo pacto federativo para corrigir essas distorções. (CHELALA, 2008, p. 200-2001).

lhe confere singularidade e diversidade de ambiente natural. A sua cobertura florestal apresenta duas predominâncias: formações florestadas com floresta de terra firme, de várzeas, manguezais; e formações campestres, com serrados e campos de várzea inundáveis ou aluviais. O seu relevo é variado e diversificado, extensas áreas de terra firme, várzeas e uma variedade de rios, lagos e igapós. Com toda essa riqueza ambiental, o Amapá é uma síntese dos ambientes naturais e ecossistemas da Amazônia e constitui um potencial eco-turístico ainda inexplorado e desconhecido, em virtude da falta de infra-estrutura.

O Amapá apresenta um potencial gigantesco de recursos naturais a serem explorados por setores como a bioindústria, a indústria de laticínios e o agronegócio que estão em pleno crescimento, aliado a esse cenário, estão os setores da apicultura e piscicultura que se beneficiam de toda a biodiversidade preservada.

Está situado na Amazônia Oriental, possui uma área de 143.453,7 km² e faz fronteira com o Estado do Pará, os países do Suriname e Guiana Francesa e o oceano Atlântico. A população, em 1990, era de 289.397 habitantes e, em 2002, estava com 401.046. A taxa de imigração do Amapá é uma das mais altas do País, situando-se na faixa de 5,3%. Nesse contexto, o Amapá é atualmente o novo pólo de migração na Amazônia, impulsionado pela transformação do território em Estado⁵ e como consequência da Área de Livre Comercio de Macapá e Santana.

Com a criação da área de Livre Comércio de Macapá e Santana, em 1990, criou-se uma expectativa de um novo dinamismo na economia local que continua marcada pela dependência exclusiva dos repasses constitucionais e do setor de serviços. Esse fato favoreceu a imigração de pessoas oriundas de diversos estados da federação.

Segundo o IBGE(2002), mais da metade desse crescimento decorre de migração proveniente dos Estados do Pará, Maranhão e Ceará. Contudo, apesar desse crescimento demográfico, ainda é um dos estados de menor densidade demográfica do Brasil, com apenas 2,3 hab/km², em 1991, e uma estimativa de 3,16 hab/km², em 2001. A maioria da população do estado concentra-se em três municípios: Macapá, Santana e Laranjal do Jarí, sendo que 64% concentram-se em

⁵ As Zonas de Livre Comércio, com o advento da globalização, perderam o seu objetivo, na medida em que qualquer pessoa pode hoje comprar pela internet qualquer produto em qualquer parte do mundo, o que antes era oportunizado por estas formas de comércio internacional.

Macapá. Esse crescimento populacional provocou inúmeras demandas sociais. Dentre elas podemos citar a educação, principalmente, a do ensino superior.

1.2 - Ensino Superior no Amapá

No Amapá, a oferta do ensino superior inicia com a extensão da Universidade Federal do Pará - UFPA, através do Núcleo de Educação em Macapá – NEM, em 1979, e atua com os cursos voltados para o magistério em nível de licenciatura curta, oferecendo aproximadamente 500 (quinhentas) vagas voltadas para

o campo do magistério (Licenciatura Curta), dando origem ao Núcleo de Educação de Macapá – NEM/UFPA, ocorrendo à implantação do ensino de nível superior. Já na década de 80, foram ofertados os cursos de licenciatura plena ainda sob chancela da UFPA. Mesmo com este atendimento a demanda reprimida pelo ensino superior era muito grande.

Apenas na década de 90, com o objetivo de promover a educação através do ensino, pesquisa e extensão, interagindo com a comunidade para o desenvolvimento social do Estado, é que o ensino superior é implantado no Amapá, com instituições próprias, através da criação da Fundação Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, autorizada através do Decreto nº 98.997, de 02 de março de 1990, publicado no DOU nº 43, de 05.03.90, nos termos da Lei nº 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autoriza o Poder Executivo a instituí-la.

Após a criação da UNIFAP, é criado, em 1992, o primeiro estabelecimento privado de ensino superior no Estado: o Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP, situado na cidade de Macapá, no Estado do Amapá. É um estabelecimento particular de ensino superior, de pesquisa e de prestação de serviços à comunidade, regido por legislação federal vigente, pelo Estatuto da Associação Amapaense de Ensino e Cultura – AAEC, sua mantenedora, e pelo seu Regimento.

Iniciou suas atividades acadêmicas com a oferta dos cursos de Direito e de Ciências Contábeis, atendendo ao anseio da sociedade amapaense que passava pelo processo de instalação do recém-criado Estado do Amapá, em 1988. Estruturavam-se os poderes constituídos, como entidades estaduais de sustentação às bases do novo Estado. Fazia-se necessária a criação de uma instituição de nível

superior que, participando desse contexto, cuidasse da formação de profissionais para atuarem nessas áreas específicas.

A criação dessas instituições era exigência que se fazia para a nova unidade federativa que surgia, mas também expressava a grande demanda que existia para a formação de profissionais com nível superior, que cresceria ainda mais, com o aumento populacional. Esse fato foi observado por instituições de outros estados que vinham ofertar o vestibular em Macapá, para absorver essa demanda de mercado, conseguindo dessa maneira levar um número expressivo de alunos para os seus Estados.

A rede de ensino do Amapá era quase predominantemente pública, devido ao longo tempo em que permaneceu na condição de território federal. Essa situação só mudou com a criação do Estado e com as alterações decorrentes, já citadas, do grande fluxo migratório e da zona de livre comércio. Por mais que o poder público aumentasse a oferta de ensino, não conseguia suprir as necessidades de acesso à educação pública, propiciando então a expansão do ensino privado no Amapá; inicialmente no ensino fundamental e no ensino médio e, no final da década de 90, no ensino superior.

A expansão da oferta do ensino médio, pela rede particular de ensino, provocou uma demanda pela oferta de curso superior, que a UNIFAP não conseguiu atender. A esta realidade acrescenta-se a obrigatoriedade⁶ imposta pela Lei de Diretrizes e Bases atual – LDBEN, e, de graduação para todos os docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Isso levou a UNIFAP a realizar, junto com a FUNDAP (Fundação de Apoio à Pesquisa e a Cultura) e o Governo do Estado, um convênio, visando qualificar os profissionais que atuavam nas redes estadual e municipais a fim de cumprir as exigências legais.

Todavia, essas vagas estavam restritas aos professores que já atuavam nos quadros da rede estadual de ensino, obrigando a população que estava fora desta política de formação a disputar as poucas vagas ofertadas. Observando-se a relação entre o número de candidatos e a oferta de vagas, no período compreendido entre 1995 e 2001, percebe-se um aumento de 300% no número de candidatos,

⁶ Existia no Amapá um número muito grande de professores que atuavam na educação infantil de 1ª à 4ª série e que não eram graduados. Como o prazo de dez anos proposto na atual LDB estava se expirando, o Estado do Amapá adotou essa política para sanar o problema legal.

sabendo-se que oferta de vagas não tem acompanhado o crescimento da demanda por ensino superior no Amapá.

TABELA 1 NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR E VAGAS OFERTADAS

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Candidatos	4.310	3.755	3.525	4.499	6.622	9.311	12.943
Vagas oferecidas	310	345	345	370	470	535	545

Fonte: Daves/UNIFAP

No ano de 2001, a UNIFAP disponibilizou 545 (quinhentas e quarenta e cinco) vagas, o que corresponde a 10(dez) a mais do que o ano anterior. Esse aumento pode ser considerado insignificante dentro do universo de candidatos inscritos, onde se observou um crescimento de 34,18% em relação ao ano anterior. Com isso, o índice de absorção cai para 4,21%, uma vez que o número de vagas permaneceu praticamente inalterado. Ressalta-se que o curso de Direito continua sendo o mais procurado, estando na casa de 32,14% a relação candidato/vaga. Observa-se que, nos dois últimos anos, houve um crescimento de candidatos inscritos nos processos seletivos, pois, em 2001, inscreveram-se 12.493 (doze mil, quatrocentos e noventa e três) candidatos, o que corresponde a um aumento de 34,42% em comparação com o ano anterior.

O Amapá apresentava uma característica que decorreu do fato ter se constituído durante muito tempo a figura jurídica de Território Federal, que era a de ter a sua rede de ensino quase predominantemente pública. Fato que como vimos muda com a criação do Estado e com as alterações decorrentes já citadas do grande fluxo migratório e da zona de livre comércio. Deste modo, por mais que o poder público aumentasse a oferta de ensino, não conseguia suprir as necessidades de acesso e o ensino privado a se expandir no Amapá, inicialmente no ensino fundamental e no ensino médio e no final da década de 90 no ensino superior.

Neste cenário de 1999 a 2002, ano que se iniciou o processo de discussão de criação do curso de educação Física na UNIFAP, houve a abertura de 8(oito) faculdades particulares na capital e segundo dados do INEP, 2004, existiam 11 Instituições de Ensino Superior no Amapá e nenhuma ofertava o curso de Educação Física.

1.3 A Educação Física no Amapá: o início da formação inicial

A Educação Física no Amapá inicia, na década de 40, nos denominados grupos escolares que ofereciam as séries iniciais, sob o comando de um instrutor, que realizava sessões de ginástica em que o método francês predominava. O governador da época, Janary Nunes, era um grande incentivador da Educação Física e nos seus relatórios citava as dificuldades de formação com a limitação do instrutor (ALBERTO, 2007). Com o crescimento do território, novas escolas foram criadas, havendo a necessidade de profissionais civis qualificados para a atividade docente. Para sanar esse problema, o governo inicia cursos de estudos adicionais e de suficiência, visando qualificar profissionais em Educação Física.

As exigências legais, entretanto, não permitiam que os professores atuassem a nível precário durante muito tempo. Desse modo o curso de licenciatura de curta duração era a possibilidade de viabilizar a formação na área. Assim sendo, o governo do ex-território realizou um convênio com a Escola Superior de Educação Física do Pará – ESEF-PA para que realizasse um processo seletivo para os profissionais que já atuavam na área. As vagas eram limitadas, sobrando para os demais amapaenses as que não fossem preenchidas. Isso então obrigava os que almejassem a formação superior em Educação Física a se deslocar para Belém, no Pará, a fim de efetivar a sua formação.

Após a realização de duas turmas de licenciatura de curta duração, a carência de profissionais aumentou principalmente, na década de 90, período de criação do Estado, com o processo migratório em ascensão. Como ainda não havia a oferta do curso de Educação Física no Amapá, a saída foi renovar o convênio, agora com a Universidade Estadual do Pará - UEPA, que incorporou a ESEF-PA para realizar a licenciatura plena, e assim concluir a formação dos docentes que já atuavam.

Em 2000, com a graduação desses profissionais, em sua maioria funcionários federais à disposição do Estado e em processo de aposentadoria, observou-se o aumento da demanda por profissionais qualificados, principalmente quando o estado do Amapá começa a formar o seu quadro efetivo de servidores. Em quase todos os eventos em que tinha lugar o debate sobre a Educação Física, a inexistência do curso era tema recorrente.

Só, em 2001, tem início, na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, o processo de criação do curso de Educação Física, na gestão do Prof. Paulo Guerra (Reitor Pro Tempore⁷), cuja proposta só será aprovada em 2004 com data de início para 2005, que na prática, só começa em julho de 2006.

Nesse ínterim, o CEAP consegue autorização para funcionamento e, em janeiro de 2006, inicia o primeiro curso de Educação Física do Amapá. Assim, em março de 2006, através da portaria n. 323, de 30 de janeiro de 2006, publicada no D.O.U., n. 22 de 31/01/2006, foi autorizado pelo MEC o funcionamento do curso de licenciatura em Educação Física com duzentas vagas totais anuais nos turnos diurnos e noturnos a ser ministrado pela referida instituição. Em julho de 2009, a primeira turma conclui o curso, que está em processo de regularização junto ao MEC.

Em face de impossibilidade de o poder público, através da UNIFAP, atender a demanda reprimida pelo curso, no ano de 2007, uma instituição do estado do Ceará, a Universidade do Vale do Acaraú - UVA abriu 10 turmas do curso de Educação Física no Estado do Amapá. O preço da mensalidade abaixo do de mercado foi um dos atrativos para aumentar a procura pelo curso de Educação Física, porém, o número expressivo de alunos inscritos reflete o interesse da sociedade por qualificação nessa área. Atualmente, além do CEAP, mais três instituições oferecem o curso de Educação Física, que no CEAP, teve seu início em 2006, e a primeira turma concluiu em julho de 2009.

⁷ Esta era a denominação dada para aos gestores que eram indicados e assumiam a direção da UNIFAP, provisoriamente, enquanto se constituía o quadro efetivo de docentes, com a titulação exigida para o cargo.

2 TEORIAS DO CURRÍCULO

2.1 Delimitação do campo do currículo

Estudar a formação profissional no Amapá, no campo da Educação Física, é considerar a discussão do currículo como uma possibilidade de situá-lo nas relações mais amplas da sociedade, bem como do contexto em que está inserido e, como resultado da trama cultural, política, social e escolar, carregado de valores e pressupostos que precisam ser desvelados, inclusive no embate de forças que se estabeleceram na sua proposição e efetivação.

De acordo com Sacristán (2000), a teorização sobre currículo não se encontra sistematizada e a sua prática⁸, reflete de forma explícita ou implícita, comportamentos, valores, esquemas de racionalidade que condicionam a teorização do currículo, que aparece em muitos casos como linguagem⁹ e conceitos técnicos, legitimando uma prática efetivada.

Nessa perspectiva, o currículo é uma construção social, e não algo que tenha a sua existência antes e fora da experiência é uma organização de um conjunto de práticas educativas. Ele só tem sentido na sua praticidade, em uma prática complexa, atendendo as funções de socialização, resultado de uma práxis, projeto, plano construído, equilíbrio de interesses e forças, tradição seletiva, sedimentado em uma trama cultural, política e social (SACRISTÁN, 2000).

Em virtude dessa complexidade, os significados, dirigidos a um determinado contexto político, científico, filosófico e cultural atribuídos, determinam uma visão mais pedagógica do currículo ou, como imagens, nos trazem o conceito de como o currículo é entendido: como conteúdos da educação; como experiências, quer seja do aluno ou da escola; conjunto de disciplinas; conjunto de atividades planejadas; planos; propostas; objetivos; valores; forma ou metodologias de aprendizagem; e resultado da aprendizagem.

⁸ Prática pedagógica aqui entendida em sua indissociabilidade entre teoria e prática. Nesse sentido, Sacristán(2000) aponta que a teorização do currículo se constrói a partir de um entrecruzamento de práticas que passam a ter um sentido ou significado teórico após a sua efetivação.

⁹ Linguagem, aqui na perspectiva do pós-estruturalismo como discurso ou representação do currículo.

Como conteúdo, o currículo é entendido tanto como um conjunto de conhecimentos ou disciplinas a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo¹⁰ e, indo além das próprias concepções de educação, como planos, propostas, propostas com especificações de objetivos, programas das escolas que contêm conteúdo e atividades, soma de aprendizagem ou resultados. O currículo como experiência, seria o conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, seja de aprendizagem ou de mudanças nos alunos (SACRISTÁN, 2000).

A proposição anterior se refere à visão de literatura ou estado da arte que o autor aponta no desafio de apresentar um conceito de currículo utilizado para construção dos índices desta pesquisa. Entretanto, como a sua formulação se encontra na perspectiva do currículo como construção social, fica aqui o esforço de delimitar o campo, não desprezando o conhecimento usual de currículo, mas procurando avançar a partir das teorias críticas do currículo.

Segundo Sacristán(2000), o currículo como construção social, é entrecruzamento de práticas que só podem ser entendidas em um processo complexo de várias fases, que estariam em dois campos: econômico, político, social, cultural, e administrativo; e o campo dos condicionamentos escolares. No primeiro, estariam presentes, o currículo prescrito, o apresentado e o modelado pelo professor; no segundo campo, o ensino interativo ou currículo em ação, o currículo realizado, e o currículo avaliado. Para fundamentar duas categorias de análise, combinadas com as teorias do currículo formuladas por Silva(2000), serão utilizadas, apenas nos limites do estudo, um breve olhar sobre o currículo prescrito e o currículo realizado.

Currículo prescrito são todas as prescrições e orientações do sistema educativo que resultam da significação social em que o mesmo está inserido. Servem como base para a elaboração de materiais e controle do sistema. Em cada país, varia de acordo com a história de cada sistema e conforme as variáveis de intervenção. Já currículo realizado são os efeitos complexos, explícitos ou ocultos em alunos e professores, como consequência da prática realizada. Esses efeitos podem ser: cognitivo, afetivo, social, moral etc. Alguns são considerados

¹⁰ Ciclo. Aqui entendido como um período onde, dependendo o PP da escola, o aluno tem que superar os objetivo e metas do referido ciclo.

rendimentos e são valorizados, outros, por dificuldade de serem apreciados pela sua complexidade, ficaram como efeitos ocultos do ensino.

Não se pode entender o currículo como algo a ser descoberto, que teria uma existência independente e que seria interpretado a partir de uma teoria, mas como uma construção social que terá sentido, na medida em que a sua construção e elaboração ocorram nos respectivos contextos em que foram criados e legitimados. Mesmo não desprezando o termo teoria, este será utilizado para analisar o currículo do curso de Educação Física do CEAP, mas não no sentido usual do termo, (SILVA, 2000; SILVA, 2005; MOREIRA, 2005; SACRISTÁN, 2000).

A emergência do currículo, como campo de estudos, está ligada a formação de corpo de especialistas de currículo que, nas universidades, na burocracia educacional do estado e nas próprias revistas especializadas e respectivas produções, possibilitaram o desenvolvimento desse campo profissional e está identificada com a existência das teorias de currículo (SILVA; MOREIRA, 2005).

Silva(2000) alerta que as teorias pedagógicas de certa forma, em diferentes épocas, sem utilizar o termo currículo, já tratavam de suas questões, sem se configurarem teorias de currículo no sentido estrito do termo. A própria emergência da palavra currículo, no sentido que atribuímos ao termo, está ligada às preocupações, organização e método. Só recentemente em países europeus e sob influência da literatura americana, o termo currículo passou a ser utilizado no sentido que hoje lhe damos.

Para o referido autor, mais importante que definir o que é o currículo, é perceber as questões que uma teoria curricular ou um discurso curricular pretendem responder a partir de seus referenciais sobre natureza humana, natureza da aprendizagem ou natureza do conhecimento da cultura e da sociedade.

A questão primordial seria: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser parte do currículo? Em todas essas questões o centro é a pergunta: o quê? Dependendo da ênfase que determinada teoria (tradicional, crítica, pós-moderna) vai dar, de acordo com seus referenciais, a diferença entre elas se estabelecerá sem, entretanto, perder de vista essa questão central a ser respondida pelo currículo (SACRISTÁN, 2000).

Em um segundo momento, após a definição de que conhecimentos devem ser ensinados a partir de critérios de seleção, as teorias curriculares buscam

responder o que eles ou elas devem ser, ou que eles ou elas devem se tornar. Isto se dará a partir de uma justificativa para a pergunta: Por que estes e não outros conhecimentos foram selecionados? Qual servirá de suporte para se definir que tipo de ser humano serve para um determinado tipo de sociedade e quais os conhecimentos que serão considerados importantes para atender este objetivo. (SACRISTÁN, 2000).

2.2 Teorias tradicionais

As teorias tradicionais sobre o currículo se apresentam como neutras, científicas e objetivas, em sintonia com as demandas da sociedade, da economia, em uma relação de adaptação e preparação para o trabalho. Os princípios de eficiência e produtividade são transportados para o ensino.

Nessa perspectiva, segundo Silva(2000) e Silva(2005), situa-se o primeiro estudo sobre currículo que iria ser considerado um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos com a obra de Bobitt¹¹, a qual vem em sintonia com as demandas dos Estados Unidos, no início do século passado, disputando posição hegemônica com Dewey¹² e se consagrando como sendo o currículo.

Assim, tem início a construção teórica de uma perspectiva que tem relação direta com a economia em relação aos procedimentos e a racionalidade utilizada nas empresas comerciais ou industriais onde as suas palavras-chave eram a eficiência e produtividade. Os resultados do sistema educacional deveriam ser especificados para se obter métodos de forma precisa, bem como deveriam ser criados mecanismos de mensuração para saber se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria ser tão eficiente como as empresas. As teorias tradicionais queriam transferir para a escola o modelo de organização e gestão das empresas (SILVA, 2000).

¹¹ Silva se refere ao livro de Bobbit, *The Curriculum*(1918), que iria ser considerado como referência para tornar o currículo um campo de estudos especializado.

¹² Antes de Bobbit, em 1902, John Dewey publica *The Child the Curriculum*, iniciando a construção de uma vertente mais progressista, ligada mais as experiências das crianças e dos jovens.

É importante destacar que o currículo, nessa perspectiva, tem sua emergência como uma reação à anterior que era hegemônica, que se referia ao currículo clássico, que havia dominado a educação desde a sua institucionalização, na antiguidade clássica, na forma dos chamados *trívium*(gramática, retórica e dialética) e *quadrívium*(astronomia, geometria, música, aritmética) e que não atendia mais às exigências e demandas da nova sociedade americana.

Como já anunciado, também se estabelece uma relação de poder no próprio campo das teorias tradicionais do currículo entre Bobbit, que iria se tornar dominante, e as vertentes consideradas progressistas, representadas por Dewey, que estava mais preocupado com a construção da democracia do que com a economia. Nessa disputa, a proposta de Dewey, não iria ter a mesma influência que a de Bobbit.

Se pensarmos o modelo de Bobbit, através da noção tradicional de teoria, ele teria descoberto e descrito o que verdadeiramente é o **currículo**. Nesse entendimento, o currículo sempre foi isso que Bobbit diz ser: limitou-se a descobri-lo e descrevê-lo. Da perspectiva da noção de **discurso**, não existe, entretanto, um objeto lá fora que se possa chamar currículo. O que Bobbit fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de **currículo**. Aquilo que ele dizia ser currículo passou, efetivamente a ser o currículo. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais aquilo que Bobbit definiu como sendo currículo tornou-se realidade(SILVA, 2000, p.11).

Segundo Silva(2000), a perspectiva tradicional, elaborada por Bobbit, foi marcante, no sentido de propor um currículo em que a educação parece se tornar científica em relação aos seus fins pela vida ocupacional, e suas ações eram pesquisar e mapear quais as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso, a tarefa era desenvolver um currículo que permitisse que essas habilidades fossem desenvolvidas para finalmente planejar e aferir a fim de verificar se estas foram aprendidas.

O referido autor afirma que, os estudos de Bobbit foram aperfeiçoados por Ralph Tyler(1974) e iriam dominar o campo da educação, nos Estado Unidos e no Brasil, com as categorias e conceitos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos., identifica três fontes nas quais se devem buscar os objetivos da educação: estudo sobre os próprios aprendizes; estudo sobre a vida contemporânea fora da educação; e sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas. Essas fontes deveriam ser submetidas a duas espécies de filtros: a filosofia social e educacional da escola e a psicologia da aprendizagem.

Nessa perspectiva surge a orientação comportamentalista em que os objetivos devem ser claramente estabelecidos, definidos e elaborados de acordo com os comportamentos. Essa orientação iria se reforçar com o tecnicismo que surge fortemente, na década de 70, em paralelo ao modelo progressista que, mesmo não tendo grande influência, avança nos estudos centrados na experiência do aluno, servindo de base ao movimento da escola nova. A consolidação dos modelos tradicionais de currículo, tanto os técnicos como os progressistas, iriam superar o currículo clássico, por força da democratização do ensino, e iriam ser contestados como o movimento de reconceptualização do currículo, das teorias críticas e da nova sociologia da educação (SILVA, 2000; SILVA, 2005; MOREIRA, 2005).

Silva em sua análise pontua que os modelos tradicionais de currículo começam a ser questionados pelos movimentos revolucionários da década de 60, na França e em outros países, inclusive o Brasil, com autores como Althusser(1983), Bordieu e Passerom(2008), Badelout e Establet(1971), que depois são substituídos por Apple(2002;2006), Giroux(1986;1997), entre outros.

Estes autores iniciam a fase de construção das teorias críticas do currículo que efetuam uma completa inversão das teorias tradicionais, como visto, eles não questionavam o *statu quo*, e concentravam-se mais nas formas de organização do currículo. As teorias críticas são teorias de questionamento e transformação e, ao invés de desenvolverem técnicas de como fazer o currículo, desenvolvem o conceito para compreender o que o currículo faz (SILVA, 2000).

O autor em tela afirma que o movimento dos conceptualistas que, no final dos anos 60, ocorreu em vários países, como França e Inglaterra, em torno de uma teoria educacional crítica, surgiu de campos com os autores acima citados. Nos Estados Unidos e no Canadá, aparece no próprio campo da Educação, liderado por Pinar, cujo marco é a I CONFERÊNCIA DE CURRÍCULO, na Universidade de Rochester, em 1973.

Esse movimento se dividiria em dois campos: um que utilizava os conceitos marxistas, inclusive as análises contemporâneas de Gramsci(2002) e da Escola de Frankfurt¹³; e outro que utilizava as abordagens fenomenológicas e hermenêuticas para fazer a crítica ao currículo tradicional.

¹³ Giroux, em **Teoria Crítica e Resistência em Educação (1986)**, focaliza o trabalho de Adorno, Horkheimer e Marcuse, pois segundo ele, grande parte dos estudos da Escola de

O currículo não se restringe, na questão do conhecimento, a suas relações de determinação, ou de adaptação ou de transformação dos contextos históricos em que está inserido, ao contrário, amplia suas relações subjetivas de construção de conhecimento que estão intimamente relacionadas à questão de identidade. Ele também envolve questões de poder, tanto nas relações professor-aluno e administrador-professor quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante, classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (SILVA,2003)

Assim, a questão de poder vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-modernas. As teorias curriculares, nessa seleção de conhecimentos, privilegiando um tipo de conhecimento em detrimento de outro, estão envolvidas em uma relação de poder, em busca de um consenso para obter a hegemonia, isto é, estão em uma disputa de posições no centro de um território contestado (SILVA; MOREIRA, 2005).

2.3 Teorias críticas

Na formulação de Silva(2000), os modelos tradicionais do currículo, que se diziam neutros e se restringiam à atividade de como fazê-lo, são questionados pelas teorias críticas, que duvidam de seus pressupostos. As teorias de adaptação e ajuste dos modelos tradicionais, através dos conceitos de ideologia de base marxista, são colocadas, na obra de Althusser, em suas funções de reprodução e responsabilização das desigualdades sociais.

Nesta linha de interpretação Silva afirma que a relação entre currículo e ideologia foi fundamental para questionar os princípios liberais e tradicionais da educação, a maneira como a classe dominante transmitiria suas idéias e a reprodução da estrutura social existente.

Como é que a escola transmite ideologia? A escola atua ideologicamente através do seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes [...] (SILVA, 2000,p.29).

Além desse aspecto, o autor citado acima, adverte que ideologia atua no sentido da reprodução das classes, inclinando a classe dominada à submissão e à subordinação, enquanto que as pessoas da classe dominante aprendem a comandar e a controlar. Essa relação de poder reside nos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas abandonem a escola antes de se apropriarem dos códigos da classe dominante

De acordo com Silva(2000), o argumento central de Althusser, em relação as suas formulações sobre os aparelhos ideológicos de estado, é de que a sociedade capitalista depende, para sua permanência, além da reprodução de seus componentes econômicos(forças de produção e meios de produção), da reprodução de seus componentes ideológicos, sustentados pelas suas instituições ou aparelhos ideológicos.

Na opinião desse mesmo autor, a sociedade capitalista não se sustentaria, caso não houvesse esses mecanismos institucionais para garantir a manutenção do *statu quo*, Esse consentimento é obtido através da ideologia ou da força repressiva.

Embora o conceito de ideologia utilizado por ele, como falsa consciência tenha sido muito criticado, Silva aponta que a segunda parte de sua obra apresenta uma noção de ideologia ainda não superada. Inúmeros estudos surgiram com o refinamento desse conceito, ajudaram na compreensão do papel da ideologia no processo educacional. (SILVA, 2000)

Em sua revisão dos autores críticos o autor citado acima, situa que para buscar compreender a natureza e a conexão entre a escola e a produção, Bowlers e Gintis(1981) apresentam o conceito de correspondência para um estudo, não sobre os conteúdos, mas sobre as atitudes e os valores que são repassados aos alunos, dependendo da classe social e da respectiva escola que frequentam.

Mesmo não partindo de referenciais marxistas, a reprodução, ainda hoje, representa um clássico estudo de conceitos de capital cultural, domínio simbólico, hábitos, códigos, condições e mecanismos de manutenção, reprodução cultural e exclusão das classes sociais, que por sua vez, não conseguindo decifrar os códigos, têm que encarar o fracasso escolar.

No movimento de reconceptualização curricular, um dos campos é o da crítica neomarxista. Um de seus expoentes é Michael Apple que, utilizando-se de referências da crítica neomarxista e apoiando-se nos estudos culturais e sociais de Raymond Williams, refina o conceito de hegemonia, ideologia e poder, com a obra

que se tornou clássica nos estudos curriculares: **Ideologia e Currículo**(1982); e, depois em **Educação e Poder**(1986), desenvolve o campo das teorias críticas de currículo.

O objetivo de Michael Apple é compreender "como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção de controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação". (APPLE, 2006 p.37). Para isso, investiga três áreas da vida escolar: a) a experiência escolar e o ensino ideológico dissimulado, ou seja, a questão do currículo oculto; b) a problematização do conteúdo ideológico do currículo, ou seja, as formas de conhecimento c) a problematização da atuação do educador.

Em relação ao primeiro aspecto, o autor demonstra como a ideologia, através da hegemonia, penetra nos espaços escolares, dado que o currículo e os programas de ensino são influenciados pela ideologia dominante, passando a reconfigurar os espaços educacionais. Desse modo, o autor indica que a produção material dos valores perpassa as práticas escolares por meio do senso comum, fragmentando a ação crítica da educação, criando o consenso único de uma só classe, por mais que polarizada entre grupos diferentes que disputam o poder político.

No segundo aspecto, apoiando-se em Bowlers e Gintis, Apple (2006, p.37) aponta que "Precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos e as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica [...]".

De acordo com Apple(2006), a relação entre economia, educação e cultura não se dá de forma mecânica. O campo cultural não é um simples reflexo da economia, pois existe uma relação dialética, entre as referidas dimensões, mediada pelas atividades, ações e relações contraditórias entre homens e mulheres.

Nesse contexto, o autor, situa o papel crítico-reflexivo do educador, sugerindo que este que não deve desvincular de sua práxis a análise do referido contexto e que deve ter, como pressuposto de análise, a relação entre ideologia e cultura, poder e conhecimento, para desvelar a realidade estruturada, ainda que contraditória da sociedade capitalista.

Para o referido autor o problema do conhecimento em educação, ou seja, o que se ensina nas escolas - o currículo - deve ser considerado uma forma de distribuição mais extensa de bens e serviços dentro da sociedade. Para ele, trata-se

de saber: a) Em que medida o conhecimento transmitido pela escola contribui para a manutenção das diferenças sociais? b) Por que se ensinam nas escolas alguns conhecimentos e não outros? c) Como fazem as escolas para distribuir esse capital cultural? Este estudo sobre o conhecimento educacional deve ser um estudo em ideologia.

Apple(2006) procura construir sua análise nos processos de reprodução social e cultural. Porém, apenas com o desenvolvimento posterior das teorias críticas do currículo é que as contradições e resistências iriam se destacar. Deste modo, o conceito de resistência e oposição que foi apenas esboçado, em seu livro Ideologia e Currículo, seria aperfeiçoado por Henry Giroux.

Giroux, seguindo a linha teórica da escola de Frankfurt, crítica a racionalidade técnica e utilitária do currículo, bem como as abordagens fenomenológicas e estruturalista. Como Apple, rejeita as posturas de determinação entre economia, educação e cultura.

É no conceito de resistência, entretanto, que Giroux vai buscar bases para desenvolver uma teorização crítica mais alternativa sobre a ideologia e o currículo(SILVA,2000, p.53)

No entender do referido autor, Giroux queria apresentar um proposta alternativa que superasse o pessimismo das teorias de reprodução. Em seus trabalhos o currículo é compreendido como um processo pedagógico que visa à conscientização e a emancipação; isso denota que sofreu influência de Paulo Freire, crítico do currículo tradicional, a que chama de educação bancária. A relação transmissão-assimilação, em que o professor tem um papel ativo e o aluno passivo, propõe uma educação problematizadora e dialógica.

Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isto significa que existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de intenção, o conhecimento para Freire é sempre intencionado (SILVA, 2000, p.60)

Nesta linha Silva considera que Freire¹⁴, embora não tenha elaborado uma teoria curricular, pois a sua preocupação era o que ensinar, centrou sua obra na elaboração de um método, influenciando autores ligados à construção de teorias curriculares. Embora sua fase inicial tenha forte influência da fenomenologia, seus

¹⁴ Silva se refere aos trabalhos iniciais de Paulo Freire: Educação como Prática da Liberdade (1967) e Pedagogia do Oprimido(1970).

estudos sobre a cultura popular foram um ponto de partida para os temas centrais dos estudos pós-colonialistas.

Na década de 80, o predomínio de Paulo Freire, no campo educacional brasileiro, é confrontado com a pedagogia histórico-crítica, ou pedagogia crítico-social dos conteúdos que também não pretendia elaborar uma teoria curricular, mas sua formulação tem como centro questões específicas das teorias curriculares. Para Saviani, um de seus principais autores, a tarefa da pedagogia crítica seria transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados patrimônio da humanidade. (SILVA,2000).

No conceito de Silva, a formulação de Freire não se alinha com as análises marxistas nas questões de ideologia e poder, nem com as pós-estruturalistas que assinalam um nexos necessário entre saber e poder. Embora tenha uma intenção crítica, suas formulações não conseguem distinguir-se das teorias tradicionais de currículo¹⁵, mas desempenham papel importante nos debates no campo crítico do currículo. Em suas revisões sobre as teorias críticas, Silva(2000) e Moreira(2005) destacam também um movimento crítico em relação às teorias de currículo que ocorreram na Inglaterra. Baseadas na sociologia, passaram a ser conhecidas como a Nova Sociologia da Educação cujo maior expoente é Michael Young. Diferentemente das outras teorias que tinham como foco as teorias tradicionais, esta questionava a antiga sociologia da educação em sua tradição empírica sobre os resultados educacionais.

O programa da NSE, tal como formulado por Michael Young, na introdução ao livro Knowledge and control, tomava como ponto de partida uma sociologia do conhecimento, esta visão consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como as suas estreitas relações com as estruturas sociais, institucionais e econômicas[...](SILVA, 2000, p.68)

A questão central, na análise de Young, consiste nas formas de organização do currículo, embora trate também das conexões e dos princípios de distribuição do poder no processo de construção curricular. A idéia inicial de construção social, proposta pela NSE, continua atual e importante e encontra continuidade nos estudos

¹⁵ Saviani se defende desta crítica, que não é nova, em dois textos transformados em capítulos: **A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica** e **Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica**, In: Pedagogia histórico-crítica, 8ª ed.

que são feitos hoje na perspectiva cultural e no pós-estruturalismo (SILVA,2000; SILVA, 2005; MOREIRA, 2005)

Moreira(2005) assinala que Bernstein(1984;1986;1988) desenvolveu uma sociologia educacional centrada em alguns conceitos fundamentais: o currículo,a pedagogia e a avaliação. Distinguiu dois tipos de currículo: o tipo coleção e o integrado. No primeiro, as áreas de conhecimento são isoladas e seu currículo, sendo tradicional, seria fortemente classificado. Já no segundo, as áreas estariam subordinadas umas as outras e seu currículo interdisciplinar seria fracamente classificado. Insistia que não poderia separar questões curriculares das pedagógicas nem das avaliativas, enfatizando a segunda. Independentemente da forma como o conhecimento é organizado, há variações no modo de sua transmissão, ou melhor, um enquadramento. Quanto maior o controle do processo de transmissão por parte do professor, maior é o enquadramento. Assim, o ensino tradicional tem um forte enquadramento, enquanto que o centrado no aluno é fracamente enquadrado.

Nesta perspectiva, o currículo deixa de ser visto como uma área eminentemente técnica, relativa a questões de objetivos, métodos e procedimentos. Na perspectiva de Silva(2000), Silva,(2005) e Moreira(2005), o currículo abordado em questões sociológicas, políticas e epistemológicas é um campo de estudos que se criou e por isso permite falar de uma tradição crítica do currículo. Nesse sentido, o currículo é visto em uma perspectiva mais ampla que se relaciona com temas como ideologia, relações de dominação, relações de classe, relações sociais de produção, currículo oculto que depois serão refinados com os conceitos de hegemonia¹⁶, tradição seletiva¹⁷, capital cultural¹⁸, entre outros.

[...] o currículo não é considerado um artefato social e cultural. Isto significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e

¹⁶ Hegemonia é aqui entendido na perspectiva de Gramsc.

¹⁷ Refinamento do conceito de hegemonia em relação à cultura, elaborado por Raymond Williams e citado por Apple em **Ideologia e Currículo**. Seria a maneira pela qual, de toda área possível do passado e do presente, somente alguns significados e práticas são escolhidos, enquanto outros são excluídos e negados;

¹⁸ Segundo Apple(2006, p.37), não há apenas a propriedade econômica, mas também a propriedade simbólica – capital cultural - que as escolas preservam e distribuem, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção e controle social sem terem que usar mecanismos abertos de dominação.

sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA; MOREIRA, 2005, p.7)

2.3.1 Lições sobre o currículo

Em uma tentativa de sintetizar a produção das teorias críticas, Silva(1992) elaborou 10 (dez) lições sobre o currículo das quais foram sintetizadas em apenas três: A relação entre o conhecimento curricular e o capitalismo; o processo de socialização da escola na reprodução do currículo explícito e do oculto; e as mediações entre o pretendido e o realizado, bem como as suas determinações estatais. A seguir alguns esclarecimentos sobre as lições sintetizadas.

a) O processo de criação, seleção, organização e distribuição de conhecimento escolar, está relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação da sociedade capitalista. Essa definição constitui uma seleção particular e arbitrária e é distribuída de forma desigual de acordo com as diferentes classes e grupos sociais.(SILVA,1992, p.78-79)

Essa lição situa o currículo nas suas relações mais amplas com a economia, não em uma relação mecânica e determinista, como nos ensina Apple, mas mediada pelo embate de forças e pela ação dos sujeitos envolvidos, como também pelo processo de construção curricular conforme aponta Sacristán(2000), em suas várias dimensões. Isso é percebido no processo histórico das elaborações teóricas, nas disputas hegemônicas de cada contexto e na demanda da sociedade, à medida que as relações de produção se modificam e aparecem as reformas curriculares para uma adequação às exigências do mercado.

b) A escola está implicada na reprodução da divisão social do trabalho entre manual e intelectual, não somente através da socialização, mas também porque ajuda a reproduzir a definição dessa divisão. Como nenhum currículo é responsável pela reprodução social, não há garantia de transformação social. A socialização da escola não está apenas no currículo explícito, mas também no oculto e na capacidade de definir identidades, dado o poder que a escola detém de certificar aqueles que ela consagra. (Idem,1992p.80-85)

c) Não é possível entender o currículo, efetivamente em ação, sem compreender aquilo que acontece, quando o currículo pretendido interage com as condições presentes na escola e sala de aula. Quando se pensa em currículo, não se pode separar a forma do conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos do conteúdo, pois a estreita regulamentação estatal limita e determina as possíveis transformações do currículo.(Ibidem, 1992.p.86-88)

Para responder essas questões atuais, é necessário recorrer à elaboração de currículo apresentada por Sacristán(2000) como um processo, pois não basta a sua reformulação prescrita para garantir sua efetivação. O currículo prescrito e o realizado foi uma tentativa de iniciar esta análise na visão de alunos e professores.

O currículo analisado pelas propostas críticas através da ideologia, cultura e poder, tem caracterizado as problematizações vista sob este enfoque. O oculto também é um dos conceitos que apesar de bastante utilizado e banalizado, sua utilização continua fundamental para entender a importância de seu papel. No entanto, reduzir a análise ao tema, contribuiu para eximir o currículo oficial e formal na formação de sujeitos sociais.

É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se naturais. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. É por isso que uma história do currículo deve ser parte integrante de uma Teoria Crítica do Currículo dedicada à construção de ordens curriculares alternativas. (SILVA; MOREIRA, 2005, p.31)

Essa naturalização para Silva e Moreira está centrada na própria organização do currículo e da disciplinaridade que precisa ser superada pela interdisciplinaridade de uma forma mais radical, em especial no que diz respeito às noções de conhecimento, porque estas não podem ficar indiferentes à cultura popular, como propõem os analistas crítico. A utilização de novas tecnologias de informação tem promovido a formação de uma diversidade de identidades culturais formadas pela mídia que não podem ser ignoradas, precisando ser analisadas no contexto da pós-modernidade, em que novos temas, como multiculturalismo, se apresentam nas teorias curriculares.

Neste novo contexto, vários desafios se apresentam tanto para as teorias críticas que são colocadas em uma posição desconfortável como para as críticas aos ideais da modernidade em que ela se sustenta. Todavia, alguns autores, como Moreira, defendem a manutenção das teorias críticas na pós-modernidade, desde que alguns ideais da modernidade sejam preservados.

2.4 Teorias críticas no contexto da pós – modernidade

O contexto atual apresenta um cenário de incertezas, perplexidades e desafios que se instalam no mundo globalizado em meio a mais uma crise econômica. Em paralelo, a velocidade das mudanças, através das novas tecnologias de informação, tem-se intensificado.

Estas transformações tecnológicas impuseram novas relações de produção e novas competências para o mercado; ao currículo foram atribuídos estes novos desafios em que a questão estratégica é o papel que cabe ao professor desempenhar. Essas mudanças iniciaram com a questão da qualidade total e agora estão ligadas com as competências, desejando formar um novo indivíduo que atenda às exigências do sistema capitalista em seu novo ciclo. Isto se dará pelo desenvolvimento das competências e as atitudes implícitas que podem ser desveladas pelo currículo oculto. Caberá a escola a certificação destas competências que a sociedade exige.(RAMOS, 2006).

Nesse cenário de crise econômica, questionam-se valores e saberes e desenvolvem-se vários setores. A ciência tradicional não consegue explicar e dar soluções para os problemas atuais, gerando uma crise nos paradigmas clássicos e nas relações de causalidade e de determinações.

“ A crise provoca tensões no campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares. Dentre elas é acentuadamente a teoria curricular - essa que examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios - que é vista em crise tanto nos Estados Unidos como no Brasil”(MOREIRA, 2005, p.12)

Em sua reflexão sobre a crise da teoria crítica do currículo no Brasil, Moreira assinala que, na quarta fase, iniciada na virada nos anos 90, intensificam-se críticas

já anunciadas na fase anterior sobre os referenciais teóricos do neomarxismo e da Escola de Frankfurt, para compreensão dos processos curriculares.

"Uma nova feição da teoria curricular crítica se delineia, com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça. O controverso diálogo entre os "neos" e "pós" domina a etapa, contribuindo para que se veja a tendência como enfrentando perigosa crise." (MOREIRA, 2005, p.24)

Segundo Moreira(2005), nos últimos anos no Brasil e em outros Países, a influência do pensamento pós-moderno tem sido marcante nos estudos curriculares contemporâneos. Nesses estudos, a característica tem sido um rompimento com os ideais da modernidade, com o fim das grandes narrativas, com a rejeição da utopia, com a preocupação com a linguagem e subjetividade, com o discurso relacionado ao poder e à celebração da diferença.

Silva aponta que neste contexto da pós-modernidade, parece haver não só uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno, mas é a própria teoria crítica que é colocada sob suspeita.

[...] A teorização crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do fundacionismo do pensamento pós-moderno. A teoria crítica do currículo não resistiria sem o pressuposto de um sujeito que , através de um currículo crítico, se tornaria finalmente emancipado e libertado[...] (SILVA, 2000, p.119).

Desse modo o referido autor assinala que o pós-modernismo, de certa forma, coloca a teoria crítica nos seus limites, saindo da sua posição de vanguarda. A certeza que reinava na crítica ao currículo existente, agora se encontra em uma posição incômoda e desconfortável. Assim o pós-modernismo assinalaria o fim da pedagogia crítica e o início da pedagogia pós-crítica.

No entanto, alguns críticos associam o pós-modernismo ao neoliberalismo e às suas políticas de redução do estado e às políticas sociais, já exaustivamente denunciadas. Estas seriam incompatíveis com as teorias críticas e seriam incapazes de fornecer bases para enfrentar os desafios políticos e morais que os educadores tem que enfrentar. (MOREIRA, 2000)

Moreira, entretanto, ancorado em Giroux, defende a combinação das teorias críticas com o pós-modernismo, desde que sejam preservados alguns ideais da modernidade, tais como a utopia e o projeto emancipatório.

“ Em outras palavras, apoiando-me em Giroux, posiciono-me favor de um discurso de emancipação, no qual a luta contra a dominação constitui parte de um projeto educacional de cunho político.”(MOREIRA, 2000, p.11)

Segundo Moreira, Apple é mais cuidadoso na adoção dos pós-modernistas, reafirmando sempre sua fidelidade à teorização curricular crítica. Embora reconhecendo que as relações de classe não dão conta de explicar toda a dinâmica das relações de poder, considera o abandono da categoria classe uma tragédia de imensas proporções. (MOREIRA,2005,p.26)

De acordo com o referido autor, a crise das teorias críticas, no pensamento americano, encontra várias explicações que vão desde a incompatibilidade teórica da combinação de temas clássicos, como reprodução, resistência, hegemonia e ideologia que incorporam inconsistentemente questões de raça, gênero e novos temas até a questão da inconsistências de evidências das proposições dos estudos qualitativos, se tornando pouco convincentes à comunidade escolar.

Essa indicação assemelha-se às razões da crise no Brasil, com Cunha(1997), indicando que : “A concepção crítica de Avaliação de currículo, vivencia uma crise de legitimação, por na prática não conseguir aplicar seus princípios teóricos”(MOREIRA, 2005, p.13)

O referido autor, em uma consulta a especialistas em currículo, assinala que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente, embora causem prestígio no meio acadêmico, os resultados e desdobramentos dificilmente chegam á escola para que esta possa se renovar (MOREIRA, 2005)

3 O CONTEXTO DO CURRÍCULO PROPOSTO A PARTIR DA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS

Para compreender o currículo é preciso situá-lo nas relações mais amplas da sociedade, no contexto em que está inserido, e no resultado da trama cultural, política, social e escolar, carregado de valores e pressupostos que precisam ser desvelados, inclusive no embate de forças que se estabeleceram na sua proposição e efetivação, refletindo de forma explícita ou implícita, comportamentos, valores, esquemas de racionalidade que condicionam a teorização do currículo e que aparecem em muitos casos, como linguagem e conceitos técnicos a legitimar uma prática efetivada. Ele só tem sentido em uma prática complexa, atendendo às funções de socialização, resultado de uma práxis, projeto, plano construído, equilíbrio de interesses e forças, tradição seletiva, sedimentados em uma trama cultural, política e social.(APPLE, 2006), (GIROUX, 2005), (SACRISTÁN, 2000), (SILVA, 2000) e (SILVA; MOREIRA, 2005).

Nesta complexidade, será efetuado um recorte que trate apenas do currículo proposto pelo Estado, a partir de órgãos reguladores, como o, Conselho Nacional de Educação, antigo Conselho Federal de Educação. A pretensão é identificar os temas tratados no currículo proposto a partir das Diretrizes Nacionais, estabelecidas nas resoluções nº 01 e 02 de 2002, que dispõem sobre as Licenciaturas e Bacharelado; a resolução nº 07 que fixa as diretrizes nacionais para o licenciatura e a graduação em Educação Física em particular; e da verificação das propostas realizadas pelo CEAP para a licenciatura e currículo a partir das teorias curriculares.

O discurso a ser utilizado para compreender o contexto que demarcará os sentidos e significados que o currículo proposto vai estabelecer, dependerá do acatamento das instituições de ensino às determinações estabelecidas pelas diretrizes e posições hegemônicas consagradas e das sugestões de mudanças advindas dos professores para o currículo realizado.

Na ótica das teorias críticas que utilizam o marxismo e o neomarxismo como base, o currículo proposto é, em grande parte, resultado do esforço de implementação das reformas educacionais, das exigências de organismos internacionais, do modelo neoliberal que vem sendo implementado para adequação às novas exigências da globalização e das novas relações de produção que foram bastante debatidas nas últimas décadas. Não mais em uma relação de determinação

ou de ideologia vista como conhecimento falso, mas na disputa de posições não estritamente curriculares e nos debates sobre o perfil profissional, disputa de legitimação de concepções de educação e de Educação Física. Nessas disputas, as posições da lógica de mercado têm prevalecido.

Segundo Apple (2006), quando um convencimento se naturaliza e se transforma em senso comum, é que se expressa à hegemonia cultural. Isso ocorreu há algum tempo com o conceito de competências e habilidades que atualmente é inquestionável porque se identificou com a realidade apresentada, dando a impressão de que se descobriu a verdadeira essência do conhecimento e a sua aplicação prática, com os valores que, em uma tradição seletiva, foram considerados hegemônicos através de inúmeras relações de poder.

O parecer 09 CNE/CP nº 009/2001 e sua proposta de resolução é resultado de um longo período de mobilizações do movimento dos educadores em que foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura Plena, de Graduação Plena, em 08 de maio de 2001. Quando da elaboração da proposta inicial, por uma comissão de colaboradores e por assessores do Ministério de Educação, apesar de terem corrido várias audiências públicas e outras reuniões, não foi possível realizar um autêntico diálogo que tornasse oportuna a proposta apresentada pelo MEC e, muito menos, que garantisse a sua reposição, tornando-se um processo mais homologatório do que de discussão .

Freitas (2002) afirma que, nos anos 90, vivenciamos um aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve importante papel. Particularmente a formação de professores ganha, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas. Dentre as medidas adotadas pelo governo, a partir de 1995, para a adequação do Brasil à nova ordem mundial e que serviram de base para a reforma educativa, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação básica e para a Educação Superior.

Nascimento (2004a) também considera que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação foram construídas, guardando estreitas relações com as reestruturações produtivas e sociopolíticas que a globalização impôs ao Brasil. Com o esvaziamento das funções públicas do Estado, foram feitas drásticas reduções

orçamentárias nos gastos sociais. Como educação, saúde e segurança pública, além de um amplo programa de privatizações.

No campo econômico, assistimos ao enfraquecimento da ação reguladora do estado na administração dos interesses nacionais em benefício dos interesses do sistema financeiro internacional que passou a determinar o perfil das contas públicas e a política monetária. O autor afirma que os fenômenos supracitados contribuíram sobremaneira para o engendramento de profundas modificações nas relações de trabalho e na desregulamentação do mesmo, visto que o mercado tem exigido um novo perfil de trabalhador, polivalente, capaz de atender, com versatilidade, às necessidades do mercado.

Foi nesse contexto que teve início o processo de formulação das Diretrizes Curriculares para cursos de Graduação e a Reformulação dos Cursos Superiores, tendo como justificativa a adaptação das esferas públicas à nova realidade do mercado, na perspectiva das teorias críticas.

Dentre os principais elementos que desencadearam o movimento de criação das Diretrizes Curriculares para cursos de Graduação é possível citar:

- a) A criação do Conselho Nacional de Educação, CNE, que possui, como uma de suas competências, deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação;
- b) A nova LDB que cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados *currículos mínimos*, tornando os currículos de graduação mais flexíveis;
- c) A intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho;
- d) O processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior do MEC(SESu), em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;
- e) A definição de *Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação*, pela SESu;
- f) O estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores;
- g) O posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no *Plano Nacional de Graduação*, em prol de Diretrizes

Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação. (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA, 2001)

A proposta das diretrizes, estabelecidas no parecer n.º 09/2001, apresenta um contexto de uma sociedade pós-industrial, se aproximando da perspectiva denominada de sociedade do conhecimento, apresentando as principais características e os desafios que devem ser enfrentados pelo currículo de formação de professores. Aponta que esse processo vem acontecendo desde a LDBEN, passando pelos PCNs, e agora, nas diretrizes que trazem as competências, como um objetivo que deve ser alcançado na formação e com os alunos da educação básica no novo contexto que se apresenta da sociedade do conhecimento.

Nessa ótica, estamos em uma fase denominada pós-industrial em que, através do processo das novas relações de produção, o capital agora não é mais determinado pelo capital industrial, e sim através do conhecimento. Isso é reforçado pelas rápidas transformações tecnológicas que passam a exigir novas formas de aprendizagem para enfrentar os desafios das rápidas mudanças que ocorrem na sociedade.

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados [...] Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas –além das novas formas de aprendizagem. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. [...] **Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento** e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada.(BRASIL, 2001, p. 09) grifos nossos.

Este é o contexto onde está inserido o currículo prescrito que irá exigir novos conhecimentos, que tenham um significado que estejam de acordo com as rápidas transformações advindas das tecnologias de informação, que reconhecerá e incorporará novos temas que vêm sendo debatidos e que agora estão prescritos para serem trabalhados na formação dos futuros profissionais da educação.

Reforça-se, dessa maneira, a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam a identificação, o posicionamento frente às

transformações em curso e a incorporação à vida produtiva e sociopolítica. A concepção de professor, como profissional do ensino, é a de alguém que, cuida da aprendizagem do aluno, respeitando-lhes a diversidade pessoal, social e cultural, ou seja, os temas tratados pelas teorias críticas e pós-críticas

Para que isso ocorra segundo as novas diretrizes, é necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como a organização institucional; a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor; os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor; e a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional.

A formação de professores, como preparação profissional, passa a ter papel crucial no atual contexto, porque lhes permite experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-as como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

Duarte(2003) reconhece que estamos vivendo uma nova fase do capitalismo, desde o final do século XX até o início do século XXI, mas que essas mudanças não significam que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado e que estamos vivendo atualmente uma sociedade radicalmente nova. Para ele, a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo para provocar algumas ilusões que desempenham um papel de reprodução da sociedade capitalista.

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada ideologia do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões mais atuais, tais como a ética na política e na vida cotidiana pela defesa do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito das diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer natureza.(DUARTE, 2003, p. 14)

Segundo Frigoto(1998) as reformas educacionais, levadas a efeito na última década no Brasil bem como em outros países latino-americanos, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, colocaram, estrategicamente, no centro das suas preocupações, a formação dos profissionais da educação. Em tempos de celebração das virtudes do

mercado, essa formação assume papel fundamental na construção de um novo consenso em torno da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e da reengenharia. O professor, nesse contexto, aparece como o agente de mudança, o responsável pela realização do ideário educacional do século XXI, em favor de um mundo tecnologicamente globalizado.

O parecer 09/2001 reconhece a coesão entre as reformas educacionais efetuadas que foram alvo de um embate de forças, em que a posição defendida pelo Estado foi a hegemonicamente estabelecida, principalmente na questão do currículo prescrito, em que os temas competências, aprender a aprender, pedagogia diferenciada, diversidade cultural, respeito às minorias, perpassam todas as reformas realizadas, mais especificamente, as diretrizes para a licenciatura de uma maneira geral e as para a Educação Física.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.(BRASIL, 2001, p.5)

Tafarel(2007) pontua que as diretrizes curriculares da licenciatura e da Educação Física fazem parte do terceiro momento das reformas educacionais no Brasil, concordando com Frigoto(1998) na linha da reestruturação produtiva e da reformas neoliberalizantes.

A pedagogia das competências é o centro da proposta que procura relacionar-se com as diretrizes do ensino básico nas questões dos conteúdos, da metodologia, da avaliação, da relação entre teoria e prática como eixo norteador, buscando superar os problemas enfrentados e debatidos; nas questões da forma como o conhecimento é apresentado no parecer, dado que a intenção desse documento é a superação da tradicional relação de transmissão-assimilação, propondo o construtivismo e apresentando uma relação com as competências; e a noção de competência que pretende relacionar o conhecimento com os temas ética, diversidade, diferença e autonomia, que se aproximam das perspectivas pós-críticas sem abandonar a expressão crítica em vários momentos do referido parecer.

O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu

anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola. O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura. (BRASIL, 2001, p.31)

Ramos(2006) vai buscar nas relações de trabalho e na transposição do termo de qualificação do trabalho para o de qualidade total, e agora, para o de competências e habilidades; identificar as exigências do mercado que a educação e o currículo devem atender de modo a incorporar tais termos, e o refinamento do termo na psicologia e nas abordagens condutivista e construtivista, principalmente com Perrenoud, através da pedagogia da diferenciação.

Este estudo não tem a pretensão de realizar um aprofundamento do tema das competências, mas por ele ter sido considerado o eixo hegemônico no debate das reformas educacionais e na elaboração das diretrizes para a licenciatura, foi incorporado, como diretriz, na resolução n.º 7/2004 que define as Diretrizes nacionais para a Educação Física. Todavia, suas formulações, com base nas teorias críticas, geraram um questionamento quanto à inclusão das reformas exigidas pelos organismos internacionais cujo receituário é de cunho neoliberal conforme abordado anteriormente. (RAMOS, 2006; TAFAREL, 2005; NOZAKI, 2005).

3.1 Novas diretrizes para os cursos de formação de professores

A resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, com fundamento no parecer 09/2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Estas se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Nesse sentido, a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras

formas de orientação inerentes à formação para atividade docente, entre as quais o preparo para:

I- o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II- o acolhimento e o trato da diversidade;

III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV- o aprimoramento de práticas investigativas;

V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

A resolução infere sobre a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica e observa princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, considerando a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista os seguintes aspectos: a simetria invertida, na qual o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos no qual são colocados em uso as capacidades pessoais; os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; a avaliação, como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas; e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

No concernente à concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação, a resolução explicita ser fundamental que se busque.

“[...]considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (BRASIL, 2004, p.7)

Baseado nas considerações realizadas anteriormente, o projeto pedagógico de cada curso deverá ter em conta os seguintes pressupostos: a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais em condições de iniciar a carreira.

A mesma resolução aponta que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e também indica a solução de situações de problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Ao fazer referência à construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, o documento explicita que deverão ser consideradas competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática:

- I- Domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- II- Domínio do conhecimento pedagógico;
- III- Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

De acordo com a resolução CNE/CP 09/2001, o conjunto das competências enumeradas anteriormente não esgota tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos, contudo, pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional, assentando-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Nesse sentido, as referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica, e por cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

Conforme esta resolução, a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às

diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando desse modo:

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

No que diz respeito à organização institucional da formação dos professores a serviço do desenvolvimento de competências, a resolução levará em conta que:

- I- A formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, em uma estrutura com identidade própria;
- II- Será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III- As instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas, no âmbito de suas competências;
- IV- As instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V- A organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo, na sua jornada de trabalho, tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, para os estudos e para as investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;
- VI- As escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos das tecnologias da informação e da comunicação;

- VII- Serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;
- VIII- Nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária, serão criados Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Ao tratar das competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, o parecer aponta que estas servirão de referência para todas as formas de avaliação dos cursos, as quais deverão ser:

- I- Periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;
- II- Feitas por procedimentos internos e externos que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- III- Incidentes sobre processos e resultados.

Explicita a resolução que a autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação, bem como o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no lócus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais tratadas no referido documento e as normas aplicáveis à matéria.

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores serão, conforme o documento, de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Nessa perspectiva, os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares que se expressam em eixos, em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas da seguinte forma:

- I- Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II- Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do

- desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III- Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV- Eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V- Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI- Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

No que se refere à carga horária, os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica, tendo em conta os seguintes aspectos:

- I- A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado restrita a um estágio desarticulado do restante do curso;
- II- A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor;
- III- Todas as áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, incluso as disciplinas pedagógicas, terão sua dimensão prática.

No que concerne à coordenação da dimensão prática, esta transcenderá o estágio, em tempo e espaço curricular específico, e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas em uma perspectiva interdisciplinar.

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

A resolução enfatiza a necessidade de flexibilidade para cada instituição formadora de modo que ela construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. Para tanto ela deverá abranger as dimensões teóricas e práticas de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados e fundamentados pela ação pedagógica, da formação comum e específica e dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

Quanto à definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie

oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

A resolução determina que os cursos de formação de professores para a educação básica, em funcionamento, devem adaptar-se, no prazo de 02 (dois) anos, e que nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto esteja dentro do padrão estabelecido por esta norma. No que diz respeito aos projetos em tramitação, estes deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Segundo a resolução, caberá ao Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º. da LDB, coordenar e articular em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Dúvidas eventuais, relativas a estas disposições serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 90 da Lei nº 9.394 (LDB).

O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos na referida resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá 50 dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

3.2 Diretrizes nacionais para a Educação Física

Após a aprovação da resolução 7/2004, com base no parecer 058/2004, que institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, as instituições de ensino superior têm autonomia para elaborar os seus projetos pedagógicos, seguindo as diretrizes emanadas para a graduação, em que foi o consenso possível para adequar o termo bacharel, presente desde a resolução 03/87.

Para a licenciatura, o texto legal dá um tratamento diferenciado.

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 para a formação deste profissional. A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, também **deverão pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação**. Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das **dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano**.(BRASIL, 2004, p.15)

Não se pretende realizar uma ampla revisão sobre a formação profissional e as mudanças curriculares ocorridas, nos últimos anos, do século XX, já tratadas por Andrade Filho(2001) e Andrade Filho e Figueiredo (2004), após a aprovação das diretrizes. Celi Tafarel(2005), Nivaldo, Sadi e NOZAK(2005).

As diretrizes que embasam os cursos de licenciaturas, como a atual LDB, foram objetos de uma ampla disputa de posições entre as entidades educacionais e as posições neoliberais dirigidas pelos órgãos oficiais e foram definidas a partir dos parâmetros estabelecidos a partir da ótica do mercado. O debate na área da Educação Física não foi diferente, mas com algumas especificidades, no embate de forças, entre aqueles que defendem a predominância, na área da saúde, e aqueles que defendem a concepção dentro das ciências sociais. (TAFAREL, NOZAKI, 2005).

Segundo o parecer 058/2004 de 18 de dezembro de 2004, a formação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, tem sido alvo de amplo processo de discussão. Principalmente a partir do parecer n. CFE 894/1969 e a resolução CFE 69/69 que fixaram o currículo mínimo para os cursos de Educação física.

Esse modelo determinou a estrutura curricular mínima a partir da definição das disciplinas, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico, b) profissional, de cunho técnico, e c) pedagógica, como estabelecia o parecer CFE 672/1969, quanto à formação do técnico desportivo (habilitação obtida simultaneamente à licenciatura, como acréscimo de mais duas matérias desportivas).

Nesse período, Betti, ao discutir a questão da teoria e prática, analisa esse currículo como sendo **tradicional-esportivo**, enfatizado pelas chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). Há a separação entre teoria e prática. **Teoria** é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), **prática** é a atividade na piscina, quadra, pista etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas das

áreas biológica e psicológica: Fisiologia, Biologia, Sociologia etc. Esse modelo iniciou-se, ao final da década de 60, e consolidou-se, na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física, no Brasil, e a "esportivização" da Educação Física (BETTI, 1991).

De acordo com o parecer 058/2004, em menos de uma década, inúmeras críticas a esse modelo curricular ocupariam espaço nos encontros dos especialistas da área, em face do desenvolvimento acadêmico e da rápida ampliação e diversificação do mercado de trabalho, antes concentrado na educação escolar e no emergente campo profissional esportivo.

Estudos e fóruns específicos sobre o tema reuniram parcela da comunidade acadêmica da Educação Física, em capitais do sul e sudeste, culminando em um anteprojeto encaminhado ao então Conselho Federal de Educação, propondo a superação da concepção de currículo mínimo, em favor da autonomia e da flexibilidade, para que cada instituição elaborasse o seu próprio currículo, considerando as especificidades regionais, e interesses da comunidade escolar. (BRASIL, 2004, p.2).

Este processo de debates e de proposições culminou com a aprovação do Parecer nº 215/87 e da Resolução nº 03/87, que normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação Plena em Educação Física, sua nova característica, mínimos de duração e de conteúdo. No que diz respeito a referenciais curriculares, a Resolução nº 03/87 é reconhecida como um importante e inequívoco avanço por ter assegurado autonomia e flexibilidade para que as Instituições de Ensino Superior pudessem *"estabelecer os marcos conceituais, os perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais"* (Art. 3º, § 4º) e para que pudessem também organizar os conteúdos em campos de conhecimentos, bem como possibilitar um novo tipo de formação – o bacharelado - para além da licenciatura plena. Na perspectiva apresentada, a Resolução nº 03/87 estabeleceu que os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física deveriam contemplar um núcleo de disciplinas de Formação Geral e um núcleo de disciplinas de Aprofundamento de Conhecimentos. (BRASIL, 2004, p. 2)

O modelo técnico-científico surgiu, no Brasil, no início da década de 80, tendo a sua efetivação, na década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Recebeu muita influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência, que seria responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre homem, nas perspectivas biológica, psicológica, sociológica etc. Disso resultou um considerável aumento no número e na carga horária das disciplinas de

fundamentação científica e filosófica. Embasado nessa perspectiva e pelas demandas sociais, em relação à diversificação do mercado de trabalho, já não mais restrito à escola, surgiu a proposição e implantação do Bacharelado em Educação Física. Desse modo, os currículos de Licenciatura em Educação Física sofreram um aumento de disciplinas com conteúdos ligados a novas áreas de atuação: musculação, ginástica aeróbica, educação física adaptada, etc. (BETTI, 1996)

O currículo de **orientação técnico-científica** valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "sequências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação - dizem os defensores desse modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: **ciência básica** ⇒ **ciência aplicada** ⇒ **tecnologia**.³ Em alguns cursos, propõem-se disciplinas de síntese, como, por exemplo, "Processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras" e "Programas de Educação Física" que auxiliariam nessa transição da teoria para a prática. Como consequência, ocorre uma valorização da Prática de Ensino, disciplina autônoma que passa a ser responsabilizada quase que exclusivamente pela aplicação e integração dos conhecimentos. (BETTI, 1996 p.11)

O debate sobre as diretrizes curriculares, no campo da Educação Física, tem se dado mais, no campo da formação profissional, com a polêmica sobre bacharelado e a licenciatura, em que as questões curriculares têm sido enfocadas mais, na disputa do campo teórico, em que a Educação Física deve estar situada, na área da saúde ou das ciências sociais, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, com uma larga produção, propondo um enfoque no campo das ciências sociais.

O Parecer CNP/CP nº 0058/2004, ao tratar do histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física, aponta que Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP-EF), designada pela Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) para esta atribuição, decidiu preservar as linhas gerais da resolução n. 3/87, processando as reformulações decorrentes das contribuições, enviadas por 24 (vinte e quatro) IES, e dos trabalhos acadêmicos que avaliaram direta ou indiretamente os efeitos da referida resolução.

A proposta preliminar de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foi apresentada, criticada e reformulada a partir de reuniões realizadas em diferentes Unidades da Federação, reunindo dirigentes do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Educação Física, dirigentes de cursos de

graduação em Educação Física, além de especialistas e pesquisadores da área sobre a formação acadêmico-profissional.

Após o encaminhamento da versão definitiva da proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, em Educação Física, o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu sobre a nova política e a concepção de organização e de formação dos profissionais de Educação, ao aprovar a resolução sobre os Institutos Superiores de Educação (resolução CENE/CP n 01/1999) e o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Em 3 de abril de 2002, um conselheiro apresenta o Parecer CNE/CES nº 138/2002, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação de Educação Física. Esse parecer conseguiu a unanimidade de ser questionado por quase todas as entidade envolvidas que solicitaram, inclusive, a sua não publicação.

Sensíveis a todas as manifestações, o CNE e a SESu/MEC não publicaram a resolução do MEC e, por ato do Ministro do Estado, nomeou uma nova Comissão de Especialistas em Educação Física (Portaria nº 1.985 – de 21/07/2003), com as incumbência de “analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento” e sistematizar uma nova proposta de Diretrizes Curriculares para a área que respondesse as críticas ao Parecer CNE/CES nº 138/02, formuladas pela comunidade, buscando a superação das divergências existentes.

Os trabalhos foram desenvolvidos baseados em documento, elaborado por um grupo de trabalho, constituído pelo Ministério dos Esportes, integrado por especialistas de diferentes IES que traduziam as críticas e por uma proposta alternativa ao Parecer CNE/CES nº 138/02. Essa proposta foi apresentada e submetida a críticas em várias reuniões que contaram com a presença de diretores, coordenadores e representantes dos cursos de Educação de várias regiões. (Parecer CNP/CP n 0 0058/2004).

O Parecer inicialmente aponta que a Educação Física caracteriza-se, a partir de três dimensões interdependentes, dentre elas: a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; a dimensão do estudo e da formação

acadêmico-profissional; e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional. Com base nessas dimensões, concebe a Educação Física do seguinte modo:

“Área do conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da educação, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas, e esportivas.” (BRASIL, 2004, p. 9)

Ao tratar do perfil acadêmico-profissional do graduado, em Educação Física, o referido documento evidencia que o curso de graduação, em Educação Física, deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. O graduado, em Educação Física, deverá ainda estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da educação, da luta/arte marcial, da dança, tendo em vista 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.

No que concerne ao professor da Educação Básica, Licenciatura Plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência desse componente curricular, na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para essa formação, tratadas nesta resolução.

Conforme, ainda, o Parecer CNE/CES 0058/2004 ou resolução n. 7, a Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto político-pedagógico do curso de Graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- autonomia institucional;
- articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- graduação como formação inicial;
- formação continuada;
- ética pessoal e profissional;

- ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- indissociabilidade teoria-prática;
- articulação entre conhecimentos de formação ampliada específica. (BRASIL, 2004, p.7).

De acordo com Parecer 58/2004, a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado, em Educação Física, deverá ser constituída pelas competências de natureza político-social, ético-moral, técnica, profissional e científica. Nessa perspectiva, a formação do graduado, em Educação Física, deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes habilidades e competências:

a) Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos, próprios de uma sociedade plural e democrática;

b) Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;

c) Intervir acadêmica e profissionalmente, de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;

d) Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do

trabalho, dentre outros;

e) Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar e orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividade física, recreativas e esportivas, nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;

f) Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;

g) Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, mediante a análise crítica da literatura especializada, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional;

h) Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional (BRASIL, 2004, p.10-11).

O Parecer menciona ainda o fato de as IES poderem incorporar outras competências e habilidades que julguem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos. E, ao abordar as competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do professor da educação básica, licenciatura plena em Educação Física, explicita que as elas deverão pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

No concernente à estrutura e organização curricular dos cursos de graduação, em Educação Física, o Parecer aponta que caberá às IES articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias, em consonância com o marco conceitual e com as competências e habilidades almejadas, para o profissional que pretende formar. Nesse sentido, a formação ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- Relação ser humano-sociedade;
- Biologia do corpo humano;
- Produção do conhecimento científico e tecnológico.

No que diz respeito à Formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, esta deverá contemplar as seguintes dimensões:

- Culturais do movimento humano;
- Técnico-instrumental;
- Didático-pedagógica.

Para o curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, o Parecer 0058/2004 deixa claro que as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino curricular da Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, didáticos-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano que transitam entre a formação ampliada e a específica. O tempo mínimo para integralização do referido curso será definido em resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

No que diz respeito aos mecanismos de indissociabilidade entre teoria e prática, na formação do graduado, em Educação Física, estes serão assegurados por meio da prática, como componente curricular, do estágio profissional *supervisionado e de atividades complementares*. Os mesmos são descritos pelo Parecer da seguinte forma:

“A prática, como componente curricular, deverá ser contemplada no projeto pedagógico, desde o início do curso, e vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional.” BRASIL,2004,p.13)

O estágio profissional curricular representa um momento da formação, em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas, para o exercício acadêmico-profissional, em diferentes campos de intervenção, sob a

supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. Se a IES optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

As atividades complementares deverão ser incrementadas, ao longo do curso, devendo a IES criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

O referido documento evidencia a possibilidade de a instituição exigir um trabalho de curso, para a integralização da formação do graduando em Educação Física, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Deverá ser indicada, na organização do curso de graduação, em Educação Física, qual a modalidade a ser seguida. Dentre elas a seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

O Parecer explicita que a implantação, bem como o desenvolvimento do projeto do curso de graduação, em Educação Física, deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Nessa perspectiva, a avaliação deverá ter como base o domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

No que diz respeito às metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso, estes deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela IES.

Segundo Parecer caberá a Câmara de Educação Superior estabelecer a duração do curso de graduação, em Educação Física.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de pesquisa

Neste estudo, no momento em que foi contextualizado e definido o objetivo, buscou-se a consonância com um método que ajude a captar as complexidades do cotidiano para conseguir construir uma metodologia que permita desenvolver a investigação.

Nesse sentido, entende-se que a escolha de uma determinada metodologia, para desenvolver uma investigação, deva estar relacionada com o objetivo desta, pelos pressupostos teóricos empregados pelo investigador e pela “seleção de um desenho metodológico que nos permita aprender o máximo possível sobre nosso objeto de investigação, sobre o fenômeno em questão” (RODRÍGUEZ, 1999, p. 99).

Assim, identificou-se, na perspectiva qualitativa-crítica, a possibilidade de um esquema teórico não fechado e de visão ampliada, profunda e integrada ao fenômeno social complexo, como é o caso da proposta curricular prescrita e da sua efetivação no lhar dos alunos e professores do curso de Educação Física do CEAP no Amapá. Na visão crítica, porque, segundo Minayo (2006), o problema da investigação se produz na vida prática, não é causal e sim dialético e dialógico; na qualitativa, primeiro, porque não se resume a um conjunto de instrumentos para a obtenção de dados; segundo, porque “orienta a descrição e interpretação dos fenômenos sociais, e, por conseguinte, os educativos, e se interessa pelos estudos dos significados e intenções das ações humanas” (LATORRE *et al.*, 1997, p. 199).

A análise de conteúdo foi escolhida como ferramenta para a compreensão dos significados que o currículo apresenta no PPP do curso de Educação Física do CEAP, pelo fato da possibilidade deste instrumento ser aplicado em todo documento, considerado como o Corpus do estudo. A análise buscou identificar a recorrência dos significados encontrados com o propósito de evidenciar padrões que possam sugerir a existência de predominância de enfoques nas diretrizes curriculares. Dentro da perspectiva qualitativa, a análise de conteúdo foi estruturante na medida em que se buscou filtrar determinados aspectos do material analisado, estabelecendo recortes, através de critérios pré-definidos, e posteriormente compondo uma estrutura através da identificação de dimensões específicas relativas

ao tema. Vale destacar, que a interpretação dos resultados foi apresentada dentro das dimensões conjugadas, através da perspectiva das teorias críticas de currículo, revisadas e sistematizadas por SILVA(2000), MOREIRA(2000,2005). Entre os autores desta perspectiva Apple, foi um dos autor basilar, juntamente com SACRISTÁN(2000), na visão ampliada do currículo como uma construção social e que adquire sentido na sua configuração prática pelos processos de sua construção. Deste modo, este é apenas um olhar, de duas dimensões deste processo que é o Currículo prescrito pela instituição e o currículo realizado na visão dos professores e alunos do referido curso.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos para obtenção dos dados foram, a pesquisa bibliográfica e as análises de documentos: pesquisa documental a partir da análise da proposta pedagógica de 2006 do CEAP; do parecer 09/2001 que serviu de base para a resolução 01/2004 que define as Diretrizes Nacionais para a Licenciatura; do parecer 058/2004 que serviu de base para as diretrizes nacionais para os cursos de graduação e licenciatura, em Educação Física; da resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física; da resolução nº 01/2002, que trata das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores de Educação Básica em nível superior com licenciatura plena; questionário fechado e aberto (em anexo) aplicados aos alunos da primeira turma que se encontravam do quinto semestre do curso; e entrevista coletiva (roteiro em anexo) com os professores do curso, membros do NDE.

4.3 Participantes do estudo

O estudo foi desenvolvido com professores e alunos do curso de Educação Física do CEAP.

Nesse sentido, a escolha dos alunos deve-se aos seguintes indicadores:

- 1- Alunos que estavam, no semestre mais adiantado, ou seja, os alunos

- do quinto semestre da primeira turma do curso em questão;
- 2- Aceitação voluntária dos alunos em participar da pesquisa, após a explicação de seus objetivos;
 - 3- Participação dos alunos dos dois turnos;

A escolha dos professores recaiu sobre os indicadores a seguir:

- 1- Aceitação voluntária dos professores do NDE em participar da pesquisa, após a explicação de seus objetivos;
- 2- Garantia de participação de professores que atuam no Núcleo Docente Estruturante do curso de Educação Física do CEAP;
- 3- Garantia de participação de todos os alunos que frequentavam os dois turnos da primeira turma e que estavam no quinto semestre do referido curso.

4.4 Tratamento e interpretação dos dados

Em consonância com o objetivo do estudo, utilizou-se a análise de conteúdo, com base na proposta de Bardin(1979), escolhida como ferramenta para a decodificação e compreensão dos dados encontrados na análise do projeto pedagógico do curso, do questionário aplicado aos alunos e da entrevista coletiva realizada com os professores.

No que tange a perspectiva quantitativa, buscou-se identificar a recorrência dos significados encontrados, com o propósito de evidenciar padrões que possam sugerir a existência de uma predominância, de um enfoque nas diretrizes curriculares. No caso do PP, analisou-se a frequência das ocorrências retiradas dos extratos selecionados e, no caso do questionário, a frequência das respostas às questões objetivas.

Dentro da perspectiva qualitativa, a análise de conteúdo foi estruturante, à medida que buscou filtrar determinados aspectos do material analisado, estabelecendo recortes de presença e ausência dos índices e de suas categorias classificadas no PP do curso, no questionário, nas questões fechadas e abertas e na entrevista coletiva, através de critérios pré-definidos e, posteriormente; e compondo uma estrutura, através da identificação das categorias específicas relativas as

unidades definidas e nas dimensões: currículo proposto e ao currículo realizado e a sua relação com as teorias tradicionais, críticas e pós-modernas de currículo.

4.5 Tratamento dos dados do PP do curso.

Tendo em vista a natureza exploratória deste estudo, foi realizada, durante a pré-análise, uma leitura flutuante de documentos institucionais. consoante o referencial de análise, em que se definiu o projeto pedagógico do curso, como o *corpus* do estudo, seguindo os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Ainda na fase de pré-análise, foram estabelecidas as unidades de registro, os índices, os indicadores e as regras de recortes, categorização e codificação. A unidade de registro foi estabelecida através da proposta curricular do PP do CEAP, sendo os índices: critérios de identificação e de extração dos trechos significantes, fundamentados em elementos vinculados à conotação dada ao referido tema, conforme descrição contida no Quadro 1.

QUADRO 1 – UNIDADES DE REGISTRO: ÍNDICES

UNIDADE DE REGISTRO	TEMA: Proposta curricular do PP do CEAP
CONOTAÇÃO DO TEMA	Serão consideradas propostas curriculares todas as indicações expressas no PP, relacionadas com o tema proposto.
ÍNDICES	Todos os registros relativos a conteúdos, forma, concepções, atitudes, contexto, perfil do curso e avaliação.
CONTEÚDO	Todos os registros relativos aos conteúdos pedagógicos a serem desenvolvidos no curso.
FORMA	Todos os registros relativos à abordagem metodológica a ser utilizadas no curso.
CONCEPÇÕES	Todos os registros relativos aos conceitos, definições e / ou abordagens apresentados e relacionados ao tema.
ATITUDES	Todos os registro relacionados a valores e padrões de comportamentos.
CONTEXTO	Todos os registros relacionados ao contexto em que a proposta está inserida.
AValiação	Todos os registros relativos à avaliação apresentados na proposta.

Fonte: Própria Pesquisa

O tema definido, de acordo com o objetivo do estudo, foi a proposta curricular do PP do curso; e os índices definidos foram: conteúdo, forma, concepções, atitudes, contexto, perfil profissional e avaliação, todos foram codificados de acordo com as categorias definidas para a análise, conforme demonstrado no quadro abaixo.

QUADRO 2 CLASSIFICAÇÃO DOS ÍNDICES E CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS

ÍNDICES	CATEGORIA	CÓDIGOS
I-1 CONTEÚDOS	EDUCAÇÃO	C1
	EDUCAÇÃO FÍSICA	C2
	CULTURA	C3
I-2 FORMA	EDUCAÇÃO	F1
	EDUCAÇÃO FÍSICA	F2
I-3 CONCEPÇÕES	EDUCAÇÃO	C1
	EDUCAÇÃO FÍSICA	C2
	CULTURA	C3
I-4 ATITUDES	INDIVIDUALISMO	AT1
	SOLIDARIEDADE	AT2
	INCLUSÃO	AT3
	ADAPTAÇÃO	AT4
	TRANSFORMAÇÃO	AT5
	ALTERIDADE	AT6
	ÉTICA	AT7
I-5 CONTEXTO	SOCIO-ECÔNOMICO	CT1
	POLÍTICO	CT2
	CULTURAL	CT3
I-6 PERFIL DO CURSO	LICENCIATURA	PC1
	BACHARELADO	PC2
	OUTROS	PC3
I-7 AVALIAÇÃO	ALUNO	A1
	INSTITUCIONAL	A2
	PROFESSOR	A3

Fonte: a própria pesquisa

A partir da definição das unidades de registros (índices) e das respectivas classificações, surgiu a necessidade de realizar outra classificação em relação às duas dimensões de análise: currículo proposto e currículo realizado, ficando as demais para estudos complementares.

As teorias do currículo se apresentam, não como uma forma de classificar, mas de mostrar que será a partir da análise dos extratos codificados, em seus respectivos índices, que será possível proceder à análise de presença ou ausência das referidas teorias de currículo. Aqueles extratos que não apresentaram uma característica, ou tema, ou conceito, claramente definido, ou que aparecerem em uma formulação em contradição, serão identificados na categoria outros.

À medida que a definição dos indicadores se baseava nas ocorrências e nas frequências de cada índice, as regras de contagem foram sendo escolhidas de acordo com a presença e ausência de cada índice. Por fim, o critério definido para a escolha das categorias foi baseado, na abordagem semântica, sendo a categorização, durante o inventário, realizada através do processo de “caixa” (categorias pré-definidas) e, durante a classificação, através do mesmo processo.

Na fase de tratamento dos resultados e interpretações, foram realizadas as operações estatísticas e os procedimentos de inferência e de interpretação.

Inicialmente os dados contidos, no gabarito de codificação, foram ordenados, tabulados e, em seguida, descritos, em função das ocorrências de frequências e presença ou ausência, nas análises quantitativas e qualitativas já citadas. Realizou-se uma análise dos índices em relação às teorias do currículo, apenas no aspecto qualitativo, isto é da presença ou ausência, seguindo os procedimentos da análise de conteúdo indicados por Bardin(1979).

4.6 Tratamento dos dados do questionário

O tratamento dos dados do questionário seguiu a estrutura da análise de conteúdo para as respostas, seguindo o padrão citado no item 4.4 à exceção dos índices, definidos a partir dos temas apresentados no questionário e sintonizados com o objetivo do estudo: analisar o currículo realizado, na prática ou na vivência dos alunos. Utilizou-se o processo de codificação para a contagem das questões objetivas; e o de agrupamento e similaridade para os índices das questões subjetivas, com os mesmos critérios de frequência e presença, ou ausência, e as fases propostas, no método de análise de conteúdo.

QUADRO 3: FICHAS DAS UNIDADES DE REGISTRO DO QUESTIONÁRIO

CONOTAÇÃO DO TEMA	Serão consideradas propostas curriculares todas as indicações expressas nos questionários respondidos pelos alunos do curso.
ÍNDICES	Todos os registros relativos a conteúdos, forma, concepções, perfil do curso e avaliação, demandas e participação dos alunos.
ÁREA EM QUE PRETENDE ATUAR	Todas as respostas relativas à área em que pretende atuar.
RELAÇÃO DE DISCIPLINAS E ÁREAS DE ATUAÇÃO	Todas as respostas relativas à contribuição das disciplinas para a futura área de atuação.
INTERAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS	Todas as repostas que indiquem como foi a interação entre as disciplinas.
AValiação	Todas as respostas relativas à avaliação do curso, dadas pelos alunos.
AREA DE ATUAÇÃO	Todas as respostas relativas às áreas: ensino, pesquisa e extensão predominantes no curso.
CONCEPÇÕES DO CURSO	Todas as respostas relativas aos conceitos, definições e / ou abordagens apresentados no decorrer do curso.
DEMANDAS	Todas as respostas relacionadas a demandas do curso, relatadas pelos alunos.
PARTICIPAÇÃO	Todas as respostas relacionadas à participação dos alunos na proposta curricular do CEAP.

Fonte: Própria Pesquisa

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 Resultados da análise do projeto pedagógico do curso

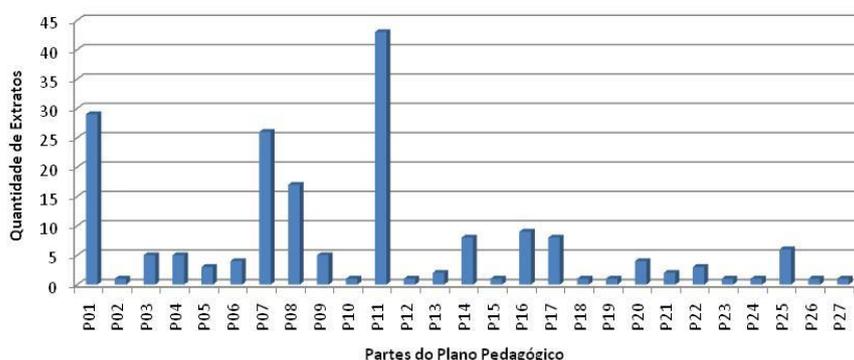
5.1.1 Inferências sobre a proposta curricular do curso de Educação Física do CEAP

A parte do projeto pedagógico, em que houve o maior número de extrações, foi a de número 11, Ementas das disciplinas, com 43 extratos. A Introdução, número 01. , foi a segunda a ter mais destaques, com 29 extratos, seguida da parte de número 07, Perfil profissional, com 26 extratos. Todo o documento foi analisado, na visão ampliada de currículo, como sendo o conjunto dos índices estabelecidos para a avaliação que, diluída em partes (P15 a 19 e P22 a 25), apresentou a maior frequência de ocorrências. Isso ficará mais claro no quadro de número dois.

É interessante destacar que nem todos os índices coincidiram com as partes do projeto. A exemplo disso, citem-se as ementas relativas aos conteúdos curriculares propriamente ditos,, um dos únicos índices que ficaram restritos a uma parte do projeto, estando os demais presentes em todo o documento. Outro fato a destacar é a parte da introdução que obteve a frequência de quase todos os índices, à exceção da avaliação.

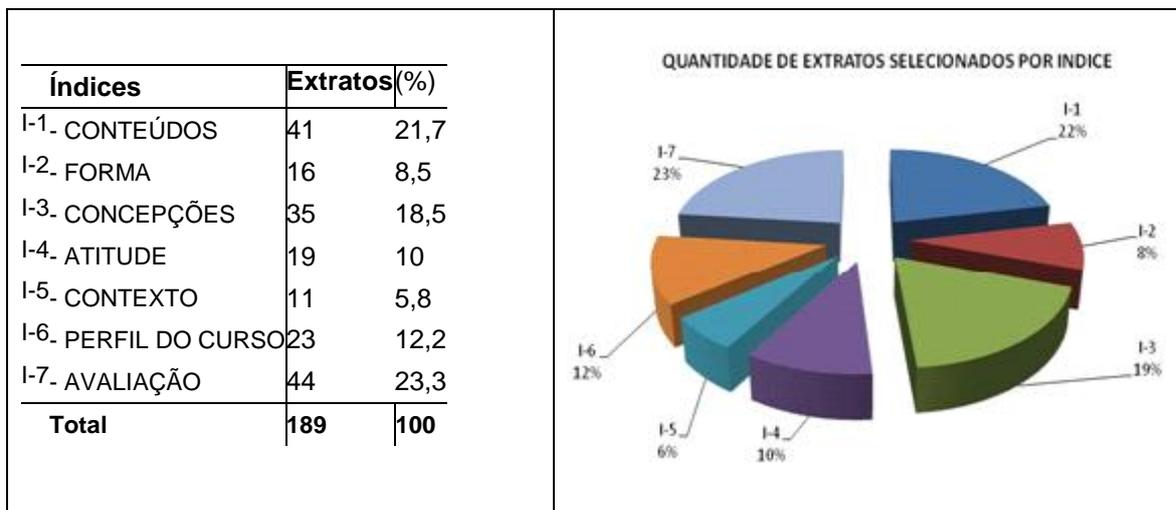
GRÁFICO 1

QUANTIDADE DE EXTRATOS SELECIONADOS POR PARTE DO PROJETO PEDAGÓGICO



P01	Legenda:	P10	- Campos de	P19	- Avaliação
	- Introdução		formação		institucional
P02	- Dados gerais	P11	- Ementas	P20	- Políticas de
					extensão e
P03	- Inserção regional e	P12	- Atividades	P21	pesquisa
	contextualização		complementares		- Coordenação
P04	- Merc. de trabalho e	P13	- Regulamento das	P22	do curso
	campo de atuação		atividades		- Projeto auto-
P05	- Objetivos	P14	complementares	P23	avaliação do
			- Estágio		curso
P06	- Competências e	P15	supervisionado	P24	- Objetivo da
	habilidades		- Regulamento do		auto-avaliação
			estágio		- Etapas da
			supervisionado		auto-avaliação
- Conceção e	P17	- Avaliação do	P26	- Instrumentos a	
estrutura do curso		desempenho		serem utilizados	
		escolar			
- Metodologia de	P18	- Avaliação no		P27-	Formas de
ensino e		regime semestral		integração	
aprendizagem					
Fonte: Própria					
Pesquisa					

Em termos gerais, o conjunto de recortes extraídos possui forte vinculação e significação com a unidade de registro, isto é, com as propostas curriculares apresentadas para o curso, havendo uma elevada contribuição de extratos relacionados com **Avaliação, Conteúdos e Concepções**, conforme se pode observar no Gráfico 2 a seguir. Desse modo, pode-se afirmar, pela frequência dos dados observados, que a avaliação é a tônica do projeto, é o índice que mais se destaca, seguido dos conteúdos do curso, sendo interessante destacar que, dos 41 extratos das ementas referentes às disciplinas, apenas 31 foram de conteúdos, ficando os demais nos índices de perfil, concepção e atitude, seguidos das concepções, como o terceiro índice mais destacado, com 35 ocorrências de frequências extraídas.

GRÁFICO 2: QUANTIDADE DE EXTRATOS SELECIONADOS POR ÍNDICE

Fonte: Própria Pesquisa

Percebe-se que os três índices mais recorrentes representam 63,5% dos recortes obtidos, sugerindo que o currículo prescrito proposto pelo CEAP expressa uma evidente postura de controle, com um percentual significativo de proposições voltadas para a avaliação, com predomínio da avaliação institucional (54%) e da avaliação do aluno (45%). Há que se destacar que já se tratou aqui da questão da avaliação, referente ao trabalho final de educação física. Sobre as questões da avaliação, não houve alterações propostas pela comissão, em virtude de o grupo sentir necessidade de aprofundamento do tema.

Em relação ao índice que se refere aos conteúdos, observou-se o predomínio para Educação Física (72,5%), educação (17,5%), cultura (10%) e concepções assim distribuído: 51,4% se referiam à concepção de educação, 40% diziam respeito à concepção de educação física e 10% de cultura. Este fato pode ser explicado por se analisar no projeto todas as ementas das disciplinas, que somados às que foram identificadas como no referido índice de conteúdos, forma 30 extratos dos 41 coletados nas demais partes do documento.

Entre os demais índices dos extratos coletados, tivemos um resultado de frequência aproximado, na seguinte ordem decrescente: perfil profissional(12,1%), atitudes(10,1%) e forma (8,5%).

O perfil do curso estabelecido na proposição curricular em sua frequência de extratos é o da licenciatura, com 87% e apenas 4,3% com o bacharelado e 2

extratos, equivalentes a 8,7%, a categoria de outros. Seria a formulação que não apresenta uma área de atuação claramente definida.

Em relação às atitudes ou valores expressos no PP, as maiores frequências foram de 26,3% para valores éticos e 21% para inclusão social. Dois valores contraditórios, adaptação e transformação, obtiveram a marca de 15,8%.

Da mesma forma, solidariedade e individualismo, tiveram 10,5% de frequência de extratos; e a alteridade ficou ausente no projeto do curso, não aparecendo em nenhum extrato do PP. Esta quantidade de extratos selecionado por categoria se encontra representado no gráfico 3 (vide anexos).

Este é o resultado geral da análise do PP do curso de Educação Física do CEAP, usando a metodologia da Análise de Conteúdo em todas as fases propostas por Bardin (1979), acrescentando a análise de frequência, que é comum nas abordagens quantitativas, e a análise de presença e ausência que não foi apresentada nas inferências. Coerente com os princípios da dialética que servem de base às teorias críticas, o desafio desta pesquisa tratar do objeto na inter-relação dos dois enfoques apontados, para, na interpretação dos dados, relatar a análise qualitativa.

A princípio, expõe-se um olhar panorâmico sobre as inferências realizadas a partir dos extratos selecionados com base nos índices e todo o procedimento já relatado na metodologia da análise de conteúdo, considerando-se frequência, presença ou ausência. Para tanto, adotam-se os entendimentos usuais desses termos sobre o currículo, na revisão do conceito realizado por Sacristán(2000), que envolve concepção, conteúdo, forma de avaliação e perfil. Em uma relação com as teorias de currículo, surgem as proposições que são o resultado das inferências. Uma planilha geral que sintetiza todo o projeto apresenta-se a seguir

TABELA 2: TABELA GERAL DO DA ANÁLISE DE FREQUÊNCIA E PRESENCAS DO PP DO CEAP

ÍNDICE	CATEGORIA	FREQ.	TEORIAS DE CURRÍCULO			
			TRAD.	CRÍTICA	PÓS-MODERNAS	OUTRAS
Concepção	Educação	15	02	05	04	06
	Ed. Física	18	02	04	02	10
Conteúdos	Educação	07	01	04	01	01
	Ed. Física	29	10	01	02	16
Avaliação	Institucional	22	-	14	02	06
	Professor	05	-	03	-	01
	Aluno	22	02	09	06	05
Atitudes		11	02	05	02	02
	Forma		01	06	05	04
Contexto		11		03	02	06
Perfil P.		23	02	02	01	18
		163	22	46	27	75

Fonte: Própria Pesquisa

5.2 Resultados do questionário

5.2.1 Inferências do resultado dos dados do questionário aplicado aos alunos

Com base nos questionários de avaliação do curso realizados junto aos alunos, percebe-se que aproximadamente 70,8% dos sujeitos estão satisfeitos com a sua formação inicial. Este percentual é a soma das opções “muito satisfeito” e “satisfeitos”, que somam 56 dos 79 alunos entrevistados. Porém, 25,3% dos alunos responderam “regular” e 3,7% responderam que estavam “insatisfeitos” ou “muitos insatisfeitos” com o curso. Em relação à área em que pretendem atuar, o percentual foi de 65,8% para a Educação Física escolar e 26,6% para as atividades não formais, o que leva à conclusão de que bacharelado, mesmo não sendo ofertado no curso, encontra-se presente como anseio dos alunos como possível área de atuação. Em relação à contribuição das disciplinas cursadas para a área de atuação escolhida, 65,8% optaram pela Educação Física escolar, enquanto 13,9% entenderam que as disciplinas contribuíram mais para as atividades não formais.

Sobre a interação entre as disciplinas do curso, 75,2% dos alunos, soma das opções “boa” e “muito boa”, responderam que existe uma significativa interação entre elas. Todavia, 18,9% responderam “regular” e 4,9% responderam que foi “fraca” ou que “não houve interação”. Entre as áreas predominantes no currículo do curso, 59,5% indicaram o ensino; 29%, a pesquisa; 6,3%, a extensão; e 5%

afirmaram que não houve predominância. A síntese desses resultados encontra-se no quadro a seguir.

TABELA 3 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.QUESTÕES OBJETIVAS Valores relativos

TEMAS	QUESTÕES			OBJETIVAS		
	Muito Satisfeito	Satisfeito	Regular	Insatisfeito	Muito Insatisfeito	Não responderam
Avaliação do curso	10,1%	60,7%	25,3%	2,5	1,2%	
Área que pret. Atuar	EFEscolar	Atividades Não Formais	Outros	Duplicidade	Não responderam	
	65,8%	26,6%	6,3%	6,3%		
Contribuição das disciplinas	81%	13,9%	2,5%	2,5%	2,5%	
	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Não Houve interação	
Interação entre disciplinas	12,6%	63,2%	18,9%	3,7%	1,2%	
	Ensino	Pesquisa	Extensão	Não Houve predominância		
Dimensão predom.	59,5%	29%	6,3%	5%		

Fonte: Própria pesquisa

Em relação à concepção de educação física que predominou no decorrer do curso, identificada por meio de questões subjetivas no questionário, obtivemos como respostas diversas indicações que classificam as tendências pedagógicas, correntes da Educação Física, correntes da educação e tendências da Educação Física adotadas no curso. Em uma tentativa de relacionar as respostas com os referenciais de análise do currículo, por agrupamento e similaridade, as respostas foram condensadas nas categorias “tradicional”, “militarista”, “escola nova”, “atividade física” e “desenvolvimentista”, com relação aos temas, categorias e contextos relativos às teorias tradicionais do currículo, enquanto “pedagógico”, “construtivista”, “cultura corporal”, “socioconstrutivista” e “inovadora” relacionando-se atualmente às teorias críticas e até pós-críticas, se a perspectiva de cultura abranger os recentes estudos do multiculturalismo.

Assim, de uma maneira geral, pode-se inferir que, das 76 questões válidas, foram encontradas 21 respostas (27,6%) identificadas com as teorias tradicionais de currículo e 26 repostas (32,2%) relativas às teorias críticas e pós-críticas. Urge ressaltar também que 14 respostas (18,4%) relacionaram-se ao campo ou área de atuação “licenciatura” e “educação física escolar”, não possibilitando apenas com esta indicação inferir a concepção de educação física predominante. Deve-se

também dar destaque para 15 questionários em que esta questão não foi respondida, representando 19,7% do total. As respostas estão tabuladas a seguir.

TABELA 4: RESULTADO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.QUESTÕES SUBJETIVAS

		QUESTÕES		SUBJETIVAS	
QUAL A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PREDOMINANTE NO CURSO					
Tendências Ed. Física	Tradicional	5	21	Teoria Tradicional	27,6%
	Escola Nova	2			
	Desenvolvimentista	2			
Abordagem Ed. Física	Atividade física	8			
Tendências Ed. Física	Militarista	4	26	Teoria Crítica	32,2%
	Pedagógico	9			
	Construtivista	10			
Abordagem E F	Cultura corporal	1			
	Sócio-construtivista	1			
	Inovadora	1			
Perfil/área de Atuação	Licenciatura	02	14	Identidade do curso	18,4%
	EF Escolar	12			
Dúvidas	Não responderam	15		Dúvidas	19,7%

Fonte: Própria Pesquisa

Na questão aberta que o aluno poderia complementar com informações que ele achava pertinentes, apenas 30,4% responderam. Assim, surgiram várias demandas que foram por similaridades agrupadas em temas correlatos, como Concepção de educação, Avaliação, Conteúdo, Docentes, Participação e Perfil do curso, como demonstrado na tabela a seguir.

TABELA 5 COM RESULTADO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO QUESTÃO SUBJETIVA

TEMAS	DESEJA COMPLEMENTAR COM OUTRAS INFORMAÇÕES QUE JULGA PERTINENTES	
EDUCAÇÃO	Educação como construção do conhecimento	
	Faltou romper com o tradicionalismo	
	Deveria se abordar várias concepções	
AVALIAÇÃO	Crítica à avaliação	
	Avaliação centrada em provas e notas	
	Avaliação deve ser formativa, acabar com o modelo tradicional	
CONTEÚDOS	Contradição da avaliação da instituição, repassada pelos professores	
	Enfocar qualidade do ensino e avaliação formativa	
	Terceira idade não foi abordada	
DOCENTES	Professores não possuem titulação (mestrado,doutorado)	
	Formação do prof. Gov. Militar	
	Falta de planejamento de alguns professores.	
PERFIL DO CURSO	Professores diferentes	
	Discordância da divisão do bacharelado e licenciatura	
	Em certos semestres a licenciatura foi focada, ênfase na pesquisa	
PARTICIPAÇÃO	O curso é voltado para a área escolar., mas há uma demanda para o fitness	
	Importância da socialização dos acadêmicos	
	Alunos devem ter voz ativa	
DÚVIDAS	Mais seminários integração	
	Não responderam	55 69,6%

Fonte: Própria Pesquisa

Em relação à questão da participação dos alunos na discussão da proposta do curso, percebemos que a maioria respondeu que não houve participação, se juntarmos os que claramente afirmaram, e os que não responderam à pergunta. Por outro lado, 29% dos alunos responderam que houve uma participação, não de uma forma estruturada, mas ocasional, e em alguns momentos provocada por eles mesmos, salvo as de final de semestre e ano. Os dados são tabulados a seguir, relacionados às principais teorias curriculares.

TABELA 6 RESULTADO DOS DADOS DO QUESTIONARIO . SUBJETIVA

QUESTÕES SUBJETIVAS 3						
Quais os momentos que os estudantes foram chamados a participar do processo de implementação do curso?						
Tema	Respostas dos alunos	Freq.	Total	Teorias de Currículo	%	OBS
Participação	Muitos momentos de participação	1	23	Críticas	29,4	
	Sala de aula reivindicações pontuais	2				
	Raramente	10				
	Final do semestre	3				
	Final do ano	2				
	Iniciativa dos alunos	1				
Dos Alunos	Em artigos	1	39	Tradicional	50,0	
	Realização de eventos	3				
Não Participação	Não houve momentos de discussão	36	39	Tradicional	50,0	
	Não houve momentos de participação dos alunos	1				
	Não debates, apenas críticas isoladas	1				
Dos	Os professores decidem tudo sozinho	1				
Dúvidas	Não responderam	16	16		20,5	

Fonte: Própria Pesquisa

5.3 Interpretação do dados do PP – CEAP: currículo proposto

5.3.1 Currículo proposto e as relações do contexto nacional e local a partir das DNs e a elaboração do PP

A partir do entendimento do currículo não apenas como conteúdo, conhecimento escolar, forma, avaliação, atitudes e o próprio perfil do futuro

profissional, mas como um processo situado nas relações mais amplas da sociedade, atendendo a interesses econômicos, políticos e culturais, em um entrecruzamento de práticas que ocorrem processualmente, o caminho definido neste momento inicial foi um estudo exploratório, na região em que a pesquisa está iniciando, procurando entender o currículo proposto ou prescrito. Neste caso, procurou-se as relações entre as diretrizes nacionais para a licenciatura e o curso de Licenciatura em Educação Física do CEAP.

Nesta perspectiva, foi possível ver que, historicamente, em seus diversos contextos, o currículo vem cumprindo o papel de atender os interesses e os anseios das sociedades, em uma estreita relação com as demandas da economia, com as devidas mediações estabelecidas pelo embate de forças entre posições dos sujeitos envolvidos na sua elaboração prescrita e pelas mediações do fazer pedagógico, dos professores a forma como este currículo chega aos alunos, as condições institucionais da escola e todos os processos que envolvem o currículo em ação ou realizado como uma prática.

Até as perspectivas das teorias críticas, este campo era claramente demarcado pelos conceitos de ideologia, classe e suas determinações. Na medida em que as teorias críticas e as demais teorias modernas e estruturalistas entram em cheque, e as perspectivas denominadas pós – modernas trazem temas e outros enfoques teóricos, não mais nas visões deterministas do positivismo e da dialética estruturalista, mas enfocando a subjetividade, os sujeitos, as diferenças e suas significações. O conhecimento é visto como provisório e a incertezas são agora o princípio.

Deste modo há que se considerar um contexto que se observou expresso nos documentos oficiais, atentando também para o fato de que existem outros olhares, não expressos nos documentos. Além disso, este texto indica como as questões críticas e as consequentes transformações podem dar vazão a outros significados, que podem ser modificados a cada contexto local em que ocorrer a efetivação deste currículo.

Ademais, a própria diversidade cultural e as peculiaridades e especificidades regionais, que tanto são referidas nas questões de autonomia das instituições, ainda se encontram de forma bastante discrepante. Afinal, instituições que têm uma tradição de pesquisa e são conceituadas, elaboraram seus currículos à margem das exigências destas diretrizes, como a Universidade Estadual de Campinas -

UNICAMP e a Universidade de São Paulo - USP, para citar apenas dois exemplos. Enquanto isso as instituições denominadas periféricas que estão em processo de implantação de seus cursos são obrigadas a seguir fielmente as diretrizes nacionais e seus processos de avaliação, sob pena de não verem regularizados os seus cursos.

O Amapá, estado recém-criado, tem uma tradição que vem da época de território, seguindo as políticas nacionais para a educação, por questões históricas que precisam ser elucidadas. Assim, com o curso de Licenciatura em Educação Física do CEAP não foi diferente. A proposta do curso apresenta uma relação direta com as Diretrizes Nacionais para a licenciatura, seguindo o parecer 09/2001 e com as Diretrizes para a Graduação e a Licenciatura em Educação Física, de acordo com o parecer 058/2004 e a resolução n.7 de 2004.

É interessante destacar como as referidas diretrizes seguiram caminhos contraditórios, tanto na formulação como no debate entre os cursos de Pedagogia e Educação Física. Existem alguns impasses a serem enfrentados que só serão identificados quando confrontarmos o currículo proposto e o realizado para percebermos em que medida as proposições nacionais foram incorporadas, adaptadas e mesmo complementadas nos projetos pedagógicos do CEAP. No parecer 09/2001 e na resolução 01/002, percebe-se uma perfeita sintonia: a resolução expressa quase na íntegra a proposta do parecer.

Entretanto, no campo da Educação Física, talvez pela pressão exercida por entidades, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, o Conselho Federal de Educação Física, movimentos dos Dirigentes das Faculdades de Educação Física e a própria executiva da entidade estudantil, a proposta do parecer não se encontra totalmente expressa na resolução, em alguns momentos, reduz significações e amplia em outras. Significando o consenso possível na proposição do documento. Entretanto, as propostas polêmicas continuarão em debate, nas disputas e embate de forças na implementação do currículo nas suas diversas fases.

Uma das divergências entre as diretrizes para as licenciaturas e as diretrizes para a Educação Física é sobre o bacharelado que ganhou no parecer 01/2002, terminalidade e integralidade, constituindo um curso diverso da licenciatura. A própria significação do termo bacharelado para as demais áreas, como um estudo inicial e geral voltado para a pesquisa, tem na Educação Física outra construção e

significado que, na maioria das vezes, é entendido como um aprofundamento ou especialização dentro da própria graduação(KUNZ,1988).

§ 3º – A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão. (BRASIL, 2004, p.19)

A graduação em Educação Física manteve a mesma estrutura de formação do bacharel, especificada na resolução n.03/87, que o tratava como uma especialização no trato com o conhecimento. A licenciatura ficou, segundo a exigência das dimensões entre os dois campos, com as dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais que se situam na formação ampliada ou no conhecimento identificador da área e as dimensões.

Diz-se por isso, que se aprovou a proposta de licenciatura ampliada, ou bacharelado mitigado, quando a Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano-sociedade, biologia do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico; ou quando a Formação Específica abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, contemplando as seguintes dimensões: culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico.

Na proposta de Licenciatura, em Educação Física, do CEAP, adota-se integralmente a estrutura curricular em que as disciplinas são elencadas de acordo com as áreas, consoante o que determina a legislação. Quanto à duração do curso de licenciatura em Educação Física, que sofreu redução de oito para sete semestres, será abordada oportunamente no tópico sobre currículo realizado.

As competências são o centro da proposta das diretrizes nacionais, tanto a geral como a específica e foram por elas incorporadas. Todavia, a resolução n. 7 definiu-se somente para o graduado, ficando para outro momento a criação de legislação própria do Conselho Nacional de Educação para o licenciado. O curso de Licenciatura em Educação Física do CEAP propõe, no seu PP, competências em relação ao conhecimento, atitudes, transformações da área, tecnologia de informação, segundo as dinâmicas e especificidade do mercado regional.

Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física[...] orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática; Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e

de áreas afins mediante[...] contínua atualização e produção acadêmico-profissional; Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar[...] com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional; Lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de Educação, Educação Física, respondendo às especificidades regionais [...] (CEAP, 2006, p.13)

Neste aspecto merece destaque a questão das competências vistas no cenário nacional e internacional, como exigência das novas relações de produção e da realidade local de um Estado que vive ainda de repasses do Governo Federal e com profundas demandas sociais da educação, como por exemplo, a demanda da Educação Física escolar.

Considerando o mercado de trabalho em ascensão, que tipo de perfil deve ser esperado do formando do curso de licenciatura: graduado ou bacharel? Qual a necessidade de o licenciado ter as competências anteriormente mencionadas? Tais reflexões serão oportunamente exploradas no tema currículo realizado, porque houve divergência na perspectivação de professores e alunos. Enquanto aqueles apontaram que o currículo proposto contempla conhecimentos que permitem uma atuação não docente, estes afirmaram que pretendiam atuar nessa área.

O projeto pedagógico apresenta uma concepção da área de Educação Física diversa da expressa na resolução nacional. Esta ignorou toda produção elaborada a partir da década de 80, no movimento de crítica e busca de legitimação e identidade na área, apresentando para o graduado uma concepção fragmentada de homem. Em consequência dessa postura, o movimento foi visto apenas no seu aspecto físico, reducionista e com uma forte tendência para a área da saúde e mercado de trabalho das atividades corporais em plena expansão, o que é uma tradição do currículo denominado, por Betti, técnico-científico.

Art. 3º – A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.(BRASIL, 2004, p.16).

No PP do CEAP, o entendimento que o projeto apresenta sobre o que é a Educação Física, refere-se a uma concepção mais ampliada sobre a proposição da cultura do movimento humano. Entretanto, se observou que, em grande parte do projeto local, havia expressões referentes ao movimento humano como exercício físico, atividade física ou atividade motora, em todos os casos, estas expressões foram substituídas por cultura do movimento humano. Nos casos em havia documentos, como a carta internacional de Educação Física, a posição adotada pelo grupo de foi a de suprimir toda a carta.

Dessa maneira, poder-se-ia afirmar que, na proposta de licenciatura do CEAP, o perfil do egresso é apresentado na perspectiva da cultura corporal do movimento humano, como ciência, cultura e educação, promovendo a transformação do meio em que vive e, contraditoriamente, propondo a adaptação às crescentes transformações tecnológicas e ao mundo do trabalho.

Essas observações foram alvo de debate no NDE cuja posição de consenso foi a de manter o que o projeto propõe, em sua maioria, nas perspectivas críticas e pós-críticas não relacionadas à adaptação. A exemplo disso, segue um dos extratos da introdução e a respectiva alteração.

11- “Em outra vertente se trabalha as novas habilidades a exemplo de: saber transpor e usar adequadamente conhecimentos e experiências adquiridas, trabalhar em equipe; desenvolver sua capacidade discursiva; ter visão crítica do **conhecimento assimilado**; exercitar a abstração e a reflexão; **adaptar-se** às mudanças conjunturais e avanços científicos e tecnológicos”. (CEAP,2006 p.3)

Essa alteração sugere um outro tema: a questão do conhecimento e da forma metodológica adotados pelo projeto – é o aprender a aprender, em consonância com as diretrizes nacionais. A partir dessa proposta o grupo optou pela substituição da expressão “conhecimento assimilado”, por entenderem que se trata de uma perspectiva tradicional de currículo e para evitar o debate sobre a proposta histórico-crítica que propõe a transmissão-assimilação de qualquer conhecimento sem que este seja historicamente produzido, que configuraria um retorno à pedagogia libertadora. Quanto à supressão da expressão, houve consenso entre os membros conforme a proposição a seguir:

“Em outra vertente se trabalha as novas habilidades a exemplo de: saber transpor e usar adequadamente conhecimentos e experiências adquiridas; trabalhar em equipe; desenvolver sua capacidade discursiva; ter visão

crítica do **conhecimento construído**; exercitar a abstração e a reflexão; **promover** as mudanças conjunturais e avanços científicos e tecnológicos.”(CEAP, 2006, p.03)

Em se tratando de conhecimento, verifica-se que a proposta, apresentada pelo CEAP para a licenciatura, é convergente com a das diretrizes nacionais quanto à forma de aprender. Ambas preconizam a aprendizagem significativa dentre outros temas apontados pelas perspectivas críticas e pós-críticas. Quanto ao contexto apresentado, também é possível inferir que o projeto local, com a valorização da cultura amazônica e da diversidade cultural está sintonizado com as diretrizes, à exceção de algumas expressões,

5.3.2 O currículo prescrito a partir da análise de conteúdo do PP - CEAP

Na fase de análise de presença ou ausência das teorias curriculares do currículo proposto no PP do curso, teve destaque a combinação de teorias tradicionais e críticas, teorias tradicionais e pós-modernas e teorias críticas e pós-modernas. Isto é o currículo proposto, marcado por grande contradição entre as teorias curriculares no total da frequência e presença de todos os temas curriculares representados nos índices definidos.

Na especificidade da Educação Física, a divergência entre as concepções curriculares é mais significativa. Pode-se dizer que o currículo proposto tem uma presença significativa das teorias críticas em conjunto com as tradicionais e pós-modernas sem que haja uma definição clara das teorias curriculares que o fundamentam, dado que a maioria dos temas relativos ao currículo analisado apresentaram temas diferenciados das teorias curriculares.

O currículo proposto demonstra que, entre as teorias curriculares, o que mais se destaca é a combinação das teorias críticas com as pós-modernas, conforme apresentado na tabela 2, relativa à avaliação do processo ensino-aprendizagem, conforme segue.

Considerando que o curso objetiva a **formação integral do aluno**, valorizando-o em igualdade de condições, tanto a **aquisição de conhecimentos** como o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, assim como a necessidade do **aluno de estar plenamente consciente** do modo como será avaliado e entender o processo como um todo, a avaliação, ao longo do curso, será formativa e somativa. (CEAP, 2006, p.65)

Formulações da teoria crítica estão sendo questionadas pelas teorias pós-modernas que não aceitam postulações do tipo: conscientização ideológica para promover as mudanças a serem operadas pelo sujeito com formação integral; ou a aquisição de conhecimento, através do processo transmissão-assimilação, anunciados pelas teorias tradicionais e parte das críticas, em vez da adoção do processo aprender a aprender em que o professor é apenas um mediador para desenvolver as competências determinadas pela pedagogia das competências. Esse fato foi reconhecido e indicado como princípio educativo, no índice de concepção de educação, conforme texto a seguir.

Devem contemplar a mudança de foco do processo ensino-aprendizagem, cuja ênfase vem se deslocando do predomínio da aquisição de conhecimentos para privilegiar a capacidade de aprender a aprender, realçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais,[...] (CEAP, 2006, p.02)

Desse modo, o projeto vem atravessado pela presença, tanto das teorias tradicionais e pós-modernas como das teorias críticas e pós-modernas. A seguir um caso em que as competências são submetidas à crítica:

[...] desenvolvimento das capacidades de integração e de crítica das informações e competências atuais, bem como da busca de novos conhecimentos e incorporação de novas tecnologias, desenvolvendo a habilidade de avaliá-las e selecionar, criticamente, as mais pertinentes [...] (CEAP, 2006, p.2).

As teorias críticas defendem a criticidade, para conscientização de uma práxis que vise a transformação social e não para aperfeiçoar os próprios mecanismos de exploração e alienação do trabalho. Assim, parece que as competências querem a criticidade para que haja uma adaptação, a que chamam integração, e um aperfeiçoamento das competências de modo a selecioná-los para a eficiência das demandas do mercado.

Não se quer dizer com isso que as teorias pós-modernas não podem ser críticas, neste caso, em que há concordância com Moreira quando, utilizando formulações de Giroux, afirma que, desde que sejam preservados alguns temas da modernidade, esta combinação é possível. Porém, a formulação da maneira como que se encontra no projeto pode levar à dúvidas.

No que diz respeito à Educação Física, a presença da contradição é bem maior. Pode-se dizer que o currículo proposto tem uma presença significativa das teorias críticas em conjunto com as tradicionais e pós-modernas, sem que haja uma

definição clara das teorias curriculares que o fundamentam. Segundo a maioria dos temas relativos ao currículo analisado, os dados demonstram que grande parte se encontra em uma posição claramente definida ou apresentando princípios divergentes, representado na categoria “outros”.

Percebe-se uma grande contradição entre a concepção de educação e a de Educação Física, com a primeira, situando-se claramente na perspectiva pós-moderna, e a segunda, na classificação “outras”, o que equivale à soma das teorias tradicionais, críticas e pós-modernas.

O currículo é um reflexo das relações sociais mais amplas da sociedade, de suas contradições e das posições hegemônicas que se encontram presentes (APPLE, 2008). Desse modo, não é de estranhar que a avaliação seja o índice que mais aparece no projeto, comparado com os demais que, tradicionalmente são encontrados nas propostas curriculares, pois o currículo era entendido, *“ora como conteúdo, forma, como conjunto de experiências do aluno, ou como programas e projetos pedagógicos”* conforme aponta (SACRISTÁN, 2000, p.14).

No contexto neoliberal de redução do papel do estado nas áreas sociais, observou-se um sucateamento da educação que, com o reduzido investimento, já provocaria um colapso no sistema educacional como um todo. Somando-se as profundas mudanças nas relações de produção que agora necessitam de um novo homem que seja criativo, crítico, cidadão, que tenha competências e habilidades para criar as demandas que o mercado necessita.

A avaliação institucional surgiu para confirmar o que já era consenso: o modelo de educação, construído pelas teorias tradicionais, chegou ao seu limite quando o tecnicismo não dava mais conta de responder às profundas mudanças no mundo do trabalho. O Estado, ao adotar o provão, delegou a tarefa de avaliação para os alunos das IES, eximindo-se, dessa forma, de sua responsabilidade na má qualidade do ensino prestado e no prejuízo causado a alunos, professores e instituições, sem contar as crises econômicas que também corroboraram para a manutenção desse cenário. Na sociedade do conhecimento, segundo seus formuladores, quem determina e impulsiona o capitalismo é o conhecimento, e não mais o capital industrial. Assim, a avaliação institucional, em suas relações com a economia, tornou-se um componente curricular predominante, ganhando importância tanto no cenário nacional quanto no internacional.

Desde as teorias tradicionais que vão de Bobbit a Dewey até os dias de hoje, com a pedagogia da diferenciação de Perrenoud, passando pelo construtivismo, a avaliação institucional é tema recorrente das teorias educacionais e curriculares, tornando-se uma questão de Estado ao suscitar a dúvida: o Estado finalmente assumiu seu compromisso com a educação ou existe alguma pressão externa? (SADI, 2002, p.xx).

O currículo, por sua vez, passou por três estágios a saber: pela forma, com os estudos da psicologia que iniciou com o movimento escolanovista, renovando-o com a pedagogia do aprender a aprender; pela reformulação de conteúdo, com as teorias críticas, como o caso, no Brasil, da pedagogia histórico-crítica; e pela avaliação de competências.

Na lista de questões que merecem um debate aprofundado encontram-se: a) Por que as avaliações das instituições e do processo ensino-aprendizagem estão mais presentes no currículo prescrito do que outras?; b) Quais as linhas teóricas que estão presentes ou ausentes no conjunto dos temas curriculares? As respostas a essas perguntas serão de grande ajuda para compreender-se o currículo em análise.

Conforme exposto no gráfico 2, depois da avaliação, os temas encontrados, com maior frequência no currículo proposto, são os conteúdos e as concepções, obedecendo a seguinte ordem de predominância: primeiro a avaliação e depois a abordagem metodológica ditada pelas diretrizes nacionais. Considerando o contexto em esta pesquisa foi delimitada, curso de licenciatura em Educação Física e os dados coletados, a forma ou metodologia apresenta participação discreta diante do desafio de implantação da metodologia das competências.

Excetuando-se o tema competência, o cruzamento dos outros três - a avaliação institucional, o conteúdo curricular e a metodologia - permite afirmar que o currículo proposto pelo CEAP faz uso das diversas teorias curriculares, de forma contraditória, estando as duas partes de que se compõem distribuídas entre as teorias tradicionais e críticas, tradicionais e pós-modernas e críticas e pós-modernas.

Isso se explica pelo embate de forças estabelecidas nas relações de poder na elaboração das diretrizes nacionais e que suscitou alguns questionamentos: Por que este conhecimento e não outro foi reconhecido e incorporado? Por que a pedagogia das competências é apresentada como sendo a saída para a crise da educação e das demandas do mercado? Como a presença do movimento docente, defendendo as teorias críticas, vai refletir quais os discursos que foram incorporados na

prescrição de temas de transformação social, construção de cidadania, e demais valores próprios desta formulação?

No campo da educação, as divergências entre os defensores das teorias críticas e os das pós-modernas pela busca de consensos, supressão de terminologias e manutenção de outras teorias levam à crise das teorias críticas, quando da combinação destas com os ideais de pós-modernidade, que em alguns casos é conciliável, porém, em outros, extremamente contraditórios. Já no que tange à forma de ensino, há consenso entre o projeto local e as diretrizes nacionais no que diz respeito a superar a questão da transmissão-assimilação.

Por outro lado, nas diretrizes para a Educação Física, a concepção hegemônica foi a de um entendimento de Educação Física como sinônimo de exercício físico, atividade física. No projeto local, existiam duas posições a de exercício físico e a de cultura do movimento humano, consideradas como consenso em todo projeto. Esses dois exemplos são facilmente explicáveis, mas dependendo do teor ideológico, as posições podem se tornar divergentes.

Segundo o contexto histórico descrito ao longo do texto, as reformas educacionais vêm sendo implementadas sob a pressão e hegemonia das novas demandas de mercado. A proposta do curso segue as diretrizes nacionais tanto para a Licenciatura quanto para Educação Física, como um elemento balizador para a sua proposição, conforme apresentado no próprio documento:

A sua proposta educacional está apoiada em conceitos e ações que exploram por um lado a flexibilidade das Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação e por outro o desenvolvimento de competências e habilidades face à realidade do contexto socioeconômico institucional (CEAP, 2004, p.3)

5.4 Currículo realizado na visão dos alunos

Para entender o conceito de currículo como prática e processo relacionados à trama de determinado contexto político do currículo prescrito, é necessário considerar o que de fato de que foi efetivado pelos próprios alunos que vivenciaram este currículo através da história de vida, dos saberes, das subjetividades, dos valores, dos códigos da forma até que tudo adquirisse significado.

Após a análise das diversas dimensões apresentadas pelos alunos nos dados coletados e sistematizados por meio de questionário, foram constatados os

seguintes temas na perspectiva do currículo: as concepções de educação e Educação Física, a participação na discussão do projeto, a avaliação do curso e as demandas que apresentaram em uma questão aberta relacionadas com as teorias de currículo.

Percebe-se novamente a contradição de posições entre as dimensões avaliadas, não estando nessa afirmação um julgamento de valor, ao contrário, ficaram evidentes a existência de divergências, sugerindo um estudo analítico dessas dimensões.

A visão dos alunos quanto às dimensões das concepções do curso, da Educação e da Educação Física, os dados coletados subjetivamente, apresentou um equilíbrio de frequência e presenças das teorias tradicionais e críticas; já a questão relacionada ao perfil do curso, foi ratificada como sendo de Licenciatura para a maioria, deixou em dúvida alguns e não foi respondida por outros.

Como ao entendimento do que seriam as concepções predominantes, foram apresentadas respostas diferenciadas, sugerindo que não há consenso de opinião entre os alunos, quanto à Educação, Educação Física e abordagens da Educação Física escolar, procurou-se agrupar as repostas por afinidade e similaridade em seus contextos, relacionando-as às teorias curriculares. Nessa dimensão, então, é possível afirmar que predominou a abordagem crítica de currículo, sendo importante destacar que um percentual significativo de alunos não respondeu a questão.

Por outro lado, no tocante às questões abertas, em o aluno poderia manifestar-se livremente, observa-se que o quadro se inverte. As observações coletadas, em face das demandas do curso em relação à concepção de educação, avaliação e formação dos docentes, fizeram repensar a educação crítica apresentada na primeira dimensão, porque não basta apresentar uma perspectiva, considerada crítica, para que o ensino tenha essa significação para os alunos. Logo, faz-se necessário um estudo aprofundado desse tema para perceber-se qual a teoria predominante no currículo e quais as contradições nele presentes.

Quanto à dimensão da participação, ficou patente a postura tradicionalista do curso, uma vez que a maioria dos alunos alega não ter havido momentos de debate e participação, não dando margens à dúvida quanto a relacionar o curso com as teorias tradicionais. No entanto, esse resultado foi posteriormente justificado pelo coordenador.

No cruzamento das dimensões subjetivas de concepção e de participação, os dados indicam que, na percepção dos alunos, há uma estreita relação do currículo com as teorias tradicionais, não significando, porém, que não percebem as demais teorias ou que não estas não estejam no currículo.

No cômputo geral, o curso foi muito bem avaliado e considerado coerente com a sua proposição de licenciatura, com o predomínio do ensino no currículo realizado. A pesquisa foi apresentada com significativa predominância, apesar de ainda não estar instituída formalmente na instituição, como instrumento pedagógico e, por isso, ainda não ser de conhecimento de todos os alunos. Ainda que fora do escopo desta pesquisa, vale a menção: dentre os projetos do CEAP, o Caravana do Recreio conta com a participação da maioria dos alunos do curso de extensão universitária.

5.5 O currículo realizado na visão dos professores

O currículo vai ganhando contornos e adquirindo uma significação, à medida que a sua prescrição se efetiva na prática. Entretanto, o currículo apresentado aos professores é também modelado pelo seu fazer pedagógico, pelos seus saberes, pela sua formação inicial e continuada, bem como pelas condições materiais de sua materialização. A maneira, como o professor incorpora as diretrizes e constrói seus instrumentos pedagógicos, pode redirecionar as intenções explícitas ou implícitas no currículo realizado.

É importante destacar que os professores do NDE tiveram acesso ao projeto pedagógico do curso para realizar o estudo de reformulação desse documento. Porque esta pesquisa estava em sua fase inicial de levantamento dos dados, quando da realização desse estudo, e porque existia familiaridade do NDE com ela, as dúvidas sobre formulações teóricas, suscitadas nas reuniões do grupo, permitiram alterações (vide anexo 11) de que esta pesquisa se beneficiou.

Assim, as entrevistas coletivas, ocorridas nas reuniões já mencionadas, serviram para reavaliar as alterações feitas no presente trabalho. Com as alterações aprovadas, esta pesquisa passou a insumo, juntamente com os dados dos alunos e o resultado da análise de conteúdo do PP, agora concluído, para que os membros

do NDE apresentassem as suas proposições, ratificando ou retificando as formulações iniciais, além de elaborar construções para o currículo realizado.

No primeiro momento de reavaliação, além de manterem as proposições feitas inicialmente, destacaram temas novos a ser debatidos como a questão das demandas da sociedade para as atividades não formais (bacharelado); o enfoque, na área da saúde, na licenciatura; a questão da pesquisa a ser implementada pela instituição; os referenciais utilizados para as alterações legais; a experiência docente; a missão institucional, dentre outros.

Dessa forma, pode-se afirmar que a posição inicial do grupo era de que o currículo prescrito e apresentado, no projeto pedagógico, era eclético, necessitando de um redirecionamento que mostrasse coerência e uma linha segura e afinada com as diretrizes nacionais. Essa posição se aproxima dos dados apresentados no terceiro momento, significando que a posição inicial do grupo se aproximou do resultado da análise geral do currículo do CEAP. Com base nesse entendimento, foram feitas as alterações confirmadas pelos próprios professores do colegiado do NDE. Os temas, em que não houve consenso, foram mantidos no projeto pedagógico para posterior aprofundamento. A exemplo disso, tem-se a linha expressa para a missão da instituição, que teria como base a sócio-educação, que será objeto de um seminário para uma apropriação e nivelamento do termo.

No segundo momento, após a apresentação dos dados dos alunos, identificaram-se as posições comuns e as divergentes entre alunos e professores. Quanto às comuns, são passíveis de citação: os dados da avaliação do curso, a demanda dos alunos pelo bacharelado, as proposições tecnicistas e tradicionais do currículo, apontadas pelos alunos e implementadas na reformulação do projeto. Quanto às divergentes, observaram-se questionamentos sobre a postura dos alunos nas avaliações, as questões éticas, a resistência a procedimentos de pesquisa e a limitação dos mesmos para tratar de temas em que têm dificuldade.

Isso posto, uma segunda proposição surgiu: o currículo a que os alunos da primeira turma se referiram não existe mais, foi modificado e, portanto, as questões apontadas estavam superadas. Os dados desses alunos tinham algumas peculiaridades que necessitavam de alguns procedimentos interpretados com as teorias tradicionais, mas a prática pedagógica estava situada nas perspectivas críticas.

No terceiro momento, após a apresentação dos dados do projeto pedagógico, cogitaram-se algumas necessidades: repensar o conceito de currículo, identificar temas novos, aprofundar discussões sobre o mesmo. A isso se seguiu o dilema: Será que o currículo reformulado, na sua prescrição, está sendo efetivado na prática? Dessa forma, a elaboração das mudanças foram feitas, no sentido propositivo da escrita, mas é um processo a ser construído. Dentre as mudanças necessárias foram elencadas as vivências pedagógicas dos alunos recém-formados; as dificuldades de se implementar abordagens críticas em um sistema dominado pelo currículo tradicional e desportivo nas escolas; e o conflito em que os novos professores se encontram.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a analisar o currículo de Educação Física do CEAP no Amapá, a partir do currículo proposto ou prescrito e o currículo realizado na perspectiva dos alunos e professores. O estudo então, através da análise de conteúdo, veio tentar identificar, nos documentos e nas informações obtidas pelos sujeitos envolvidos, quais as perspectivas teóricas de currículo que se tornaram presente e ausente, como também a frequência em que os temas curriculares: conteúdo, forma, avaliação, contexto, atitudes e perfil se manifestavam em suas referidas configurações teóricas.

Esse foi um recorte da formulação de Sacristán(2000) sobre o currículo como um processo e um entrecruzamento de práticas e que, neste estudo, foram utilizados apenas dois momentos: o do currículo proposto e o do currículo realizado. Assim, tem-se a clareza de que, ainda que todo o referencial fosse usado para a apreensão do fenômeno, haveria necessidade de um período maior de acompanhamento e de aprofundamento da investigação para uma compreensão mais efetiva do fenômeno curricular.

A utilização das teorias críticas, como referencial de análise, possibilitou um olhar sobre as demais perspectivas dentro de uma visão, não apenas determinista, mas relativa, em que a utilização do conceito de teoria se aproxima, sempre que possível, da noção de discurso.

O currículo proposto pelo CEAP apresenta o esforço para estar sintonizado com as diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas e para a Educação Física. Isso ficou evidenciado não apenas pelos temas: competências e habilidades; e aprender a aprender, incorporados no PP da instituição, mas pela frequência com que os temas curriculares são definidos, nos índices. Como conhecimento, forma, concepções, atitudes, contexto e perfil estiveram presentes e a sua relação com as teorias curriculares destacadas.

O contexto neoliberal, formulado pelas teorias críticas, apresenta um olhar de que o currículo continua em uma relação estreita com a economia e as suas alterações, não só nas relações de produção, mas na dinâmica do mercado globalizado. Assim, para essa perspectiva, a pedagogia das competências vem buscar um alinhamento da educação na formação de um novo homem nessa nova

fase do capitalismo em que o trabalhador tem que produzir e dominar células complexas de produção, ser crítico e criativo para superar a dinâmica que o mercado apresenta e as profundas mudanças da tecnologia de informação. Nesse aspecto, a avaliação e as competências são dois temas que se tornaram razão de estado para o novo currículo.

As perspectivas pós-modernas não têm um único discurso para explicar a realidade, mas várias perspectivas, pelo que pode se extrair das diretrizes, a sociedade do conhecimento é a perspectiva que se encontra subjacente à justificativa do apreender a aprender, com base na pedagogia da diferenciação e do construtivismo, o conhecimento deve ter um significado a partir da pedagogia das competências e construído a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. (RAMOS,2009)

O Amapá apresenta uma especificidade e peculiaridade encontradas na Região Amazônica, onde o Estado nacional já esteve muito presente na época do ex-Território e que deixou marcas de passivos ambientais dos grandes projetos minerais e florestais para as culturas indígena, afro-descente e marajoara cujas tradições e relações com a cultura corporal precisam ser decodificadas, desconstruídas, debatidas e incorporadas como temas curriculares para não ficarem apenas na celebração da diversidade cultural, pois até agora, se apresentam com intenções incluídas no projeto, mas sem uma metodologia e proposição claras de efetivação.

Considerando que o currículo da instituição esteja, em sua proposição, transitando no ecletismo das teorias críticas e pós-modernas, as perspectivas apresentadas pelos alunos e professores levam a refletir sobre a distância que se estabelece entre o que está prescrito e o que de fato está sendo realizado.

As dificuldades surgem na formação inicial e continuada e prosseguem na escolarização básica, encontrando apoio na LDB e nos PCNs para a implantação dessa perspectiva curricular. Por esse motivo, os alunos chegam ao ensino superior oferecendo resistência aos procedimentos da academia quanto à produção do conhecimento, pois foram condicionados apenas ao ensino sob que perspectiva tradicional.

Assim como o estudo exploratório pode servir de base a futuras pesquisas e aprofundamentos da formação profissional em Educação Física para garantir o debate, nivelar as informações e socializar com a comunidade docente as

informações obtidas. também pode servir para a investigação dos currículos com que os futuros profissionais estão se defrontando em suas vivências pedagógicas e que, nos pequenos *feedbacks*, se encontram muito distantes das reformas educacionais implementadas.

O estudo apresenta limitações, que merecem ser aprofundadas, em relação à diversificação de amostras que ficaram restritas aos instrumentos de coletas de dados dos alunos de outras turmas e semestres e à investigação dos professores que não são do Núcleo Docente Estruturante. Isso significa dizer que esta pesquisa teve um pequeno olhar do currículo realizado. Em relação aos demais professores, estudos sobre a prática pedagógica precisam ser feitos para analisar quais são as mediações que este fazer pedagógico provoca no currículo realizado.

Ainda que não tenha a estrutura da pesquisa participante, a relação entre sujeito e objeto se deu de forma bastante dinâmica neste trabalho. O projeto não é mais o mesmo, sofreu alterações no que se refere à identificação, nos temas curriculares, da sua relação com as teorias curriculares.

A participação dos professores, na revisão e avaliação sobre os dados coletados, não só permitiu o nivelamento das informações que contribuíram para as respectivas formações continuadas, como reacendeu o debate iniciado e, sem tempo para acabar, devido ao processo de regularização do curso. A exploração dos inúmeros dados que, pelos limites do trabalho, não foram suficientemente destacados servirão de pano de fundo para as reformulações do currículo prescrito e de fonte de inspiração para as demais fases, incluindo o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação e o currículo avaliado que, com certeza, estarão em pauta nos próximos estudos.

Estudos sobre essa temática, em Instituições de Ensino Superior, nos estados do Norte do Brasil, auxiliam no enfrentamento e correção de distorções e ou contradições, relacionadas com a formação dos profissionais de Educação Física na Região Amazônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTO, A.A.D. *História da Educação Física no Amapá: suas influências e determinações nas práticas escolares*. Mimeo, 2007.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n.3, p.23-38, maio 2001.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; FIGUEIREDO, Zenólia Campos. **Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 2001 e 2004**. In CAPARROZ, Francisco Eduardo, ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo (orgs) *Educação Física escolar: política e intervenção*. Vitória: UFS, LESEF.UFU, NEPECC, Uberlândia 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Indústria, Comércio e Mineração. **Amapá: construindo uma economia sustentável**. Macapá: Amapaz Comunicação, 1997
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- _____. **Repensando Ideologia e Currículo**. In MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Currículo Cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979
- BETTI, Irene C. BETTI, Mauro. **Novas perspectivas para a formação profissional em Educação Física**. São Paulo: Revista Motriz, v.1, junho, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CP 009/2001. **Diretrizes para a formação de professores da educação básica**. Brasília, 08 mai. 2001
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Brasília, 18 fev. 2002
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 7. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, 31 abr. 2004

- _____. & LELIS, Isabel Alice (1990). **A Relação teoria-prática na Formação do Educador**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes.2008
- _____. **Formação de Professores: o discurso crítico-liberal em oposição ao agir dogmático expressivo**. Ciência e Cultura, v. 4. n. 5, mai. 1989
- CATANI,A.M;DOURADO,L.F.; OLIVEIRA, J.F.. **Política educacional,mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil**.Educ.Soc.Campinas,v.22,n.75,ago.2001.Disponível em<[HTTP:www.scielo.br](http://www.scielo.br).Acesso em 12 de agosto de 2008.
- CEAP - CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO AMAPÁ. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física**. Macapá, AP, 2004
- CHELALA,Charles Achcar.**A magnitude do estado na socioeconomia amapaense**.Rio de Janeiro,Publit, 2009.
- CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr. **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1991
- DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões. Campinas,Autores Associados, 2003.
- FARIA JR., Alfredo Gomes de. Professor de Educação Física, licenciado ou generalista? In: Vitor Marinho de Oliveira (Org.). **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987
- _____. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para Discussão. In: Nilda Alves (Org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 1993
- FERREIRA, Vera Lúcia Costa. **Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?**. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- FRIG.OTTO,Gaudêncio (org.).**Educação e crise do trabalho:perspectivas de fim de século**.Petrópolis,Vozes,1998.
- GATTI, Bernadete A. **Estudo Prospectivo da Licenciatura no Brasil: aspectos legais, institucionais e curriculares**. São Paulo: FCC/PUC Mimeo, 1992
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988. 10 v.
- GIROUX,Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986

- GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008
- IANI, Otávio. **O Professor como Intelectual: Cultura e Dependência**. In: Roseli Fischmann (Org.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KUNZ, Elenor; SILAMI, Emerson; RESENDE, Helder; CATRO, Iran Junqueira; MOREIRA, Vagner Wei. **Novas diretrizes para os cursos de graduação em educação física: justificativas, proposições e argumentações**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v.20 n, 1m setembro de 1998.
- LATORRE, A; ARNAL, J. ; RINCÓN, D. **Bases Metodológicas de la Investigación Educativa**. Barcelona: Hurtado, 1997
- LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**. São Paulo: Cortez, 1993
- LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. *Cadernos CRUB*. Brasília, ano 1, n. 4, p et.1994
- _____; ANDRÉ, Marli E.D.A . **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2006
- MOLINA NETO, V. **Formação Profissional em Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 19, n. 1, p. 34-41, set. 1997
- MORAIS, Paulo Dias. **Governadores do Amapá: Principais realizações**. Macapá: Gráfica J.M. 2005
- _____. **Amapá: de Capitania a Território**, Macapá: JM Gráfica, 1999
- MOREIRA, Antônio Flavio. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. In MOREIRA, Antônio Flavio(org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio. **A crise da teoria curricular crítica**. In COSTA, Maria Vorraber. *Currículo: no limiães do contemporâneo*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo Cultura e Sociedade*. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005

- NASCIMENTO, Marcus Jary. Tendências e perspectivas da produção de conhecimento no esporte frente às diretrizes curriculares. In: IV Congresso Goiano de Ciências do Esporte. Anais, Goiânia, CBCE, 2004.
- NOZAK, Hajime Tackeuchi. **Mundo do Trabalho no Brasil, formação de professores e conselhos profissionais**. In: Coletânea de Textos-CTT/CBCE: Formação Profissional em Educação Física e o Mundo do Trabalho. v.1. Vitória: Editora FSV, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. THULER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. São Paulo, Artmed, 2002.
- RAMOS, Nogueira Ramos. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2006
- RODRIGUEZ, G. G. *et al.* **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SADI, Renato Sampaio. **Diretrizes curriculares nacionais para cursos de educação física: projeto de fôlego ou orientação temporária**. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001, Caxambu, Anais eletrônicos, Campinas, CBCE, 2003.
- SANTOS, Fernando Rodrigues. **História do Amapá: da autonomia territorial ao fim do Janarismo**. Belém: Grafinorte Ind. e Comércio, 2006
- SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira - Estrutura e Sistema**. São Paulo: Saraiva, 1988
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores associados, 2005
- SILVA, Tomaz Tadeu. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992
- _____. **Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica**. Porto: Porto Editora, p.11, 2000
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- _____. Nexos e determinações entre formação de professores: competências para quê? In : Formação Profissional em Educação Física e o Mundo do Trabalho. v.1, Vitória: FSV, 2005

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992

TYLER, Ralph.(1974) **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre:Globo,1974

A N E X O S

ANEXO 1 : CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Senhores(a)Professores(a)

Dirijo-me a Vossa Senhoria na condição de estudante do Programa de Pós-Graduação Ciência da Motricidade Humana da universidade castelo branco (UCB)do Rio de Janeiro, linha de pesquisa sobre os aspectos pedagógicos da motricidade humana, para convidar a participar do estudo com o propósito de compreender “ A Formação inicial do profissional de educação física no Amapá. O estudo em referencia constitui tema do projeto de pesquisa, sob a orientação da Prof.^a Dinah Vasconcelos Terra, e ao procurar analisar o curso de Educação Física no Amapá, o estudo pretende contribuir tanto para o debate nacional sobre a formação profissional,como para subsidiar reformulações do projeto pedagógico do curso, bem como subsidiar avaliações institucionais visando a melhoria da qualidade do ensino superior no Amapá, bem como aperfeiçoar e possibilitar novas praticas pedagógicas ,comprometidas com os avanços educacionais.

Assim gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de conceder informações em questionários e entrevistas que serão realizadas em local e horário estabelecido em comum acordo. Estes instrumentos serão registrados, transcritos e devolvidos para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou que faça as alterações que considerar necessárias, antes que o texto seja transformado em fonte de informações.Asseguro-lhe que todas as informações coletadas, sob responsabilidades do pesquisador preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegida de utilização não autorizadas.

Consciente de como sua contribuição, é importante, agradeço-lhe antecipadamente, considerando que a interpretação das informações, será colocada a sua disposição a sua disposição assim que as considerações finais estejam concluídas

Atenciosamente

Antonino Cezar Leite Lobato fones (96)32515675 - 81299190

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado/a participar de um estudo que tem como propósito compreender “ A formação Inicial do Profissional de Educação Física no Amapá”.

Neste sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas duvidas antes de consentir, com sua assinatura e sua participação neste estudo.Você recebera uma copia deste termo, para que possa questionar eventuais duvida que venham a surgir, a qualquer momento, assim o desejar.

3- OBJETIVO GERAL

Analisar a proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ensino Superior do Amapá(CEAP), no Estado do Amapá, com finalidade de contribuir com o processo de uma formação inicial profissional que atenda as perspectivas desenvolvimento de política educativa de qualidade do Ensino Superior no Estado.

3.1- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar criticamente o currículo proposto pela instituição em seu projeto pedagógicos do curso de Educação Física no Amapá do CEAP, a partir das diretrizes, concepções, conteúdos, forma, avaliação, perfil característicos do curso

Identificar e analisar na proposta do cursos de Educação Física do CEAP, a sua relação com as diretrizes nacionais para a Educação Física.

Analisar o processo do currículo do curso de Educação Física em sua efetivação pratica a partir da visão dos professores, e alunos.

PROCEDIMENTO

Participar de questionário fechado, com questões abertas e de uma entrevista semi-estruturada, previamente agendada a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de (60) minutos. Entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

COMPROMETIMENTO

As interpretações das informações serão entregues pessoalmente aos entes pesquisados como uma forma humana de agradecimento pela voluntária e valiosa colaboração na pesquisa.

RISCOS E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Primeiro: Sua adesão como colaborador/a e com o nosso estudo não oferecer nenhum risco a sua saúde, tão pouco o submetera a situações constrangedoras.

Segundo: Você recebera copia da sua entrevista para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias , antes do texto ser transformado em fonte de informação.

Terceiro : Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a analises que possam aperfeiçoar e possibilitar novas praticas pedagógicas comprometidas com os avanços educacionais conquistados pela sociedade.

CONFIDENCIALIDADE

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador preservarão a identificação tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

VOLUNTARIEDADE

A recusa do/a participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

NOVAS INFORMAÇÕES

A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador

Contato:

Mestrando: Antonino Cezar Leite Lobato

Email: antoninocezar1@hotmail.com

QUADRO 4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PRESENCIAL/AUSENCIAL PP CEAP

Parte	Extrato	Texto	Ind	Cat	Presença			
					P1	P2	P3	O
01	002	1.1Devem contemplar a mudança de foco do processo ensino-aprendizagem, cuja ênfase vem se deslocando do predomínio da aquisição de conhecimentos para privilegiar a capacidade de aprender a aprender, realçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, p2,E002,cp1.	CP	1			X	
	003	1;2..desenvolvimento das capacidades de integração e de crítica das informações e competências atuais, bem como de busca de novos conhecimentos e incorporação de novas tecnologias, desenvolvendo a habilidade de avaliá-las e selecionar, criticamente, as mais pertinentes... (p.2,E003,CP1,P3).	CP	1			X	
	010	1.3Exercitar o pensar para além da aprendizagem de habilidades instrumentais e do conhecimento do mundo objetivo, contemplando outros saberes vinculados a habilidades cognitivas sem perder de vista as dimensões da personalidade humana, sua ação comunicativa e as relações interpessoais, é meta prioritária do CEAP.(p.3,E010,CP1,P3)	CP	1			X	
	011	.1.4estrutura curricular está apoiada num modelo de diálogo continuado de construção e circulação dos saberes e nas relações entre os sujeitos, contemplando a interdisciplinaridade na formação acadêmica....(p.3,E011,CP1,P3)	CP	1			x	
	014	1.5“Desenvolver e difundir a cultura amazônica para a solidariedade humana”, pautando-se em amplo suporte filosófico de argumentos e da prática educacional que se pretende efetivar.(p.4,E014,CP1\3,P3,C2)	CP	1		X		
	019	1.6comunicar o saber através do processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas formas;(p.5,E019,CP1,P3)	CP	1		X		
	020	1.7 Incentivar o trabalho de pesquisa como instrumento para a reflexão, a criatividade, a descoberta de aptidões e o exercício da inteligência;(p.5,E020,CP1\4,P1,C1)	CP	1				X
	022	.1.8associar o ensino às ocorrências do cotidiano, de modo a desenvolver o pensamento crítico e especulativo, capacitando os alunos para o enfrentamento dos problemas de relevância regional e nacional;(p.5,E022,CP1,P3)	CP	1				X

	023	1.9proporcionar por meio da formação continuada o aperfeiçoamento profissional e cultural permanente; (p.5,E023,CP1,P2\3)	CP	1					X
07	064	1.10Aprender a pensar, a lidar com os conceitos, idéias, relações de poder e com as conseqüências sociais de sua atuação;(p.15,E064CP1,P2)	CP	1		X			
	067	1.11Atuar como agente multiplicador de conhecimentos, reconhecendo o seu papel de educador, desenvolvendo sua capacidade de atuação em equipe multidisciplinar, numa perspectiva interdisciplinar;(p.15,E067,CP1,P3)	CP	1					X
08	080	1.12O embasamento científico-metodológico aplicado nesta estrutura curricular encontra-se aliado a um projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem,... sempre apoiados no professor como mediador do processo ensino-aprendizagem.(p.18,E080,CP1,P1)	CP	1					X
	086	1.13A proposta entende que o currículo do curso e o conhecimento devem ser vistos como construções e produtos de relações sociais particulares e históricas e, ainda, deve ser orientado numa perspectiva crítica onde ação-reflexão-ação se coloque como atitude que possibilite ultrapassar o conhecimento do senso comum...(p19,E086,CP1,P2)	CP	1		X			
16	154	1.14A proposta também permite ao discente a participação na formação do seu currículo, atendendo à crescente demanda do conhecimento no tempo de conclusão do curso.(p.57,E154,CP1.P3)	CP	1		X			
17	169	1.15a pesquisa reverte-se em benefícios para a instituição, promovendo o ensino, e para a comunidade em geral, promovendo a extensão. Para que a pesquisa cumpra seu papel no desenvolvimento social sustentável e responsável, ela não pode estar dissociada das atividades de ensino e de extensão;(p.73,E169,CP1,P3)	CP	1					X

QUADRO 5 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA\ PRESENÇA \AUSÊNCIA\PPCEAP

Parte	Extrato	Texto	Ind.	Cat	Presença			
					P1	P2	P3	O
	E027	2.1A proposta apresenta como meta principal o ensino de qualidade e objetiva a formação de profissionais em Educação Física ampla formação pedagógica, capazes de contribuir para a formação de indivíduos críticos, reflexivos, participativos e solidários.	CP	2		X		
	E035	2.2.As atuais configurações sociais, aliadas ao crescente desenvolvimento técnico-científico, incorporando-se a estes aspectos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) no que se refere à Educação Física como componente curricular da educação básica,...	CP	2				X
	E042	2.3a vivência sistematizada e a aquisição de conhecimentos/habilidades da cultura do movimento humano, balizada por uma postura reflexiva, no sentido da aquisição da autonomia necessária a uma prática intencional, que considere o lúdico e os processos sócio-comunicativos, nas perspectivas do lazer, da formação cultural e da adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”.	CP	2				X
	E043	2.4.Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;(p.13,E043,CP1;2,A11)	CP	2			X	
	E044	2.5Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante análise crítica da literatura especializada como propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional(p.13,E044,CP1\2,A11)	CP	2				X
	E048	2.6a partir de conhecimentos técnicos, científicos, humanos e culturais, buscando resguardar as características regionais no tocante aos interesses apresentados neste campo de atuação.(p.13,E048,CP2\3,C2)	CP	2		x		
	E051	2.7...por meio da reflexão e da prática das diferentes expressões e manifestações da cultura do movimento humano tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo e na dança... A finalidade educativa é a formação e a emancipação cultural dos alunos, a inclusão social e a educação para a saúde.(p.14,E051,CP2,A11)	CP	2				X
	E52	2.8O profissional licenciado em Educação Física pelo CEAP, como especialista no conhecimento sobre a cultura do movimento humano nas suas diversas manifestações e objetivos e capacitado a atuar no ambiente escolar e a ele afeto,...(p.14,E052,CP2,A11)	CP	2				X

E070	2.9Ao longo dos anos ela vem contribuindo expressivamente com o ser humano na medida em que reduz os efeitos da seletividade, promove as qualidades humanas e busca, de forma permanente, a formação cultural, a inclusão social e a educação para a saúde. (p.16,E070,CP2,A11)	CP	2				X
E071	2.10De acordo com as atuais diretrizes curriculares, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, a Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biodinâmicas, comportamental e sócio-cultural.(p.16,E071,CP2,A11)	CP	2				X
E072	2.11É um processo de Educação, seja por vias formais ou não-formais, que ao promover uma educação efetiva para a saúde e ocupação saudável do tempo livre de lazer, constitui-se num meio efetivo para a conquista, de um estilo de vida ativo dos seres humanos.(p.16,E072,CP2,A9)	CP	2			X	
E073	2.12Tem como seu meio específico as atividades físicas exercidas a partir de uma intenção educacional nas formas de exercícios ginásticos, jogos, esportes, danças, lutas, atividades de aventura, relaxamento e ocupações diversas do lazer ativo.(p.16,E073,CP2,A12)	CP	2				X
E074	2.13É caminho privilegiado de educação, pelas suas possibilidades de desenvolver a dimensão motora e afetiva das pessoas, principalmente das crianças e adolescentes, conjuntamente com os domínios cognitivos e sociais, e por tratar de um dos mais preciosos recursos humanos, que é o corpo.	CP	2	X			
E75	2.14Ao ser assegurada e promovida ao longo da vida das pessoas, apresenta-se com relações efetivas e profundas com a educação, saúde, lazer, cultura, esporte, ciência e turismo.	CP	2				0
E77	2.15Considerando os compromissos, objetivos e competências da Educação Física propomos a participação do CEAP na construção de um quadro de referência para a área centrado em uma ciência humanizadora, que entende o homem na sua totalidade indivisa e que visa o verdadeiro desenvolvimento do homem integral, que fundamente a prática da Educação Física como um	CP	2		X		

		ato educativo autenticamente democrático, libertador e, conseqüentemente, humano.						
E83		2.16O CEAP propõe um modelo de currículo que organiza atividades e experiências planejadas e orientadas de modo a possibilitar aos alunos a construção da trajetória de sua formação pedagógica, permitindo que os mesmos possam construir seu percurso de profissionalização na área da Educação, com uma sólida formação humanista,	CP	2		X		
E84		2.17O curso foi concebido com uma organização seqüenciada que privilegia a formação profissional baseada nos grandes princípios da Educação Física, com disciplinas que possibilitarão amplo conhecimento do ser humano e, paralelamente, disciplinas que contemplam a prática, o conhecimento das mais diversas manifestações da atividade físico-motora, a partir do princípio da inserção do aluno na essência do curso.	CP	2	x			
E136		2.18.As atividades complementares, observado o disposto no art. 3º, serão classificadas nas seguintes modalidades: I - Grupo 1: Atividades vinculadas ao ENSINO; II - Grupo 2: Atividades vinculadas à PESQUISA; III - Grupo 3: Atividades vinculadas à EXTENSÃO; IV - Grupo 4: Atividades vinculadas ao SERVIÇO COMUNITÁRIO; V - Grupo 5: Atividades vinculadas à REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL.	CP	2				X

QUADRO 6 AVALIAÇÃO PRESENÇA \ AUSÊNCIA \ PP CEAP

Parte	Extrato	Texto	Ind	Cat	Presença			
					P1	P2	P3	O
	E060	3.1 Utilizar estratégias diversificadas de avaliação do ensino-aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos, visando sempre a sua aprendizagem e emancipação sócio-cultural;(p.15,E060,A1e)	A	1				x
	E079	3.2 Na proposta estão contemplados conteúdos considerados básicos e conteúdos profissionais, de maneira a assegurar o espaço da avaliação contínua, que possibilita a incorporação de novos desafios. Isso evidencia o sentido de processualidade do Projeto que, a partir da crítica sobre a realidade vivenciada, estará aberto a alterações e reordenamentos necessários, de forma a assegurar o caráter coletivo das decisões e o compromisso social da instituição como norteadores da avaliação, com vistas a seu aperfeiçoamento.(p.17,E079A1\2c)	A	1 2				x
	E146	3.3 A sistemática de avaliação a ser empreendida no curso de Educação Física oferecido pela CEAP está definida no projeto institucional e contou detalhada no PDI aprovado pelo MEC.(p.65,E146,A1c)	A	1		x		
	E147	3.4 Considerando que o curso objetiva a formação integral do aluno, valorizando em igualdade de condições, tanto a aquisição de conhecimentos como o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, assim como a necessidade do aluno de estar plenamente consciente do modo como será avaliado e entender o processo como um todo, a avaliação, ao longo do curso, será formativa e somativa. (p.65,E147,A1e)	A	1			X	
	E148	3.5 A Avaliação Formativa visa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, por meio da auto-avaliação, realizada pelo aluno, sobre o seu próprio desempenho. Deve englobar conhecimentos, atitudes e habilidades, ajudando-o a se conhecer e assumir mais responsabilidades diante do processo de aprendizagem; e da avaliação realizada pelo docente para identificar o progresso de cada aluno.(p.65,E148,A1p)	A	1			x	
		3.6 A Avaliação Somativa visa identificar a aprendizagem ocorrida						

E149	ao final de cada disciplina a partir da verificação do progresso cognitivo e intelectual do aluno sobre o conhecimento teórico-prático em vários momentos e de acordo com as disciplinas específicas.(p.65,E149,A1t)	A	1	X			
E150	3.7A avaliação do processo ensino-aprendizagem contempla: o domínio dos conteúdos recomendados pelas atuais diretrizes curriculares, cuja aprendizagem dependerá, em grande parte, da presença e assistência pedagógica do professor; o domínio das habilidades e das atitudes, a partir da oferta de momentos pedagógicos privilegiadores do desenvolvimento do aluno, apresentados sob a forma de oficinas pedagógicas para experimentação de metodologias e práticas, de experiências investigativas e práticas nos campos de estágio e de extensão, além da experiência de produção de trabalhos escritos; o domínio da dimensão ético-política que envolve todos os professores.(p.66,E150,A1p)	A	1			X	
E151	3.8Nessa dimensão, avalia-se o aluno quanto à compreensão do seu papel profissional no campo da cidadania, da liberdade, dos direitos humanos e da justiça social em uma sociedade democrática.(p.66,E151,A1c)	A	1				
E152	3.9Avaliação Diversificada .Este processo poderá ser composto por exercícios procedimentais, organização de dados e informações, apresentações orais ou escritas, provas, estudos comparados, reflexões e sínteses das leituras. Tais instrumentos de avaliação deverão ser aplicados pelo professor ao longo do semestre com a finalidade de compor a nota semestral, ficando a seu critério as datas de aplicação dessas avaliações. Estes instrumentos devem visar à assimilação e aplicação dos conceitos básicos para o desenvolvimento das competências indicadas nos planos de ensino de cada disciplina, conjunto de disciplinas ou série.(p.66,E152,A1p)	A	1				
E153	3.10AC - Avaliação Conceitual .Este instrumento tem como objetivo avaliar os conceitos básicos apresentados nos planos de disciplinas e deverá ser aplicado ao aluno individualmente, podendo ser interdisciplinar. Esta prova deve ser aplicada dentro do horário normal da aula da disciplina, em data divulgada em calendário da Instituição.(p.66,E153,A1p)	A	1			X	
E154	3.11AC - Avaliação de Competência Este instrumento tem por finalidade verificar se os alunos adquiriram as competências trabalhadas. Esta avaliação poderá ser um estudo de caso, uma simulação de um contexto profissional, ou qualquer outro instrumento apropriado elaborado pelos professores. (p.67,E154,A1p)	A	1			x	
	3.12. A avaliação do desempenho escolar nos cursos de formação em nível						

E155	superior é feita por disciplina, incidindo sobre a freqüência e o aproveitamento escolar.(p.67,E155,A1t)	A	1	X			
E156	3.13.O aproveitamento escolar é aferido através do acompanhamento sistemático do desempenho do aluno pelo professor, compreendendo os resultados obtidos pelo discente em Avaliação Continuada realizada no decorrer de cada período letivo, acrescido, se for o caso, do resultado auferido no Exame Final.(p.68,E156,A1c)	A	1		X		
E157	3.14.1º Compete ao professor da disciplina programar e elaborar os instrumentos da avaliação continuada de que trata este artigo, neles compreendidas as mais diversas formas de exercícios escolares tais como, atividades de pesquisa bibliográfica e ou de campo e atividades de extensão - propostas no plano de ensino elaborado pelo docente e aprovado pela respectiva Congregação de Curso – além de provas escritas, projetos, estágios, relatórios, painéis, seminários, estudo de casos e outras formas de avaliação, bem como julgar os resultados obtidos pelos discentes mediante atribuição de notas, traduzidas em pontos, aos diversos procedimentos avaliatórios adotados, na forma prevista neste Regimento.(p.68,E157,A1c)	A	1		x		
E158	3.15.2º Em vista da avaliação continuada de aprendizagem poderá o professor, respeitado o disposto no parágrafo 1º do artigo 61 deste Regimento, fixar o valor da pontuação que atribuirá aos alunos em cada procedimento avaliatório que adotar em virtude da aplicação do disposto no parágrafo anterior.(p.68,E158,A1c)	A	1		x		
E159	3.16.§ 3º Os pontos obtidos pelos alunos nos instrumentos avaliatórios que lhes forem aplicados na forma definida nos parágrafos anteriores terão caráter substitutivo uns dos outros, e deverão ser somados de modo a refletirem o total da pontuação obtida durante a avaliação continuada ao longo do período letivo. (p.68,E159,A1c)	A	1		X		
E160	3.17.4º O Exame Final, realizado no fim de cada período letivo em data definida no Calendário Anual de Atividades, tem por objetivo avaliar a capacidade do discente em dominar o conjunto de conhecimentos da disciplina e constará de uma prova escrita, sendo admitida a prova prática para aquelas disciplinas cuja avaliação exija esta espécie de procedimento, desde que seja o mesmo previsto no plano de ensino da disciplina.(p.68,E160,A1t)	A	1				x
E161	3.18.§ 1º Atribui-se zero (0) ao aluno que se utilizar de meios fraudulentos nos exercícios escolares e demais atividades avaliatórias programadas, competindo ao Conselho Superior regulamentar as demais medidas	A	1				

		disciplinares que forem julgadas convenientes, até o desligamento do aluno da Instituição.(p.69E161,A1t)						x
E162		3.19.Art. 65. Excetuadas as provas do Processo Seletivo, é assegurado ao aluno o direito à revisão de provas escritas, devendo o professor efetuar revisão automática dos procedimentos avaliatórios desta espécie, na forma estabelecida em regulamentação aprovada pelo Conselho Superior.(p.69,E162,A1c)	A	1		X		
E163		3.20;1º A Avaliação Continuada de que tratam os artigos 56 e 57 deste Regimento comportará obrigatoriamente a oportunidade da conquista pelos alunos de um total de até setenta (70) pontos, distribuídos por, no mínimo, quatro (4) procedimentos avaliatórios.(p.70,E163,A1,c)	A	1		X		
E164		321.O Projeto de Avaliação Institucional Interna do CEAP foi concebido pela sua Comissão Própria de Avaliação – CPA, nos termos da Lei No 10.861/2004 e encontra-se no ANEXO I deste Documento. A Proposta foi acolhida sem restrições pela Comissão Nacional de Avaliação do ensino Superior –CONAES. (p.71,E164,A2e)	A	2				x
E165		3.22.O modelo extensionista adotado pelo CEAP está ancorado no desenvolvimento de ações que contribuam para a sua inserção no ambiente regional contemplando: - o desenvolvimento comunitário; - a formação de uma consciência social; - ações culturais; - a educação continuada; - a educação a distância; (p.71,E165,A1c)	A	1		X		
E166		3.23.As atividades de extensão têm por objetivo promover um trabalho de inter-relação entre o CEAP e a sociedade, em que ambas as esferas se completam e aprendem, sendo parceiras no processo de aprendizagem que se realiza entre as duas.(p.72,E166,A1c)	A	1		x		
E170		3.24.Promover, periodicamente, a avaliação das atividades e programas do Curso, assim como dos alunos e do pessoal docente e não-docente;(p.75,E170A123)	A	123				x
E171		3.25elar pela execução do projeto pedagógico do Curso e para o atendimento dos padrões de qualidade e das diretrizes curriculares nacionais fixados pelo MEC.(p.76,E171,A2e)	A	2			X	
		3.26.O Projeto de Auto-Avaliação Do Centro de Ensino Superior do Amapá –CEAP-, foi elaborado em cumprimento a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior						

E172	(SINAES), e está pautado nas disposições contidas na Portaria MEC 2.051, de 09 de julho de 2004, nas Diretrizes para a Auto-Avaliação e nas Orientações Gerais editadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior –CONAES-.(p.98,E172,A2c)	A	2		X		
E173	3.27.Ao compromisso essencial com a qualidade, aporta-se a atenção com a inclusão social e a formação da cidadania. Revestido de tais compromissos, a auto-avaliação adquire caráter construtivo e formativo, buscando contribuir para a elevação dos indicadores qualitativos do CEAP. (p.98,E173,A2c)	A	2		x		
E174	3.28É integrado por três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos: 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior, que se desenvolve em duas etapas principais: (a) auto-avaliação institucional, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação -CPA- de cada IES; (b) avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP; 2) Avaliação dos Cursos de Graduação e 3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes -ENADE- (p.98,E174,A123,)	A	123		X		
	3.29A auto-avaliação tem por objetivos gerais:revelar à comunidade acadêmica, suas qualidades, problemas e desafios, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua evolução.contribuir para a qualificação institucional contínua;promover mudanças qualitativas nas ações acadêmicas de produção e disseminação do conhecimento;contribuir para a formação de profissionais cidadãos e na integração e qualificação das atividades de pesquisa e de extensão; buscar alternativas para reduzir a exclusão na educação superior (p.100,E175,A123)	A	123		x		
E176	3.30Na sua composição, a CPA conta com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica, isto é, docente, discente e técnico-administrativo, e também da sociedade civil organizada, estando vedada a existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados.(p.102,E176,A2c)	A	2		X		
E177	3.31.O art. 3º da Lei n 10.861/2004, preconiza as dez dimensões que serão objeto de avaliação (p.105,E177,A2e)	A	2				x
E178	3.32.Plano de Desenvolvimento Institucional – proceder a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional, de sua execução, da sua aplicabilidade e estabelecer propostas de mudanças. (p.105,E178,A2c)	A	2		X		
	3.33Produção Acadêmica – o eixo central do trabalho será determinar os vetores da produtividade acadêmica do CEAP que compõem o ensino, a						

E179	pesquisa e a extensão; revendo suas políticas, na perspectiva de possíveis mudanças e adequações.(p.106,E179,A2e)	A	2		X		
E180	3.34.Responsabilidade Social – nesta dimensão será examinado o compromisso e a contribuição do CEAP para as ações que se caracterizam de responsabilidade social, buscando confrontá-las com a missão e a finalidade do CEAP, e suas correlações com o seu entorno.(p.108,E180,A2e)	A	2		x		
E181	3.35Relação do CEAP com a Sociedade. O objetivo desta dimensão é avaliar a comunicação do CEAP com o seu entorno, sua efetividade, identificando as formas de aproximação utilizadas a fim de que a atividade acadêmica persiga também a melhoria da qualidade de vida da comunidade.(p.109,E181,A2E)	A	2		X		
E182	3.36Recursos Humanos Avalia-se nesta dimensão o planejamento da carreira e da capacitação do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, os processos de formação continuada e o nível de satisfação e relacionamento desses segmentos, buscando desenvolver e/ou aprimorar a formação profissional e as condições de trabalho do capital humano do CEAP.(p.110,E182,A2e)	A	2		X		
E183	3.37Administração Acadêmica.Nesta dimensão será verificado o grau de autonomia da gestão acadêmica, os mecanismos de gestão, as relações de poder entre as estruturas da Instituição e a participação efetiva desta, na construção das políticas do CEAP, buscando coerência entre os meios de gestão e o cumprimento dos objetivos e planejamento institucional.(p.11,E183,A2e)	A	2			X	
E184	3.38Infra-Estrutura Física e Tecnológica.Nesta dimensão deverá ser avaliada a infra-estrutura física e tecnológica existente na IES para atendimento do ensino, da pesquisa e da extensão, com vistas à elaboração de propostas revisionistas.(p.112,E184,A2e)	A	2				X
E185	3.39Integração entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e a avaliação.Propõe-se verificar nesta dimensão a adequação do PDI aos projetos dos cursos, bem como a efetividade dos procedimentos de avaliação, buscando a integração do processo avaliativo com o planejamento e vocação do CEAP e o despertar da cultura de avaliação.(p.113,E185,A2e)	A	2			X	
E186	3.40Atendimento aos discentes. Avaliar as formas de atendimento ao Corpo Discente e integração deste a vida acadêmica, identificando os programas de ingresso, acompanhamento pedagógico, permanência do estudante, participação em programas de ensino, pesquisa e extensão, a representação nos órgãos estudantis, buscando propostas de adequação e melhoria desta prática na IES para a qualidade da vida estudantil.(p.114,E186,A2e)	A	2		x		
E187	3.41.Gestão Financeira do CEAP.Na avaliação desta dimensão pretende-s aferir a capacidade de administração financeira da IES, buscando o cumprimento dos compromissos institucionais, a manutenção da sustentabilidade e do equilíbrio financeiro. Estabelecer políticas de manutenção de estudantes e captação de novos estudantes.(p.116,E187,A2e)	A	2				X

E188	3.42Os instrumentos de avaliação interna serão desenvolvidos a partir da definição das variáveis e dos itens de controles da qualidade associados a cada uma das dez dimensões contidas no art. 3º da Lei n 10.861/04. Esses instrumentos deverão contemplar abordagens quantitativas e qualitativas. A escala de valores de 1 a 5, a serem atribuídos às dimensões avaliadas, guarda analogia com o critério de pontuação preconizado para o SINAES.(p.117,E188,A2e)	A	2		x		
E189	3.43(Auto-Avaliação, Avaliação de Cursos, Avaliação de Desempenho de Estudantes e Avaliação Externa)Na elaboração do relatório final do processo de auto-avaliação serão incorporados os resultados da avaliação de cursos, do ENADE e da avaliação externa.(p.118,1E89,A2c)	A	2		X		

Fonte: Própria Pesquisa

QUADRO 7 CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO PRESENCIA/AUSÊNCIA \ PP CEAP

Parte	Extrato	Texto	Ind	Cat	Presença			
					P1	P2	P3	O
	E004	4.1Pretende-se, assim, centrar o processo educativo na construção, produção e apropriação dos conhecimentos técnico-científicos e sócio-culturais, em uma visão integradora e crítica da realidade...(p.2,E004,C1,P2)	C	1		x		
	E057	4.2Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.(p.14,E057,C1,P1)	C	1	X			
	E110	4.3Psicologia da Educação.A Psicologia como estudo científico. A Psicologia aplicada à educação e seu papel na formação do professor. As correntes psicológicas que abordam a evolução da Psicologia da Educação. A contribuição das teorias do desenvolvimento e aprendizagem ao ensino-aprendizagem.(p.40,E110,C1,P1)	C	1				x
	E111	4.4.Didática.Pedagogia, Didática e a prática educativa; Didática e democratização do ensino; Didática: teoria da instrução e do ensino; O processo de ensino na escola. O projeto pedagógico da escola e os planejamentos de ensino; Os objetivos e conteúdos do ensino; Os métodos de ensino; A aula como forma de organização do ensino; A avaliação do processo ensino-aprendizagem; Relações professor-aluno na sala de aula.(p.41,E111,C1,P4)	C	1		x		
	E122	4.5.Dinâmica e organização curricular.Análise crítica das políticas educacionais, da organização escolar e da legislação do ensino referentes à Educação Básica. Valores e objetivos da educação, aspectos históricos, planejamento e financiamento da educação. Gestão dos sistemas de ensino, unidade escolar, gestão e projeto pedagógico.(p.48,E122,C1,P2)	C	1		X		
	E126	4.6Fundamentos Sócio-Políticos da Educação.Fundamentos filosóficos, históricos e sócio-políticos da Educação. O sistema escolar brasileiro. Fundamentos legais. O ensino básico na Lei 9394/96.(p.51,E126,C1,P2)	C	1		x		
	E131	4.7Fundamentos Histórico filosóficos da Educação.O conceito de Filosofia. O conceito de Educação. Filosofia e Educação nos limites da redescoberta significativa e inventiva. Análise hermenêutica das principais obras da Filosofia da Educação na História. A Filosofia da Educação no Brasil. Problemas filosóficos da contemporaneidade e suas relações com uma Filosofia do Educar em construção. Limite de possibilidades de uma nova Filosofia do Educar Polilógica.(p.54,E131,C1,P)	C	1			X	

QUADRO 8 CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENCIA/AUSÊNCIA \ PP CEAP

Parte	Extrato	Texto	Ind	Cat	Presença			
					P1	P2	P3	O
	E092	5.1.Introdução a Educação Física;Educação Física, Atividade Física, Exercício Físico – definições, concepções, relações e especificidade; Identificando e conhecendo as manifestações, expressões e objetivações socioculturais identificadoras da dimensão prática da Educação Física; Identificando e conhecendo a profissão e os campos de intervenção profissional em Educação Física; Identificando e conhecendo os campos de conhecimento que fundamentam e identificam a Educação Física; Identificando e conhecendo o processo de formação do profissional de Educação Física.(p.28,E092.C2,A12a)	C	2				X
	E093	5.2.Ensino do Atletismo.Aspectos histórico-culturais do atletismo: origem, desenvolvimento, institucionalização e regras; Provas e respectivos fundamentos técnicos do atletismo – movimentos básicos fundamentais e movimentos técnicos-especializados das provas de corrida, saltos, lançamentos e arremessos; Fundamentos biofísicos aplicados às diferentes provas do atletismo – bases cinesiológicas e fisiológicas, e capacidades sensório-motoras e físicas; Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas para o ensino do atletismo na escola – planejamento, métodos e avaliação.(p.28,E093C2,A12a)	C	2				X
	E094	5.3.Aspectos histórico-culturais do handebol no mundo e no Brasil: origem, desenvolvimento, institucionalização e regras; Fundamentos técnicos do handebol – movimentos básicos fundamentais e movimentos técnico-especializados; Ensino do Handebol.Fundamentos táticos do handebol – sistemas de defesa e de ataque; Fundamentos biofísicos aplicados ao handebol – bases cinesiológicas e fisiológicas, e capacidades sensório-motoras e físicas; Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas para o ensino do handebol – planejamento, métodos e avaliação.(p.29,E094,C2,A12a)	C	2				X
	E095	5.4.Ensino do Futsal.Aspectos histórico-culturais do futsal: origem, desenvolvimento, institucionalização e regras; Fundamentos técnicos do futsal – movimentos básicos fundamentais e movimentos técnicos-especializados; Fundamentos táticos do futsal – sistemas de defesa e de ataque; Fundamentos biofísicos aplicados ao futsal – bases cinesiológicas e fisiológicas, e capacidades sensório-motoras e físicas; Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas do futsal – planejamento, métodos e avaliação.(p.29,E095,C2,A12a)	C	2				x
	E096	5.5.Ensino da Ginastica Escolar.A ginástica como conteúdo de ensino da educação física escolar: uma abordagem histórico-cultural; O conteúdo ginástica nos ciclos de escolaridade: movimentos básicos fundamentais (estabilizadores, locomotores e manipulativos); Formas básicas de ginástica: formas livres, com aparelhos fixos e com aparelhos manuais; Fundamentos biofísicos da ginástica – bases cinesiológicas e fisiológicas, e capacidades sensório-motoras e físicas; Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas para o ensino da ginástica escolar – planejamento, métodos e avaliação.(p.30,E096,C2,A12a)	C	2				X
	E097	5.6.Ensino da ginastica geral Aspectos histórico-culturais da ginástica geral: origem, desenvolvimento no mundo e no Brasil; Tipos de ginástica: analítica e natural; Atividades físico-esportivas que constituem a ginástica geral: danças, expressões folclóricas, jogos e coreografias; Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas para o ensino da ginástica geral – planejamento, métodos e avaliação.(p.31,E097,C2,A12b)	C	2				X
		5.7.Ensino de o Basquetebol Promover a compreensão da prática do basquetebol nos mais						

E098	variados contextos em especial o escolar, observando a contribuição que este desporto pode proporcionar para a formação do indivíduo nos diversos segmentos da sociedade, oportunizando o aprofundamento técnico e tático, bem como a aprendizagem e aplicação da regra.(p.31,E098,C2,A12b)	C	2	x			
E099	5.8.Teoria e ensino do jogo.Visões conceituais do jogo e sua relação com a cultura. Características, teorias, classificações e história dos jogos. Relações entre o lúdico, o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Jogo como conteúdo e como método de ensino da educação física. Jogo e o desenvolvimento humano. Ensino-aprendizagem de diferentes jogos e brincadeiras representativos da nossa cultura em situações reais e/ou simuladas.(p.32,E099,C2,A11)	C	2		x		
E100	5.9.Anatomia Humana.Introdução ao estudo da anatomia; Sistemas: esquelético, articular, muscular, nervoso (parte periférica), circulatório, linfático, sensorial e tegumentar.(p.32,E100,C2,A9a)	C	2	x			
E101	5.10.Ensino da Natação.Aspectos histórico-culturais da natação no mundo e no Brasil: origem, desenvolvimento, institucionalização e regras; Propriedades físicas da água; Técnicas de adaptação do ser humano ao meio líquido; Fundamentos técnicos dos estilos oficiais da natação – crawl, peito, costas e borboleta; Técnicas de saída e de virada; Fundamentos biofísicos aplicados à natação – bases cinesiológicas e fisiológicas, e capacidades sensório-motoras e físicas; Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas da natação – planejamento, métodos e avaliação.(p.34,E101,C2,A12a)	C	2				X
E102	5.11.Ensino do Folclore.Folclore e a cultura popular no contexto da Educação Física; Danças folclóricas/populares; Folguedos populares; Cantigas de roda e brinquedos cantados; Brinquedos e brincadeiras populares infantis; Jogos populares.(p.35,E102,C2,A11)	C	2				X
E103	5.12.Ensino da capoeira.Aspectos histórico-culturais da capoeira no mundo e no Brasil: origem, desenvolvimento e institucionalização. As principais vertentes de capoeira e seus principais representantes. Capoeira na escola. Cultura e tradição - fundamentos ritualísticos da capoeira. Organização e normatização da capoeira. Fundamentos técnicos da capoeira. Fundamentos musicais e instrumentação da capoeira. Fundamentos biofísicos aplicados à capoeira – bases cinesiológicas, fisiológicas, capacidades sensório-motoras e físicas; Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas para o ensino da capoeira – planejamento, métodos de ensino e avaliação do ensino-aprendizagem.(p.36,E103,C2,A12a)	C	2				X
E104	5.13.Atividades físicas e atendimento de emergência.Primeiros socorros: definição, aspectos legais que envolvem o ato do socorrismo, diferenças entre “socorro básico” e “socorro avançado”, significado de evento clínico e traumático; Reanimação cardiopulmonar; Afogamento; Hemorragias; Lesões traumáticas; Alterações psicomotoras; Técnicas de imobilizações; Técnicas de transporte.(p.36,E104,C2,A9a)	C	2		x		
E105	5.14.Fisiologia da atividades físicas I.Introdução à fisiologia humana; Fisiologia celular; Sistema nervoso central e periférico; Transmissão neuromuscular; Músculo estriado esquelético e controle do movimento humano.(p.37,E105,C2,A9a)	C	2	X			
E106	5.15.Ensino da Dança.A dança e suas relações históricas com a Educação Física; Contribuições das abordagens tradicionais e das tendências pedagógicas emergentes no campo da Educação Física para ensino das atividades rítmico-expressivas na escola; A perspectiva do ensino da Dança para os diferentes níveis de escolaridade. Fundamentos biofísicos aplicados à dança – bases cinesiológicas, fisiológicas, capacidades sensório-motoras e físicas; Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas para o ensino da dança – planejamento, métodos de ensino e avaliação do ensino-aprendizagem.(p.38,E106,C2,A12a)	C	2				X
	5.16.Ensino do Voleibol.Aspectos histórico-culturais do voleibol no mundo e no Brasil: origem, desenvolvimento, institucionalização e regras; Fundamentos técnicos do voleibol – movimentos básicos fundamentais e movimentos técnico-especializados; Fundamentos táticos						

E107	do voleibol – sistemas de defesa e de ataque; Fundamentos biofísicos aplicados ao voleibol – bases cinesiológicas e fisiológicas, e capacidades sensório-motoras e físicas; Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas do voleibol – planejamento, métodos e avaliação.(p.38,E107,C2,A12a)	C	2				X
E108	5.17.Teoria do Esporte.O Esporte Moderno como uma construção sócio-cultural: bases históricas e contextuais que o diferem das atividades físicas e jogos da antiguidade clássica e da Idade Média. A desportivização das sociedades modernas e a fragmentação do conceito de esporte. Manifestações e significados sociais do esporte nas sociedades contemporâneas. O duplo movimento do esporte: reprodução e produção de valores sociais. O Movimento Olímpico. Esporte e participação das minorias. Políticas públicas de esporte.(p.39,E108,C2,A11)	C	2				X
E109	5.18.Fisiologia das Atividades físico –Esportivas II.Bioenergética das atividades físico-esportivas; Características estruturais e funcionais do sistema cardiovascular e respiratório em repouso e nos exercícios físico-esportivos.(p.40,E109,C2,A9a)	C	2	X			
E112	5.19.Cineantropometria.Conceitos introdutórios em cineantropometria; Questionários e entrevistas; Triagem de saúde pré-exercício; Avaliação Postural; Medidas antropométricas básicas; Testes de habilidades e proficiência motora. Avaliação da morfologia corporal, cardiorrespiratória, da força muscular e da flexibilidade.(p.43,E112,C2,A9a)	C	2				
E113	5.20.Bases Teórico-Metodológicas do Condicionamento Físico.Evolução do treinamento do condicionamento físico; Composição do treinamento do condicionamento físico; Qualidades físicas; Princípios científicos do treinamento do condicionamento físico; Periodização e ciclos do treinamento do condicionamento físico; Avaliação e prescrição de exercícios; Testes de laboratório; Planejamento; Aquecimento; Métodos de treinamento do condicionamento físico para não atletas: métodos Contínuos, Intervalados, em circuito e de flexibilidade (teoria e prática).(p.43,E113,C2,A9a)	C	2	x			
E114	5.21.Fundamentos Psicossociais da Educação Física.Estudo do homem na sua relação transformadora com o meio e consigo próprio. Conceito, objetivos e métodos da psicologia. Desenvolvimento Infância, adolescência e idade adulta: aspectos biológicos, afetivos, sociais e cognitivos. Relação entre a prática de atividades motoras específicas da Educação Física e dimensões psicológicas: motivação, ansiedade, estresse, dependência, e reações afetivas.(p.44,E114,C2,A9b)	C	2	x			
E115	5.22.Desenvolvimento e Aprendizagem Motora.Desenvolvimento e aprendizagem motora com sub-áreas de estudo do movimento humano e da Educação Física; Definição do estudo do desenvolvimento motor: os conceitos de movimento e de mudança no comportamento motor; Perspectivas teóricas no estudo do desenvolvimento motor; Seqüência de desenvolvimento motor: modelos e questões; Conceitos de desenvolvimento motor e suas implicações para a Educação Física; Fatores que afetam o desenvolvimento motor; Aplicações e implicações pedagógicas do desenvolvimento motor; Teoria de circuito fechado x teoria de circuito aberto; Teoria de esquema e variabilidade de prática; Teoria hierárquica de programação motora; O processo de aquisição de habilidades motoras; Conhecimento de resultados e feedback; Interferência contextual, retenção e transferência. (p.44,E115,C2,A1)	C	2	x			
E116	5.23.Introdução à Saúde Coletiva. Conceitos de saúde e qualidade de vida; os campos da Saúde Pública e da Saúde Coletiva; políticas públicas em atividade física e saúde; desigualdades em saúde; doenças hipocinéticas; a educação física como meio de promoção da saúde e de prevenção às doenças.(p.45,E116,C2,A9b)	C	2	X			
	5.24.Metodologia do Ensino da Educação Física.Método, metodologia e atividades de ensino: conceitos, relações e distinção; Dimensões política e técnica dos métodos e metodologias de						

E120	ensino; Métodos clássicos de ensino da educação física; Modelos abertos e fechados de ensino da educação física; Metodologias de ensino da educação física – estilos de ensino e métodos criativos.(p.47,E120,C2,A3,)	C	2					X
E121	5.25.Conhecimento e Organização Curricular em Educação Física Fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos do currículo. História e teorias curriculares. Currículo, cultura, poder e construção do conhecimento. Componente do currículo e organização curricular. Relação entre currículo e projeto pedagógico. Parâmetros curriculares da Educação. Importância da Educação Física no espaço escolar. Direção de atividades curriculares. Planejamento, orientação e avaliação de atividades curriculares utilizando em cada etapa recursos didáticos.(p.48,E121,C2,A11)	C	2				X	
E124	5.26.Organização e Gestão de Eventos em Educação Física.Educação Física e desportos: Sistema de organização, gestão, marketing e regulamentação das atividades físicas e esportes no Brasil e no mundo. Clubes e competições desportivas: técnicas de organização. Política nacional de educação física e desportos. Organização de eventos esportivos.(p.50,E124,C2,A12b)	C	2					X
E125	5.27Estrutura e Legislação em educação Física. Estudo e debate sobre a questão da formulação, implantação, implementação e avaliação de políticas públicas relacionadas às atividades físico-esportivas na educação básica nas perspectivas da educação formal, da educação esportiva, do lazer e da promoção da saúde; Análise e discussão das estruturas organizacionais pertinentes aos setores da educação física e do esporte, nos diversos níveis da administração pública e de entidades e instituições de caráter privado.(p.51,E125,C2,A12b)	C	2					X
E129	5.28.Fundamentos Histórico culturais da Educação Física.Cultura: gênese social da palavra, a invenção do conceito e os estudos das relações entre culturas e os problemas do etnocentrismo; A demarcação de hierarquias sociais e culturais; Cultura e identidade; Usos sociais dos conceitos de identidade e cultura. O uso do conceito de cultura no campo da educação física brasileira; Estudos culturais sobre os esportes, os corpos e os processos de construção/afirmação de identidades. (p.53,E129,C2.A7)	C	2				X	
E130	5.29.Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais.A pessoa portadora de necessidades especiais através dos tempos, considerações históricas e biopsicossociais. Fundamentos neuroanatomofisiológicos, conceitos e características das deficiências sensoriais, físicas e cognitivas de população que apresenta necessidades especiais. Terminologia e classificação dos diferentes tipos de deficiências e/ou limitações. Educação Física Adaptada. Adaptações necessárias e implicações para a elaboração e desenvolvimento de programas em Educação Física especial.(p.54,130,C2,A12)	C	2					X

Fonte: Própria Pesquisa

QUADRO 9 PERFIL PROFISSIONAL PRESENCIA/AUSÊNCIA \ PP CEAP

Parte	Extrato	Texto	Ind	Cat	Presença			
					P1	P2	P3	O
	E026	6.1Este documento expressa a organização estrutural do curso de Licenciatura em Educação Física, a partir do ideário e do compromisso ético-profissional dos atores envolvidos com a formação de profissionais de educação, licenciados para a docência de qualidade da Educação Física na educação básica. (p.5E026,PC1)	PC	1				X
	E037	6.2O campo de atuação do profissional de Educação Física, egresso da modalidade licenciatura, abrange os estabelecimentos de ensino de educação formal, em todos os níveis.(p11,E037,PC1)	PC	1				X
	E038	6.3Está, também, diretamente relacionado com a capacidade deste profissional de atuar em outros segmentos da sociedade com finalidades educativas de formação cultural e cidadã, de desempenhar atividades pertinentes de coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas de Educação Física para uma clientela de alunos formada por crianças, jovens, adultos e idosos, junto a instituições de educação básica de gestão pública ou privada.(p.12,E038,PC3)	PC	3		x		
	E039	6.4O projeto proposto para a modalidade licenciatura do curso de Educação Física do CEAP dá ênfase à formação do Educador para atuar Em instituições públicas e privadas de Educação Básica em seus três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação profissional de jovens e de adultos; Institutos de Educação Especial; Órgãos Públicos de Educação em níveis Municipal, Estadual e Federal;(p.12,E039,PC1)	PC	1				x
	E040	6.5 O objetivo do curso proposto pelo Centro de Ensino Superior do Amapá é formar o licenciado em Educação Física com significativa base de formação humanística, sócio-cultural e técnico-pedagógica,...(p.12,E040,PC1)	PC	1				X
	E050	6.6 Suas ações pedagógicas estarão especialmente voltadas para a educação de crianças, jovens, adultos e idosos, incluindo pessoas portadoras de necessidades especiais, no contexto da educação escolar,...(p.14,E050,PC1)	CP	1		x		
	E082	6.7A modalidade licenciatura, do curso de Educação Física do CEAP se estrutura no sentido de formação de profissionais competentes e criativos, conscientes do seu papel social na promoção dos indivíduos,por meio da integridade sócio-afetiva, psicomotora e cognitiva, em todas as suas faixas etárias e fases de desenvolvimento.(p.18,E082,PC1)	PC	1	X			
	E091	6.8 Grupo I- Formação Propedêutica e Técnico- CientíficaGrupoll- Fundam. Da Educ. e Form. Pedag.GrupoIII- Formação espec. em Educ.Física: 3.1-Conteúdos de fundam.Sócio-Cultura3.2-Conteúdos de fundam.Biodinamica3.3-Conteúdos de fundam e Interv. Didático-.Pedagógica.3.4-Conteúdo de atividades físico-esportivas3.5-Conteúdos Técnico-instrumentais das atividades Físico-esportivasGrupo IV- Disciplinas eletivasGrupo V- Atividades complementares(p.23,E091,PC1\2)	PC	12				X
	E118	6.9 Estágio Supervisionado I.Conhecimento da realidade, da estrutura e funcionamento da dinâmica escolar: Direção, equipes de supervisão e orientação pedagógica, serviços de apoio, docentes, áreas físicas, etc.(p.46,E118,PC1)	PC	1				X
		6.10 Estágio SupervisionadoII.Experiências de observação direta e registro da prática						

E123	pedagógica de professores de Educação Física atuantes no ensino deste componente curricular nos diferentes ciclos da educação básica; Identificação e análise da intervenção didático-pedagógica.(p.49,E123,PC1)	PC	1				X
E127	6.11Estágio Supervisionado II.Intervenção didático-pedagógica nos ciclos de educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental. Atividades de diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino-aprendizagem sob supervisão de um professor qualificado.(p.52,E127,PC1)	PC	1				X
E128	6.12Trabalho Final em Educação Física I.Trabalho de definição e planejamento do tema, do problema, do objetivo, da relevância, do referencial teórico/revisão da literatura e da metodologia de uma pesquisa acadêmica no campo da educação física escolar.(p.53,E128,PC1)	PC	1				X
E132	6.13Estágio supervisionado IV.Intervenção didático-pedagógica nos segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Atividades de diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino-aprendizagem sob supervisão de um professor qualificado. (p.55,E132,PC1)	PC	1				X
E133	6.14Trabalho Final em Educação Física II.Trabalho de coleta de dados, análise de dados e relatório final de uma pesquisa acadêmica no campo da educação física escolar. (p.56,E133,PC1)	PC	1				X
E135	6.15Compreende-se como atividade complementar toda e qualquer atividade, não compreendida nas práticas pedagógicas previstas no desenvolvimento regular das disciplinas, obrigatórias ou eletivas, do currículo pleno dos cursos de graduação, desde que adequada à formação acadêmica e ao aprimoramento pessoal e profissional do aluno.(p.57,E135,PC3)	PC	3				X
E137	6.16 O Estágio Supervisionado, se caracteriza pela oportunidade de exercício e intervenção profissional, de demonstrar as competências e habilidades desenvolvidas, adquiridas por meio das diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas no âmbito escolar.(p.60,E137,PC1)	PC	1			X	
E139	6.17Os estágios supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, sem vínculo empregatício, em empresas, escolas de educação básica, fundações.(p.61,E139,PC1)	PC	1	X			
E140	6.18Os estudantes do curso de Licenciatura irão freqüentar a escola Estágio I de aproximação.a fim de conhecer a estrutura e funcionamento da mesma: Direção pedagógica, supervisão, departamentos, serviço de orientação, bibliotecas e áreas físicas.(p.61,E140,PC1)	PC	1				X
E141	6.19Estágio II de observação.Os estudantes deverão freqüentar as escolas, para observar e conhecer as ações educativas de Professores da área de Educação Física, suas inserções no campo didático pedagógico, seus instrumentos e critérios de avaliações. (p.61,E141,PC1)	PC	1				X
E142	6.20Estágio III de observação.Os estudantes deverão freqüentar escolas que ofereçam ensino fundamental, para exercerem a prática pedagógica neste nível de escolaridade.(p.61,E142,PC1)	PC	1				X
E143	6.21Estágio IV- supervisionado.Os estudantes deverão freqüentar escolas que ofereçam ensino fundamental, para exercerem a prática pedagógica neste nível de escolaridade.(p.61,E143,PC1)	PC	1				X
	6.22Campos de Estágio:						

E144	São considerados "campos de estágio", as escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e privada do município de Macapá, que manifestarem expressamente a aceitação de sua indicação como tal.(p.62,E144,PC1)	PC	1				X
E145	6.23Art. 3º. O estágio supervisionado poderá ser realizado nas dependências do CEAP, sob a supervisão direta do Coordenador de Estágios, ou em instituições, escolas de ensino fundamental e médio, e/ou empresas conveniadas, mediante apresentação de relatórios bimestrais pelo discente e do supervisor indicado no convênio. (p.62,E145,PC1)	PC	1				X

QUADRO 10 ATITUDES : PRESENÇA \ AUSÊNCIA \ PP CEAP

Parte	Extrato	Texto	Ind	Cat	Presença			
					P1	P2	P3	O
	E006	7.1Uma perspectiva inovadora que traz, associada, a aprendizagem de valores e a formação de atitudes para a mudança e para a atuação solidária, calcada em padrões éticos;(p.2E006)	A	2\7		x		
	E013	7.2adaptar-se às mudanças conjunturais e avanços científicos e tecnológicos.(p.3,E013)	A	4	x			
	E015	7.3A "Socioeducação", como cenário à prática e cultura pedagógicas, visa a qualificação de conhecimentos que proporcione ao homem a condição de adaptabilidade profissional para o mundo do trabalho...(p.4,E015)	A	4	x			
	E017	7.4..ao esforço de educar, associados à noção de solidariedade no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão como diferencial na (trans) formação de homens sociais em homens solidários pelo conhecimento.(p.4,E017)	A	2\5		x		
	E024	7.5 contribuir para o aperfeiçoamento e difusão das ciências, das artes e das letras, vinculados a valores éticos.(p.5,E024)	A	7			X	
	E028	7.6 O profissional formado pelo CEAP será capaz de exercer a cidadania de forma ética, intervir a partir de sólida base acadêmica em problemas e situações no campo da cultura do movimento humano, promover a ciência, educação e a cultura, a fim de auxiliar na transformação do meio em que vive.(p.6,E028)	A	5\7		X		
	E033	7.7 Necessidade social que justifica a criação da licenciatura, e anseia por profissionais capacitados e atualizados, aptos a participarem do processo educativo da sociedade.(p.11,E033)	A	7				x
	E034	7.8As possibilidade de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão em consonância com políticas públicas voltadas para a formação cultural, a inclusão social e a educação para a saúde...(p.11,E034)	A	3				x
	E041	7.9 capaz de contribuir para a formação de indivíduos críticos, reflexivos, participativos e solidários.(p.12,E041)	A	2		X		
	E053	7.10 Pautar-se em princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;(p.14,E053)	A	7		X		
	E055	7.11Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação e marginalização;(p.14,E055)	A	6			X	

Fonte: Própria Pesquisa

QUADRO 11 CONTEXTO : PRESENÇA \ AUSÊNCIA \ PP CEAP

Parte	Extrato	Texto	Ind	Cat	Presença			
					P1	P2	P3	O
	E001	8.1As transformações sociais e o desenvolvimento científico-tecnológico acelerados, aliados à expansão das bases de conhecimento em todos os campos do saber tornam imperiosa a definição de orientações compatíveis com o estado de desenvolvimento dos conhecimentos e da realidade social.(p.2,E001,)	CT	3				X
	E007	8.2 que promova a formação do profissional generalista, com sólida base de conhecimento teórico científico e humano, preparando o profissional para enfrentar as rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional, como preconizam as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação.(p.2,E007,)	CT	1				X
	E009	8.3 por outro o desenvolvimento de competências e habilidades face à realidade do contexto sócio-econômico institucional.(p.3,E009,TPC)	CT	1			x	
	E025	8.4 o Centro de Ensino Superior do Amapá decidiu envidar os esforços necessários para implantar cursos ainda não oferecidos na região.(p.5,E025)	CT	1				X
	E029	8.5 Acompanhando a evolução do processo de desenvolvimento do Estado, outros cursos se faziam necessários, diante das perspectivas da sociedade brasileira e, em especial a do Amapá, que precisava se capacitar para alterar o seu quadro sócio-econômico e poder viver a sua emancipação(p.4,E029,)	CT					X
	E030	8.6..INEP -, em 2004, observa-se que, embora existam 11 instituições de ensino superior, além do CEAP, não há oferta do curso de Licenciatura em Educação Física em Macapá, e no Estado do Amapá. Dessa forma, o CEAP pretende preencher uma lacuna existente no segmento educacional e também oferecer novas perspectivas de formação e de trabalho para a população residente.(p.10,E030,)	CT	1				X
	E036	8.7 ...assim como o crescimento do interesse da população em geral pela apropriação e prática da cultura das atividades físico-esportivas vêm exigindo da Educação Física uma resposta versátil e um reposicionamento profissional à altura das novas demandas.(p.11,E036,TCF)	CT	3				X
	E046	8.8 Lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de Educação, Educação Física, respondendo às especificidades regionais destas áreas, dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, mediante intervenções planejadas estrategicamente.(p.13,E046,TPC)	CT	1		X		
	E047	8.9 O Curso de Educação Física de licenciatura plena da CEAP está voltado para o atendimento da demanda social na formação de profissionais em nível superior, capacitados a intervir acadêmico e profissionalmente no âmbito específico e histórico-cultural da educação escolar,..(p.13,E047,TCF)	CT	1\3		x		
	E069	8.10 A Educação Física no Brasil, no decorrer da sua trajetória de inserção social vem buscando uma significação que melhor a aproxime dos contextos, desafios e demandas da sociedade contemporânea...(p.15,E069,TCF)	CT	1\2			x	
	E078	8.11 Neste contexto, a flexibilidade e a autonomia curricular não constituem apenas possibilidades, mas condições necessárias à efetivação deste projeto de ensino considerando que os processos de flexibilização curricular decorrem do exercício concreto da autonomia universitária e devem encontrar seus limites no projeto político-pedagógico e na avaliação...(p.17,E078,)	CT	2		X		

Fonte: Própria Pesquisa

QUADRO 12 FORMA : PRESENÇA \ AUSÊNCIA \ PP CEAP

Parte	Extrato	Texto	Ind	Cat	Presença			
					P2	P2	P3	O
	E005	9.1 mediante modelos de ensino aprendizagem modernos e uso de apropriadas tecnologias...(p.2,E005)	F	1			X	
	E012	9.2Em outra vertente se trabalha as novas habilidades a exemplo de: saber transpor e usar adequadamente conhecimentos e experiências adquiridas, trabalhar em equipe; desenvolver sua capacidade discursiva; ter visão crítica do conhecimento assimilado;...(p.3,E012)	F	1		x		
	E021	9.3 propiciar aos jovens a convivência e o domínio de métodos, recursos pedagógicos e tecnologias compatíveis a sua opção de área do conhecimento;(p.5,E021)	F	1				X
	E045	9.4..ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional;(p.13,E045)	F	1				X
	E054	9.5 Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;(p.14,E054)	F	1		x		
	E056	9.6Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;(p.14,E056)	F	1			X	
	E058	9.7 Fazer uso das vantagens e do potencial de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;(p.14,E058)	F	1			X	
	E059	9.8 Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;(p.14,E059)	F	1			X	
	E061	9.9 Utilizar-se criticamente da produção do conhecimento científico para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;(p.15,E061)	F	1		X		
	E062	9.10Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional e para aprendizagem de seus alunos;(p.15,E062)	F	1				X
	E063	9.11Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;(p.15,E063)	F	1		x		
	E085	9.12 A seqüência estabelecida para o desenvolvimento do curso permitirá ao aluno entrar em contato o mais cedo possível com a realidade social da Educação Básica, seguindo um grau de complexidade compatível com o nível de informação e amadurecimento do mesmo, ao longo de toda formação acadêmica.(p.19,E085)	F	2			X	
		9.3 Historicidade – vista como característica das ciências. Por meio desse conceito espera-se que o professor-aluno perceba que o conhecimento se desenvolve, é construído, num						

E087	determinado contexto histórico/social/cultural e, por isso mesmo, sujeito às suas determinações. O desenvolvimento do conhecimento, por ser processual, não possui a limitação de início e fim, consubstanciando-se num <i>continuum</i> em que avanços e retrocessos se determinam e são determinados pelas condições histórico-culturais em que as ciências são construídas.(p.19,E087)	F	1		X		
E088	9.4Construção - outro conceito que perpassa todas as áreas e núcleos de conhecimento do curso, para que o professor/aluno reforce sua compreensão de que, se os conhecimentos são históricos e determinados, resultam de um processo de construção que se estabelece no e do conjunto de relações sócio-espaciais. Essas relações, por serem construídas num contexto histórico e culturalmente determinadas, jamais serão lineares e homogêneas e, por conta disso, o professor deve imbuir-se do firme propósito de transformar-se num profissional que não só repassa conteúdos, mas que também, em sua prática docente, através, principalmente das relações com seus alunos, estará produzindo conhecimentos.(p.20,E088).	F	1		X		
E089	9.5Diversidade - preciso que o aluno tenha claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha, mas também a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa. É preciso a compreensão de que o conhecimento trabalhado nas instituições de ensino não é neutro. O conceito da diversidade coloca-se, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, face às diversidades étnico-culturais do país.(p.20,E089)	F					X
E090	9.6Consideramos também como eixos metodológicos do curso, o princípio educativo do trabalho, concebido na indissociável relação teoria/prática e o princípio da construção histórica e interdisciplinar do conhecimento, desenvolvido por meio de atitudes investigativas e reflexivas da prática, com vistas a dar à teoria, sentido menos acadêmico e conseqüentemente, mais orgânico(p.20,E090)	F	1		X		

Fonte: Própria Pesquisa

Legendas dos Quadros A Cima

P1 Teorias tradicionais de currículo

P2 Teorias críticas de currículo

P3 Teoria pós-modernas de currículo

O- As formulações em contradição ou que não estejam claramente identificadas

ANEXO 4 QUADRO 13 FICHAS DE CLASSIFICAÇÃO DA CATEGORIAS DO PP

FICHA 1 DE CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS/ANALISE CONTEUDO/CEAP

CORPUS PP DO CURSO EF		INDICES		CATEGORIAS	
PARTE PP	EXTRATO	NOME	CODIGOS	NOME	CODIGOS
Introdução	E001	Contexto	I-5	Socioeconômico	CT1
	E002	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E003	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E004	Conteúdos	I-1	Educação	C1
	E005	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E006	Atitudes	I-4	Transformação	AT5
	E007	Contexto	I-5	Socioeconômico	CT1
	E008	Atitudes	I-4	Transformação	AT5
	E009	Contexto	I-5	Socioeconômico	CT1
	E010	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E011	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E012	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E013	Atitudes	I-4	Adaptação	AT4
	E014	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E015	Atitudes	I-4	Adaptação	AT4
	E016	Conteúdos	I-1	Culturais	C3
	E017	Atitudes	I-4	Solidariedade	AT2
	E018	Conteúdos	I-1	Culturais	C3
	E019	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E020	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E021	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E022	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E023	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E024	Atitudes	I-4	Valores éticos	AT7
	E025	Contexto	I-5	Socioeconômico	CT1
	E026	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E027	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
	E028	Atitudes	I-4	Transformação	AT5
	E029	Contexto	I-5	Socioeconômico	CT1

ANEXO 4 FICHA 2 CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS/ANALISE CONTEUDO/CEAP

CORPUS PP DO CURSO EF		INDICES		CATEGORIAS	
PARTE PP	EXTRATO	NOME	CODIGOS	NOME	CODIGOS
Dados Gerais	E030	Contexto	I-5	Socioeconômico	CT1
Inserção Regional e Contextualização	E031	Concepção	I-3	Cultura	CP3
	E032	Atitudes	I-4	Individualismo	AT1
	E033	Atitudes	I-4	Individualismo	AT1
	E034	Atitudes	I-4	Inclusão social	AT3
	E035	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
Mercado de trabalho e campo de atuação	E036	Contexto	I-5	Cultural	CT3
	E037	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E038	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E039	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E040	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
Objetivos	E041	Atitudes	I-4	Solidariedade	AT2
	E042	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
	E043	Concepção	I-3	Educação	CP1
Competências e habilidades	E044	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E045	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E046	Contexto	I-5	Socioeconômico	CT1
	E047	Contexto	I-5	Cultural	CT3

FICHA 3: CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS/ANALISE CONTEUDO/CEAP

CORPUS PP DO CURSO EF		INDICES		CATEGORIAS	
PARTE PP	EXTRATO	NOME	CODIGOS	NOME	CODIGOS
Perfil profissional	E048	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
	E049	Concepção	I-3	Cultura	CP3
	E050	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E051	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
	E052	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
	E053	Atitudes	I-4	Valores éticos	AT7
	E054	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E055	Atitudes	I-4	Inclusão social	AT3
	E056	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E057	Conteúdos	I-1	Educação	C1
	E058	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E059	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E060	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E061	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E062	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E063	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E064	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E065	Atitudes	I-4	Adaptação	AT4
	E066	Atitudes	I-4	Valores éticos	AT7
	E067	Concepções	I-3	Educação	CP1
	E068	Atitudes	I-4	Valores éticos	AT7
	E069	Contexto	I-5	Socioeconômico	CT1
	E070	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
E071	Concepção	I-3	Educação Física	CP2	
E072	Concepção	I-3	Educação Física	CP2	
E073	Concepção	I-3	Educação Física	CP2	

FICHA 4:CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS/ANALISE CONTEUDO/CEAP

CORPUS PP DO CURSO EF		INDICES		CATEGORIAS	
PARTE PP	EXTRATO	NOME	CODIGOS	NOME	CODIGOS
Concepção e estrutura do curso	E074	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
	E075	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
	E076	Atitudes	I-4	Inclusão social	AT3
	E077	Concepção	I-3	Ciência	CP4
	E078	Contexto	I-5	Cultural	CT3
	E079	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E080	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
	E081	Atitudes	I-4	Valores éticos	AT7
	E082	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E083	Concepção	I-3	Educação Física	CP2
	E084	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E085	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E086	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E087	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
	E088	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1
E089	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1	
E090	Forma	I-2	Metodologia da Educação	F1	
Metodologia do ensino aprendizagem	E091	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC2
	E092	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E093	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E094	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E095	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
Campos de Formação	E096	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2

FICHA 5:CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS/ANALISE CONTEUDO/CEAP

CORPUS PP DO CURSO EF		INDICES		CATEGORIAS	
PARTE PP	EXTRATO	NOME	CODIGOS	NOME	CODIGOS
Ementas	E097	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E098	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E099	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E100	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E101	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E102	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E103	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E104	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E105	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E106	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E107	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E108	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E109	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E110	Conteúdos	I-1	Educação	C1
	E111	Conteúdos	I-1	Educação	C1
	E112	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E113	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E114	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E115	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E116	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E117	Conteúdos	I-1	Educação	C1
	E118	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E119	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E120	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E121	Conteúdos	I-1		C2
	E122	Conteúdos	I-1	Educação	C1
	E123	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E124	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E125	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E126	Conteúdos	I-1	Educação	C1
	E127	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E128	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E129	Conteúdos	I-1	Culturais	C3
	E130	Conteúdos	I-1	Educação Física	C2
	E131	Conteúdos	I-1		C1
	E132	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E133	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E134	Concepção	I-3	Educação	CP1
	E135	Perfil do Curso	I-6		PC1
E136	Concepção	I-3	Educação	CP1	
E137	Perfil do Curso	I-6	Outros	PC3	
E138	Atitudes	I-4	Inclusão social	AT3	
E139	Perfil do Curso	I-6	Outros	PC3	

FICHA 6:CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS/ANALISE CONTEUDO/CEAP

CORPUS PP DO CURSO EF		INDICES		CATEGORIAS	
PARTE PP	EXTRATO	NOME	CODIGOS	NOME	CODIGOS
Atividades Complementares	E140	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
Regulamento das Ativem.Compõem.	E141	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E142	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
Estagio Supervisionado	E143	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E144	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E145	Perfil do Curso	I-6	Licenciatura	PC1
	E146	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E147	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E148	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E149	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
Regulamento do Estagio Supervisionado	E150	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E151	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
Avaliação do Ensino Aprendizagem	E152	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E153	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E154	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E155	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E156	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E157	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E158	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E159	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
Avaliação do Desempenho Escolar	E160	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E161	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E162	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E163	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
	E164	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E165	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E166	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E167	Avaliação	I-7	Aluno	AV1
Avaliação no regime semestral de estudos	E168	Conteúdos	I-1	Culturais	C3
	E169	Concepção	I-3	Educação	CP1
Avaliação Institucional	E170	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
Política de Extensão e Pesquisa	E171	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E172	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E173	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E174	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
Coordenação do Curso	E175	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E176	Avaliação	I-7	Institucional	AV2

FICHA 7:CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS/ANALISE CONTEUDO/CEAP

CORPUS PP DO CURSO EF		INDICES		CATEGORIAS	
PARTE PP	EXTRATO	NOME	CODIGOS	NOME	CODIGOS
Projeto Auto avaliação institucional	E177	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E178	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E179	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
Objetivos da auto-avaliação	E180	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
Etapas da auto avaliação	E181	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
Dimensões a serem avaliadas	E182	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E183	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E184	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E185	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E186	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
	E187	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
Instrumentos a serem utilizados	E188	Avaliação	I-7	Institucional	AV2
Formas de integração	E189	Avaliação	I-7	Institucional	AV2

Fonte: Própria Pesquisa

ANEXO 5: QUADRO 14 FICHA DE CODIFICAÇÃO DOS INDICES E CATEGORIAS

FICHA DE CODIFICAÇÃO		FICHA COD-001	
FONTE DO CONTEÚDO	CÓDIGOS		
PARTE PP	EXTRATO	INDICE	CATEGORIA
P01	E001	I-5	CT1
	E002	I-3	CP1
	E003	I-3	CP1
	E004	I-1	C1
	E005	I-2	F1
	E006	I-4	AT5
	E007	I-5	CT1
	E008	I-4	AT5
	E009	I-5	CT1
	E010	I-3	CP1
	E011	I-3	CP1
	E012	I-2	F1
	E013	I-4	AT4
	E014	I-3	CP1
	E015	I-4	AT4
	E016	I-1	C3
	E017	I-4	AT2
	E018	I-1	C3
	E019	I-3	CP1
	E020	I-3	CP1
	E021	I-2	F1
	E022	I-3	CP1
	E023	I-3	CP1
	E024	I-4	AT7
	E025	I-5	CT1
	E026	I-6	PC1
	E027	I-3	CP2
	E028	I-4	AT5
	E029	I-5	CT1
P02	E030	I-5	CT1
P03	E031	I-3	CP3
	E032	I-4	AT1
	E033	I-4	AT1
	E034	I-4	AT3
	E035	I-3	CP2
P04	E036	I-5	CT3
	E037	I-6	PC1
	E038	I-6	PC1
	E039	I-6	PC1
	E040	I-6	PC1
P05	E041	I-4	AT2
	E042	I-3	CP2
	E043	I-3	CP1

FICHA DE CODIFICAÇÃO		FICHA COD-002	
FONTE DO CONTEÚDO	CÓDIGOS		
PARTE PP	EXTRATO	INDICE	CATEGORIA
P06	E044	I-3	CP1
	E045	I-2	F1
	E046	I-5	CT1
	E047	I-5	CT3
P07	E048	I-3	CP2
	E049	I-3	CP3
	E050	I-6	PC1
	E051	I-3	CP2
	E052	I-3	CP2
	E053	I-4	AT7
	E054	I-2	F1
	E055	I-4	AT3
	E056	I-2	F1
	E057	I-1	C1
	E058	I-2	F1
	E059	I-2	F1
	E060	I-7	AV1
	E061	I-2	F1
	E062	I-2	F1
	E063	I-2	F1
	E064	I-3	CP1
	E065	I-4	AT4
	E066	I-4	AT7
	E067	I-3	CP1
	E068	I-4	AT7
	E069	I-5	CT1
	E070	I-3	CP2
	E071	I-3	CP2
	E072	I-3	CP2
	E073	I-3	CP2

FICHA DE CODIFICAÇÃO		FICHA COD-003	
FONTE DO CONTEÚDO	CÓDIGOS		
PARTE PP	EXTRATO	INDICE	CATEGORIA
P08	E074	I-3	CP2
	E075	I-3	CP2
	E076	I-4	AT3
	E077	I-3	CP4
	E078	I-5	CT3
	E079	I-7	AV2
	E080	I-3	CP2
	E081	I-4	AT7
	E082	I-6	PC1
	E083	I-3	CP2
	E084	I-3	CP1
	E085	I-2	F1
	E086	I-3	CP1
	E087	I-2	F1
	E088	I-2	F1
	E089	I-2	F1
	E090	I-2	F1
P09	E091	I-6	PC2
	E092	I-1	C2
	E093	I-1	C2
	E094	I-1	C2
	E095	I-1	C2
P10	E096	I-1	C2

FICHA DE CODIFICAÇÃO		FICHA COD-004	
FONTE DO CONTEÚDO	CÓDIGOS		
PARTE PP	EXTRATO	INDICE	CATEGORIA
P11	E097	I-1	C2
	E098	I-1	C2
	E099	I-1	C2
	E100	I-1	C2
	E101	I-1	C2
	E102	I-1	C2
	E103	I-1	C2
	E104	I-1	C2
	E105	I-1	C2
	E106	I-1	C2
	E107	I-1	C2
	E108	I-1	C2
	E109	I-1	C2
	E110	I-1	C1
	E111	I-1	C1
	E112	I-1	C2
	E113	I-1	C2
	E114	I-1	C2
	E115	I-1	C2
	E116	I-1	C2
	E117	I-1	C1
	E118	I-6	PC1
	E119	I-1	C2
	E120	I-1	C2
	E121	I-1	C2
	E122	I-1	C1
	E123	I-6	PC1
	E124	I-1	C2
	E125	I-1	C2
	E126	I-1	C1
	E127	I-6	PC1
E128	I-6	PC1	
E129	I-1	C3	
E130	I-1	C2	
E131	I-1	C1	
E132	I-6	PC1	
E133	I-6	PC1	
E134	I-3	CP1	
E135	I-6	PC1	
E136	I-3	CP1	
E137	I-6	PC3	
E138	I-4	AT3	
E139	I-6	PC3	

FICHA DE CODIFICAÇÃO		FICHA COD-005	
FONTE DO CONTEÚDO	CÓDIGOS		
PARTE PP	EXTRATO	INDICE	CATEGORIA
P12	E140	I-6	PC1
P13	E141	I-6	PC1
	E142	I-6	PC1
P14	E143	I-6	PC1
	E144	I-6	PC1
	E145	I-6	PC1
	E146	I-7	AV1
	E147	I-7	AV1
	E148	I-7	AV1
	E149	I-7	AV1
	E150	I-7	AV1
P15	E151	I-7	AV1
P16	E152	I-7	AV1
	E153	I-7	AV1
	E154	I-7	AV1
	E155	I-7	AV1
	E156	I-7	AV1
	E157	I-7	AV1
	E158	I-7	AV1
	E159	I-7	AV1
P17	E160	I-7	AV1
	E161	I-7	AV1
	E162	I-7	AV1
	E163	I-7	AV1
	E164	I-7	AV2
	E165	I-7	AV2
	E166	I-7	AV2
	E167	I-7	AV1
E168	I-1	C3	
P18	E169	I-3	CP1
P19	E170	I-7	AV2
P20	E171	I-7	AV2
	E172	I-7	AV2
	E173	I-7	AV2
	E174	I-7	AV2
P21	E175	I-7	AV2
	E176	I-7	AV2

FICHA DE CODIFICAÇÃO		FICHA COD-006	
FONTE DO CONTEÚDO	CÓDIGOS		
PARTE PP	EXTRATO	INDICE	CATEGORIA
P22	E177	I-7	AV2
	E178	I-7	AV2
	E179	I-7	AV2
P23	E180	I-7	AV2
P24	E181	I-7	AV2
P25	E182	I-7	AV2
	E183	I-7	AV2
	E184	I-7	AV2
	E185	I-7	AV2
	E186	I-7	AV2
	E187	I-7	AV2
P26	E188	I-7	AV2
P27	E189	I-7	AV2

Fonte: Própria Pesquisa

Quantidade de Ocorrências dos Índices por Parte do P P-Valores Absolutos								
Parte	extratos	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7
P01	29	3	3	10	7	5	1	-
P02	1	-	-	-	-	1	-	-
P03	5	-	-	2	3	-	-	-
P04	5	-	-	-	-	1	4	-
P05	3	-	-	2	1	-	-	-
P06	4	-	1	1	-	2	-	-
P07	26	1	7	10	5	1	1	1
P08	17	-	5	7	2	1	1	1
P09	5	4	-	-	-	-	1	-
P10	1	1	-	-	-	-	-	-
P11	43	31	-	2	1	-	9	-
P12	1	-	-	-	-	-	1	-
P13	2	-	-	-	-	-	2	-
P14	8	-	-	-	-	-	3	5
P15	1	-	-	-	-	-	-	1
P16	9	-	-	-	-	-	-	9
P17	8	1	-	-	-	-	-	7
P18	1	-	-	1	-	-	-	-
P19	1	-	-	-	-	-	-	1
P20	4	-	-	-	-	-	-	4
P21	2	-	-	-	-	-	-	2
P22	3	-	-	-	-	-	-	3
P23	1	-	-	-	-	-	-	1
P24	1	-	-	-	-	-	-	1
P25	6	-	-	-	-	-	-	6
P26	1	-	-	-	-	-	-	1
P27	1	-	-	-	-	-	-	1
Total	189	41	16	35	19	11	23	44

Fonte: Própria Pesquisa

ANEXO 7 TABELA 8

Ocorrências dos Índices - Valores Relativos por extratos (%)

Parte	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	Total
P01	10,3	10,3	34,5	24,1	17,2	3,4	-	100
P02	-	-	-	-	100,0	-	-	100
P03	-	-	40,0	60,0	-	-	-	100
P04	-	-	-	-	20,0	80,0	-	100
P05	-	-	66,7	33,3	-	-	-	100
P06	-	25,0	25,0	-	50,0	-	-	100
P07	3,8	26,9	38,5	19,2	3,8	3,8	3,8	100
P08	-	29,4	41,2	11,8	5,9	5,9	5,9	100
P09	80,0	-	-	-	-	20,0	-	100
P10	100,0	-	-	-	-	-	-	100
P11	72,1	-	4,7	2,3	-	20,9	-	100
P12	-	-	-	-	-	100,0	-	100
P13	-	-	-	-	-	100,0	-	100
P14	-	-	-	-	-	37,5	62,5	100
P15	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P16	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P17	12,5	-	-	-	-	-	87,5	100
P18	-	-	100,0	-	-	-	-	100
P19	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P20	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P21	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P22	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P23	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P24	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P25	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P26	-	-	-	-	-	-	100,0	100
P27	-	-	-	-	-	-	100,0	100

Fonte: Própria Pesquisa

ANEXO 8 TABELA 9

Ocorrências dos Índices - Valores Relativos por Parte do Plano Pedagógico (%)								
Parte	Extratos	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7
P01	15,3	7,3	18,8	28,6	36,8	45,5	4,3	-
P02	0,5	-	-	-	-	9,1	-	-
P03	2,6	-	-	5,7	15,8	-	-	-
P04	2,6	-	-	-	-	9,1	17,4	-
P05	1,6	-	-	5,7	5,3	-	-	-
P06	2,1	-	6,3	2,9	-	18,2	-	-
P07	13,8	2,4	43,8	28,6	26,3	9,1	4,3	2,3
P08	9,0	-	31,3	20,0	10,5	9,1	4,3	2,3
P09	2,6	9,8	-	-	-	-	4,3	-
P10	0,5	2,4	-	-	-	-	-	-
P11	22,8	75,6	-	5,7	5,3	-	39,1	-
P12	0,5	-	-	-	-	-	4,3	-
P13	1,1	-	-	-	-	-	8,7	-
P14	4,2	-	-	-	-	-	13,0	11,4
P15	0,5	-	-	-	-	-	-	2,3
P16	4,8	-	-	-	-	-	-	20,5
P17	4,2	2,4	-	-	-	-	-	15,9
P18	0,5	-	-	2,9	-	-	-	-
P19	0,5	-	-	-	-	-	-	2,3
P20	2,1	-	-	-	-	-	-	9,1
P21	1,1	-	-	-	-	-	-	4,5
P22	1,6	-	-	-	-	-	-	6,8
P23	0,5	-	-	-	-	-	-	2,3
P24	0,5	-	-	-	-	-	-	2,3
P25	3,2	-	-	-	-	-	-	13,6
P26	0,5	-	-	-	-	-	-	2,3
P27	0,5	-	-	-	-	-	-	2,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Própria Pesquisa

ANEXO 9

GRAFICO 3
QUANTIDADES DE EXTRATOS SELECIONADOS POR CATEGORIA

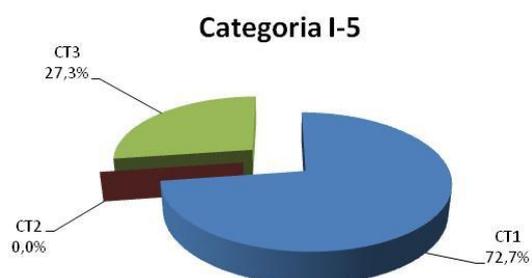
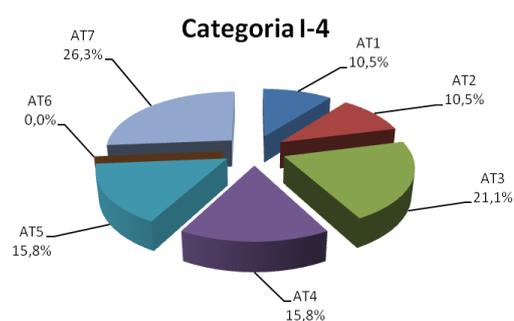
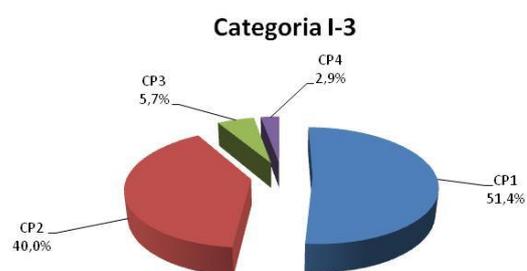
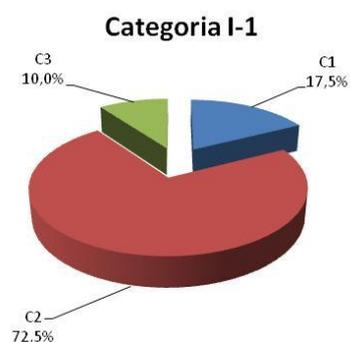
I-1	Extratos	(%)
C1	7	17,5
C2	29	72,5
C3	4	10,0
Total	40	100,0

-2	Extratos	(%)
F1	16	100,0

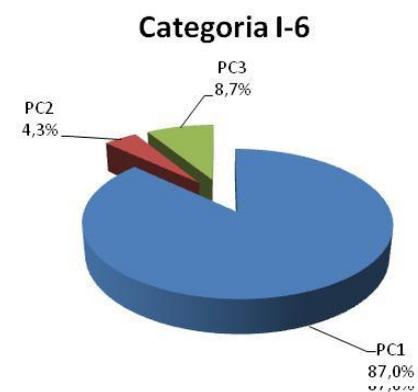
I-3	Extratos	(%)
CP1	18	51,4
CP2	14	40,0
CP3	2	5,7
CP4	1	2,9
Total	35	100,0

I-4	Extratos	(%)
AT1	2	10,5
AT2	2	10,5
AT3	4	21,1
AT4	3	15,8
AT5	3	15,8
AT6	0	0,0
AT7	5	26,3
Total	19	100,0

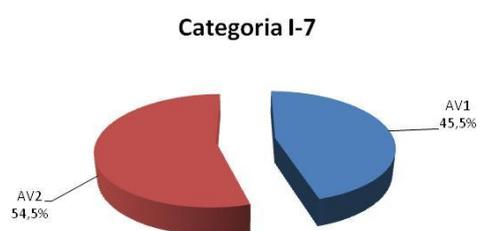
	Extratos	(%)
CT1	8	72,7
CT2	0	0,0
CT3	3	27,3
L	11	100,0



I-6	Extratos	(%)
PC1	20	87,0
PC2	1	4,3
PC3	2	8,7
Total	23	100,0



I-7	Extratos	(%)
AV1	20	45,5
AV2	24	54,5
Total	44	100,0



Fonte: Própria Pesquisa

ANEXO 10

QUADRO 4 –CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS ANÁLISE CURRICULAR DO QUESTIONÁRIO.

INDICES	CATEGORIA	- CATEGORIAS ANALISE	CLASSIFICAÇÃO
AREA QUE PRETENDE ATUAR	CURRICULO EM	TEORIAS	CURRICULO TÉCNICO DESPORTIVO
RELAÇÃO DISCIPLINAS E AREA DE ATUAÇÃO	AÇÃO OU VIVIDO PELOS ALUNOS	TRADICIONAIS DO CURRÍCULO	CURRICULO TÉCNICO-CIENTIFICO
INTERAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS		TEORIAS CRÍTICAS	OUTROS
DEMANDAS PARTICIPAÇÃO AVALIAÇÃO CONCEPÇÃO DE UNIVERS.		TEORIAS PÓS-CRÍTICAS	
CONCEPCÕES DO CURSO			

Fonte: Própria Pesquisa

ANEXO 11

Tabulação / Questionário

CEAP

1- Como você avalia sua formação inicial em Educação Física ?

Muito Satisfeito: 8
 Satisfeito: 48 56
 Regular: 20 20
 Insatisfeito: 2 03
 Muito Insatisfeito: 1
 Total: 79

2-

Educação Física Escolar: 52
 Atividades não formais: 21
 Outros: 1
 Responderam os dois: 5

3-

Educação Física Escolar: 64
 Atividades Físicas não formais: 12
 Outros: 2
 Responderam os dois: 2

4-

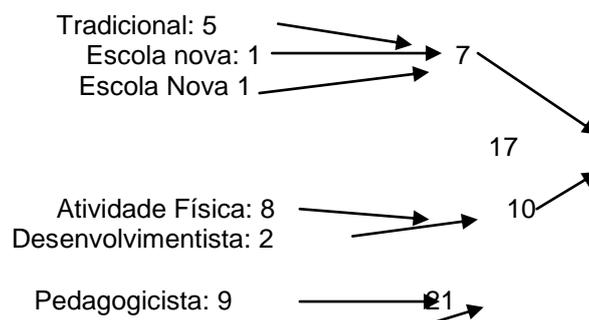
Muito bom: 10 60
 Bom: 50
 Regular: 15 15
 Fraco: 3
 Não houve interação 1

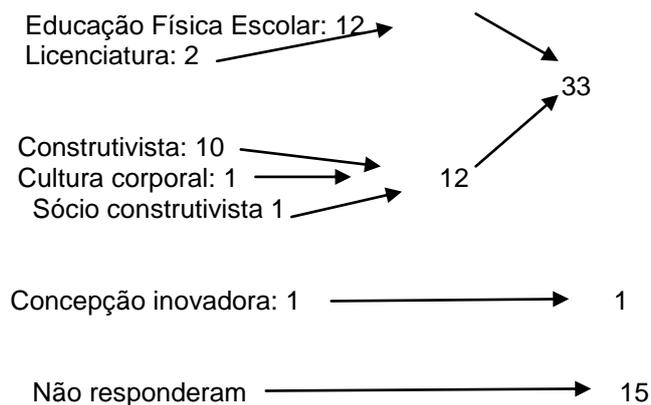
5-

Ensino: 47
 Pesquisa: 23
 Extensão: 5
 Não houve predominância: 4

6- Qual a concepção de Ed.Física predominante ?

Militarista: 4





7- QUE INFORMAÇÕES GOSTARIA DE COMPLEMENTAR ENSINO

Educação como construção do conhecimento
 Faltou romper com o tradicionalismo
 Deveria se abordar varias concepções

PERFIL DO CURSO

Discordância da divisão do bacharelado e licenciatura
 Em certos semestres a licenciatura foi focada, ênfase a pesquisa
 O curso e voltado a área escolar. Mas há uma demanda para o fitness

AVALIAÇÃO

Critica a avaliação
 Avaliação centrada em provas e notas
 Avaliação deve ser formativa, acabar com o modelo tradicional
 Contradição da avaliação da instituição e a repassada pelos professores
 Enfocar qualidade do ensino, avaliação formativa

DOCENTES

Professores não possuem titulação \mest,dout.
 Formação do prof. Gov. Militar
 Falta de planejamento de alguns p.
 Professores diferentes

CONTEUDOS

Terceira idade não foi abordada

PARTICIPAÇÃO

Importância da socialização dos acadêmicos
 Alunos devem ter voz ativa 2
 Mais seminários integração

COORDENAÇÃO

Coordenador não atende as necessidades

8 – COMO FOI A PARTICIPAÇÃO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO

Houve momentos de participação
 Na sala de aula em reivindicações pontuais



Raramente 8	
Final do semestre 3	
Final do ano 2	17
Iniciativa dos alunos com a coordenação	
Em artigos	
Foram realizados eventos	
Não houve momentos de discussão 40	} 43
Não houve momento de participação dos alunos, os professores decidem sozinhos.	
Não debates, apenas algumas criticas isoladas	

ANEXO 12

ROTEIRO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA REALIZADA DIA 31 MARÇO DE 2010, COM OS PROFESSORES, MEMBROS DO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO ESTRUTURANTE (NDE) DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEAP**

PRIMEIRO MOMENTO

1 – QUESTÃO: Qual a avaliação que o grupo faz do currículo do curso de educação física do CEAP, considerando as alterações feitas no projeto, vamos reavaliar as nossas proposições, acrescentando novas propostas ou ratificando as reformulações já efetuadas@

GALINDO: Na realidade o currículo reflete o esforço original, da consolidação do curso na perspectiva da sua autorização para funcionamento, no fundo a proposta se baseou na direção voltada especificamente para licenciatura havendo algumas disciplinas, alguns elementos voltados para adequar o profissional de educação física que estaria atuando especificamente em algumas esferas que estariam fora da licenciatura, entretanto tem algumas questões que precisam ser levantadas. O curso atendeu o seu propósito nos primeiros quatro anos que foi a licenciatura, atende também propósito do ensino fundamental e médio. Dentro da perspectiva da formação integral o currículo a meu ver por mais que ele contemple todas as três esferas do ensino pesquisa e da extensão ele ainda não conseguiu consolidar as três esferas. O ensino teve a sua esfera bem consolidada e teve agrado curricular como suporte mas a extensão com algumas iniciativas como a caravana, tem algumas ações nas escolas e a possibilidade de estar assim complementando entretanto vale alguns destaque a segunda turma estará se formando, ai estamos entrando no fluxo contínuo de formação esta faculdade não é a única no estado, e a demanda da educação física aparentemente vocação contextual seria escolar, mas existem demandas sociais, voltadas não para a área escolar propriamente dita, mas para a formação da área esportiva, e ai nos temos o sistema nacional do desporto, tem toda uma abordagem. Dentro da perspectiva da saúde, pode estar encontrando dentro da saúde preventiva, onde o professor de Educação Física pode dentro da resolução do Conselho Nacional de Saúde, 218 e 289, SNS, onde o professor de educação física é considerado da área da saúde. Seria uma segunda área da educação física dentro do ambiente escolar. Temos a terceira que é aquela denominada de Fitnes, não tem uma identidade, para poder dizer é uma área também da saúde mas que utiliza elemento da forma bem presente dentro da formação, então você tem a área das academias, que tem toda uma abordagem de atuação profissional que não se enquadra ai, seria um terceiro grupo. Neste sentido na formação do profissional de educação física a escola atende apenas para uma esfera que é a licenciatura. No processo de revisão. Com certeza este é um tema que vai estar em pauta, vai estar em discussão. Fora aqueles ligados a licenciatura ao ensino fundamental e médio tem sido bem consolidados, entretanto a educação física infantil e o primeiro ciclo de primeira a quarta, necessitam de um aprofundamento. A terceira esfera, contextual e institucional que é a pesquisa, o currículo do curso não conseguiu alavancar institucionalmente, os processos de formalização das linhas de pesquisa, da implementação efetiva do programa de iniciação científica do curso, mesmo sabendo que os professores do curso já

possuem suas produções já em evidência, os professores já tem aquela cultura da produção do conhecimento científico, esta produção não conseguiu ser ancorada institucionalmente dentro da instituição. Os professores publicam, fazem suas pesquisas, colocam o seu vínculo dentro da instituição CEAP e não tem o vínculo formal dentro de um programa de iniciação esportiva. Dentro da perspectiva curricular essa é minha posição;

Segundo momento:

Olhando o resultado do questionário aplicado aos alunos, sobre as questões fechadas, ou objetivas, que envolveram educação, e vários outros elementos, o que ficou bem destacado no meu ponto de vista, talvez, não sei se é uma questão de expectativa, ou se é uma questão de conhecimento, começa a obter este entendimento depois que o aluno entra no curso, se já veio com esta expectativa ou não. Não dá para perceber. Ele apresenta uma inclinação a vislumbrar a necessidade ou importância da formação da área da educação física na escola começar a atender ou realizar um esforço para contemplar a assim que consolidar a licenciatura, a não licenciatura, iniciar a formação voltado para a não licenciatura, alguns chamam de bacharel ou graduado dependendo da concepção, em cima do percentual apresentado, por mais que o aluno se visualize, ele pretende atuar na área da licenciatura na escola, um percentual significativo já percebe que a sua intenção seria atuar na área do não licenciado, não sei se o instrumento abriu a opção dos dois, ou era um ou outro. (eram três opções, licenciatura, atividades não formais e outros, inclusive houve resposta de duplicidade, -Antonino). No comando não foi aberto a duplicidade consciente, mas se tivesse a opção no comando talvez ficasse mais claro. Independentemente disso já se percebe o viés do não licenciado presente na formação. Isto é algo que já foi discutido na própria concepção do curso de educação física, por isso o curso foi colocado em um design que pudesse atender a licenciatura como proposta central mas não esquecesse que existem as outras áreas que com certeza ao se formar o profissional será naturalmente demandado a estar contribuindo. Percebe-se também na perspectiva do aluno que a questão da pesquisa se torna presente não sei se dentro de um caráter formal de um programa de iniciação a pesquisa científica e sim talvez a pesquisa como ferramenta em busca do conhecimento. Ele consegue visualizar muito bem a pesquisa e o ensino e não consegue visualizar a perspectiva da extensão. Por mais que dentro da perspectiva do professor a extensão é algo bem mais consolidado. A questão da pesquisa não tanto da pesquisa formal de um programa de iniciação e talvez pelo contato do aluno em consultar e buscar o conhecimento através de consultas, através de ir aos livros, que nos chamamos de pesquisa, mas não em um projeto de pesquisa formal, uma produção de conhecimento. Acredito que este 29 % da pesquisa esteja bastante contaminado com a perspectiva do ensino, mas a extensão realmente não é visualizada pelo aluno. Bate com o que eu estava percebendo a perspectiva de pesquisa bem consolidado e para mim a extensão também teria uma consolidação maior do que a pesquisa, mas aqui é o que eu confronto talvez tenha um viés de que esta pesquisa seja utilizada mais para fazer trabalhos acadêmicos do que para produzir conhecimento novo, dentro da pesquisa formal, artigos... Ai nós temos a segunda dimensão o que se destaca é a concepção de educação física. Por mais que 32%, de alunos que identificam a predominância do currículo voltado para as teorias críticas dentro da análise de conteúdo feita, eu acredito que esses 27 % ele retrata talvez boa parte da abordagem dada neste processo de formação, Dentro da perspectiva

das diretrizes da instituição por que a instituição em si ,muitas das vezes, ela engessa, restringe os graus de liberdade do professor para estar muitas das vezes fazendo..fazendo, não que o professor esteja se escorando na instituição,então dentro da perspectiva da instituição, outra no processo natural de formação, como você observa a maior parte dos professores que estavam fazendo a pesquisa na época ainda estavam sobre o processo de formação, não eram mestres, estavam se formando,muitos vieram contribuir,então muita das vezes você percebe ou dentro da perspectiva do processo do ensino e da instituição seriam os dois vetores que estariam dando esta impressão de uma abordagem mais tradicional então é nisso que eu centraria mais atenção, a esses 27% do que o crítico por que a gente sabe que ainda talvez os alunos....eu estaria vendo esta..., tanto que você observa que nas tendências da educação física ele seria mais construtivista etc...(a desenvolvimentista, depois o Paulo pode confirmar, quem estiver usando a teoria do Brener , quem estiver usando a teoria do Vonfronbrener,ele é considerado já um pós crítico,então existe combinações, ela está ali mais pela ementa.Eu vi na ementa a questão do padrão de movimento da atividade física, nada que se refira ao paradigma ecológico, não significa que ela vai ficar definitivamente lá-Antonino) . Tem ainda um terceiro elemento que pode estar contribuindo para isso,a proposta original do curso foi de uma carga horária mais extensiva,então no momento em houve...isto é uma tendência , houve pressões institucionais, brechas legais, então a redução da carga horária reduz também a possibilidade de trabalhar esta dimensão crítica. A terceira esfera a comentar, sobre as questão abertas,duas observações, quando os alunos colocam o rol de opções de informações abertas, a gente percebe claramente que no meu ponto de vista existe um grande viés ainda do paradigma tradicional, ainda vigente por mais que exista um esforço consciente dos professores, da equipe,principalmente aqueles que estão trabalhando currículo , em dar um viés mais crítico da formação do cidadão , etc., agente percebe no discurso dos alunos o viés do paradigma tradicional ainda encontra-se presente que foi o momento que ele ficou livre para colocar.No ultimo ponto das questões abertas,quando se fala em participação, a gente percebe, a gente tem uma questão de novo, por mais que a participação, ai reflete a concepção de educação física, de algo que você percebe em uma dimensão corrobora em outra, esta tendência corrobora o meu ponto de vista,por mais que 29%, dos alunos ainda colocaram a participação, esteja na perspectiva crítica, temos ainda 50% dos alunos que se encontram dentro dimensão tradicional. Esses 50% ele, justifica talvez aquela contaminação, aquele viés da perspectiva tradicional ainda que nós temos. O currículo foi implantado dentro da busca de uma postura crítica, mas a estrutura ele ainda está dentro., boa parte de seus componentes se consolidam em uma abordagem tradicional na perspectiva prática na do aluno o aluno esta vivenciando isso.Para mim este percentual indica que existe um esforço na mudança de paradigma mas ainda não conseguimos atingir um nível que isso fique bem evidente na perspectiva do aluno. Quais são os fatores, a instituição, modelo do curso, redução da carga horária, formação dos professores , isto tem que ser trabalhado na revisão de uma proposta do curso.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA REALIZADA DIA 31 MARÇO DE 2010, COM OS PROFESSORES, MEMBROS DO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO ESTRUTURANTE (NDE) DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEAP

PRIMEIRO MOMENTO

1 – QUESTÃO: Qual a avaliação que o grupo faz do currículo do curso de educação física do CEAP, considerando as alterações feitas no projeto, vamos reavaliar as nossas proposições, acrescentando novas propostas ou ratificando as reformulações já efetuadas.

FERNANDO.

Queria inicialmente considerar como pertinente e relevante o que o professor Galindo colocou, por ser um dos membros que participa desse ciclo permanente de estudo do currículo no NDE. Queria destacar também que na análise do projeto pedagógico do curso de educação física do CEAP, foi possível a todos os professores, disponibilizar, primeiro queria destacar o aspecto metodológico, tiveram a oportunidade e igualdade de receber como texto base o documento inicial do PP, e com a liberdade de colocar o seu olhar as suas concepções sobre o texto original. Nos não fazemos nada em nossas vidas, nem em nossa instituição nem em nosso fazer pedagógico sem referências. Eu queria destacar inicialmente as referências que nos utilizamos para construir esse currículo esse projeto político pedagógico. Utilizamos todos os aspectos legais, que o próprio MEC as próprias diretrizes nacionais para a prática da educação física, inclusive teóricas e teorias que possam consubstanciar. Também utilizamos como referência para construir e reconstruir a própria experiência de docência de cada um dos professores que fazem parte do NDE. Terceiro aspecto, também com a liberdade de colocar o olhar das suas concepções de homem de mundo e de sociedade o aluno que queremos formar no curso de educação física. Então este é outro elemento foi colocado com liberdade para o professor. Outro elemento de referência para construir o currículo foi a própria missão institucional do CEAP, que versa sobre identificar e valorizar os valores humanos no contexto em que o nosso curso está inserido. O nosso estado do Amapá está inserido. Fazemos parte de um contexto amazônico em que nós temos peculiaridades e especificidades para serem trabalhadas na perspectiva da cultura corporal do movimento na motricidade e todos os blocos de conteúdos da educação física: a saber: a dança, a ginástica, o esporte e o lazer. Esta foi uma possibilidade, em cada professor do curso de Educação Física, possa permitir ordenar no interior projeto político pedagógico e do currículo mais amplo do curso de educação física a partir dos conteúdos citados, pleitear que o aluno não venha assimilar conteúdos do curso de educação física e sim a partir desses conteúdos desenvolver habilidades e competências que possam promover esta tão sonhada formação integral, formação para a vida, formação para a cidadania para efetivamente contribuir na melhoria da qualidade de vida dos povos amazônicos. Discutimos bastante isso aqui, onde cada um teve a oportunidade de colocar as suas concepções as suas leituras, a sua experiência de vida, de docência, tendo como referência sem dúvida o conceito pleno de currículo como curso, percurso, caminho percorrido, ou o conjunto de todos os elementos da experiência da escola e do próprio professor. Então nos tivemos metodologicamente e democraticamente a liberdade de ordenar no interior do currículo do curso de educação física as experiências, os aspectos legais, as concepções inclusive do consideramos teórico e teóricas que possam substanciar todas as diretrizes do curso de educação física

no sentido de promover o ensino de qualidade voltado para essa formação consciente crítica e participativa que esta ordenada em todos os documentos e todos os autores

Segundo momento e Terceiro momento

Gostaria de colocar inicialmente em relação ao que nos aproxima e o que nos distancia, colocar dois aspectos: contexto de um quinto semestre em que os alunos estão dentro de um processo, as expectativas estão em maturação. Outro aspecto é em relação a própria formação que o aluno recebe no ensino médio, lidar com conceitos de currículo, que é já um pouco complexo para o professor dominar tendência e conceito voltados ao currículo, você já imagina a complexidade de falar em tendências tradicionais, críticas e pós críticas na visão dos alunos. Portanto este é um primeiro aspecto a se considerar o contexto do quinto semestre e o outro aspecto é esta visão dos alunos discutir currículo, dentro deste processo de avaliação, conteúdo, etc..Em relação as demandas apresentadas pelos alunos na questão aberta, é importante destacar o desejo dos alunos e a visão deles em relação a esses temas: educação como construção do conhecimento, não podemos deixar de analisar um ponto de partida. O ponto de partida é qual é o perfil deste aluno que chega ao curso de educação física. Isso é importante por que o aluno que chega ao curso de educação física, que ele vem de uma realidade em que por exemplo ler, escrever, e perceber e conceber o que é o currículo de uma instituição, o que está ordenado o que define na plenitude do que é o currículo do seu curso existe um grau de dificuldade de dominar isto de uma forma plena. Entretanto se ele teve cinco semestres para perceber as concepções e as percepções colocadas pelos professores e nem sempre os professores fala explicitamente e que naquele momento ele esta abordando um assunto ele gostaria que o aluno se posicionasse de um forma crítica pudesse redirecionasse o seu posicionamento depois daquela aula de natação basquete, voleibol ..etc..Então este é um ponto que gostaria de colocar esta visão que temos que nos aproxima e nos distancia dos alunos eu diria que o que nos aproxima é esta sede de conhecimento que os alunos tem e que nos aproxima do contexto de uma sociedade é que tanto o aluno como o professor conseguem no seu cotidiano perceber os aspectos sociais que envolvem a questão do currículo. Os aspectos sociais culturais e políticos que dão sustentação para o papel do currículo, talvez eles não consigam definir na plenitude isso, mas ele consegue ficar inquieto e perplexo diante das situações políticas e sociais que aluno e professor como agentes de uma sociedade conseguem perceber. Então eu veja que o tema da educação quando ele colocar complementarmente que falta romper com o tradicionalismo. Muitas das vezes esse tradicionalismo é... ele tem um discurso por parte do professor mas a sua prática é tradicional ele continua com uma postura tradicional em relação a organização do estudo, ampliar sua leitura, escolher temas livres do cotidiano da educação física para escrever um artigo para apresentar um seminário. Então o aluno fala neste rompimento com o tradicionalismo mas a sua prática é tradicional. Em relação a avaliação o aluno coloca que a avaliação deve ser formativa, acabar com o modelo tradicional, entretanto eu vejo por exemplo a necessidade do aluno redirecionar a sua organização de estudo, essa cultura que ele traz do ensino médio. Ele quer no ensino superior um ensino de qualidade, ele quer seguir uma tendência crítica e pós moderna, entretanto a razão do binômio aluno professor é o que deve ser pactuado entre os dois romper, e buscar essa emancipação do aluno isso só será possível dentro do processo de avaliação o aluno perceber que esta avaliação que ele esta colocando dentro do aspecto crítico, que ela é centrada em provas e notas ele

também possa contribuir e dizer professor: eu quero ser avaliado dentro de um seminário, eu quero ser avaliado dentro da produção de um artigo ou quero fazer uma avaliação por exemplo oral, mas ele também tem que se preparar para esta avaliação oral, para esta avaliação que ele considera crítica. Em relação aos conteúdos os alunos colocam que o professor não possuem titulação (em relação aos conteúdo os alunos colocaram que a terceira idade não foi abordada, estas críticas foram relativas aos docentes mesmo-Antonino). De certa forma é pertinente naquele momento a questão da formação dos professores. Hoje já temos outra realidade, se eles fossem perguntado hoje sobre isso eles iam perceber a qualificação de mestres e doutores na instituição. Em relação a falta de planejamento de alguns docentes, é importante lembrar que alguns professores planejam, planejam e já apresentam o seu plano de ensino no primeiro dia de aula. Uns planejam e não tem o hábito de apresentar este planejamento para o aluno e o aluno cobra para você ter uma idéia é até um ponto já evolutivo do aluno cobrar de certa forma o planejamento do professor, Isto já percebemos é uma tendência crítica e progressista quando você já identifica a necessidade saber no planejamento que o professor vai apresentar, o que deve estudar, que competências e habilidade eu vou pleitear. Então já é um ponto que nos aproxima dos alunos. então este item reflete que ele já absorveu como um futuro professor de educação física a necessidade de ele ter um planejamento.

Em relação ao currículo proposto pelo CEAP, nos temos partindo da tendência tradicional crítica e pós-crítica e outras, Então percebemos que essa concepção pós-crítica e outros, ela se apresenta com uma freqüência alta, isto nos leva a pensar a definir que nos temos expressado nesses números ai, que o projeto proposto pelo CEAP, ordena no seu interior elementos, que apontam todas estas partes do PP a esta concepção de certa forma que é contemporânea, mas há uma distancia muito grande entre a concepção e a materialização dos elementos desta concepção, a prática pedagógica do professor que sobre isso já repousa uma investigação. Outro item voltado para os conteúdos, nos podemos perceber em relação aos conteúdos nós temos na pós-críticas e em outras, pós crítica 1 e 4 em outros percebemos ali também expressando um numero expressando que essa categoria da educação física relevante. A avaliação é um índice que se apresenta em uma freqüência bastante elevada, isto leva ao campo de outros que está além da pós crítica (a categoria de outros é a combinação de duas tradicional e crítica, tradicional e pós crítica ou crítica e pós-moderna Antonino). Então se apresenta de acordo com os dados que estamos analisando representa uma avaliação crítica participativo, voltado para uma formação integral, construir e reconstruir, e redirecionar. Então nessa avaliação percebi melhor que a avaliação institucional tem uma freqüência relevante, mesmo a avaliação do aluno se apresentar de forma significativa 9, não se aproxima da avaliação institucional, que apresenta a freqüência de 14, dado interessante para analisar. Como eu atuo na área de metodologia um aluno esta construindo o seu trabalho focado para critérios de avaliação, mesmo sendo um aluno de educação física a preocupação e decisão de trabalhar este tema. Então eu vejo que o curso, o que está proposto no projeto político pedagógico do curso do CEAP já começa a deixar um legado nos alunos em relação a esta parte, a este elemento do processo que se chama avaliação, não só o Jeremias, mas outro temas como interdisciplinaridade, gestão. Quando você discute gestão, procedimento interinstitucionais ligados a interdisciplinaridade, necessariamente você vai discutir elementos de avaliação, um ponto muito forte dentro do ppp, e que os alunos vão percebendo a cada momento a necessidade de

se avaliar e de se auto-avaliar todos os processos , sobretudo os processos que ocorrem dentro da sala de aula .Queria complementar nessa evolução conceitual dessas tendências do currículo. Os autores vão identificando por exemplo o processo evolutivo da crítica, da pós – crítica e vai criando denominações. Isto vai convencendo conceitualmente que exige a necessidade de você ter uma leitura crítica e a tendência pós-crítica e outras que vão incorporando elementos do contemporâneo da sociedade porque cada uma dessas tendências elas surgem dentro de uma realidade de uma apelo da sociedade do ponto de vista social , econômico , político. Mas mais do que estudar as tendências conhecer seus teóricos e suas teorias e procurar socializa isto com os colegas. E isto nós temos muito forte no NDE, e com olhar para o que estamos construindo dentro do PP. Mas mais do isso é procurar repensar sua prática pedagógica e procurar perceber como eu posso materializar, colocar na prática o que a sociedade contemporânea, a. Essa demandas sociais da sociedade holística,a sociedade do conhecimento elas nos condicionam, condicionam o professor a não ter um fazer pedagógico tradicional e que possa realmente garantir hoje mais do nunca nesse novo século, novo milênio a área da educação física nesta tendência pós-crítica, garantir inclusão social ,garantir respeito as diferenças, a questão afro-brasileira, a questão indígena, a questão ambiental eu acho isso imprescindível quando estamos falando em currículo como um elemento essencial e para finalizar mesmo percebo que há na educação brasileira a necessidade de se valorizar, considerar o currículo como uma questão central de qualquer instituição , central de qualquer planejamento, ppp, plano de ensino, no plano de unidade e no plano de aula diariamente. A necessidade de você estudar a questão do currículo para você poder garantir de certa forma o repensar e o redirecionar da sua prática pedagógica no cotidiano e socializando com os colegas. Eu vejo que o currículo não é considerado pelo órgãos de educação que são responsáveis pela educação básica, mesmo com todo apelo que coloca o Moreira, silva a Ivani, Candau, Gimeno, a todos que se debruçam sobre o tema, colocam isso como uma oportunidade para os professores utilizarem, estes conceitos e estas tendências, eu vejo que no Brasil, culturalmente o professor na sua formação ele não teve possibilidade, com exceção sem duvida nenhuma aqui do CEAP e que só o seu trabalho é voltado para esta questão do currículo e eu discuti também bastante isso, continuo comprando livros, continuam organizando meus trabalho voltados para o currículo e humildemente aprendendo cada vez mais.

SEGUNDO MOMENTO ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFESSORES DO NDE DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEAP REALIZADA DIA 31 DE MARÇO DE 2010

Kardeck

Fazendo esta análise do nosso currículo, a gente precisaria fazer um linha no tempo para pensar no primeiro currículo que nos tínhamos lido e utilizamos para fazer estas revisões onde nos observamos muito um currículo que não deixava de ser o que se vê, em relação ao currículo ,aquele currículo que reflete o próprio estado ,reflete uma educação tecnicista reflete uma perspectiva de formar mão de obra para demanda do mercado de trabalho era este o currículo que tínhamos em mãos, que é se construiu historicamente, um currículo bastante pragmático e reducionista visando apenas o mercado de trabalho e as mudanças que nos fizemos acredito que foram mudanças significativas porque nos tivemos a preocupação, atenção de construir um currículo fugindo um pouco desta perspectiva tecnicista e um currículo que possibilitasse uma contribuição na formação do ser na sua perspectiva integral . Nós tivemos que buscar princípios como a concepção de homem de sociedade de educação que foram princípios extremamente importantes porque nortearam esta construção nesta perspectiva como falou o professor Fernando de estar mais preocupado com a missão da instituição que é contribuir com o Estado,contribuir com a região que estamos, contribuir com a educação nesta perspectiva critica ou seja contribuir na formação de um educando que tenha uma leitura critica do mundo , do seu espaço, da própria educação então eu vejo que demos um avanço significativo do currículo que nós tínhamos que ainda estava em um âmbito muito tecnicista e o currículo hoje que visa principalmente esta formação integral do educando nesta perspectiva de transformação do seu meio e das relações sociais Então nesse viés acho que hoje nos com certeza temos algumas coisas a mudar, visto que a coisa não esta pronta e acabada e é processual estas transformações, mas a priori, eu vejo que conseguimos sim por esta análise de princípios dar uma alavancada nesta concepção de currículo que deu uma distanciada do que se tinha anteriormente que era aquela coisa bastante reducionista e pragmática. Desta forma vejo que estamos caminhando nesta questão do currículo.

Segundo momento

Nesta diagnose que a gente acabou de perceber que é o resultado da pesquisa com os alunos, a meu ver ela reflete aquilo que eu falei anteriormente que é aquela questão da linha do tempo. Vejo que esses alunos ao fazerem estas avaliações estas análise, estão mais na linha de se aproximar do que se distanciar do currículo.Porque, nós vimos que em linhas gerais que eles fazem uma critica a avaliação, a questão do tradicionalismo, que o professor Galindo colocou muito bem,a questão da concepção de educação física, concepção de educação física,então eu vejo que eles fazem uma análise..apesar de um numero que não é a sua totalidade, esta análise pode até ser reduzida, , mas é um grupo que consegue aferir de fato como estaria esse o currículo.Para mim esta análise se aproxima muito do eu disse. Nós tínhamos um currículo que tinha uma série de questões ainda para ser trabalhadas. Então em linha gerais eu faço esta análise . Acho que este grupo consegue refletir o currículo que tinha muitas questões para serem resolvidas. Diferentemente do que nos temos hoje, que se deu uma nova roupagem principalmente nesta perspectiva de transformação. Acho que cabe como o professor Paulo sugeriu, nos fazermos novamente outra pesquisa para fazermos uma comparação até mesmo nestas duas perspectivas do currículo que tínhamos e o que temos hoje.Vai ser legal a gente ver essas diferenças não só das duas

turmas,mas das duas transformações; Em linhas gerais esta análise refletiu naquele momento histórico aquele currículo que tínhamos que no meu entender tinha um viés tradicional.

Terceiro momento

Vou retomar um pouco a minha fala,sobre aquele currículo se construiu historicamente, que é o currículo oficial que reflete os interesses do estado, reflete os interesses da política publica, na diminuição de gastos, conter despesas e nessa perspectiva, ao investem na educação e na própria escola. Um currículo que reflete os interesses de uma elite dominante, que historicamente também domina a sociedade. Se nos formos perceber a história do currículo ele surge com esta perspectiva que é de dominar, alienar, enfim. Nesta linha de pensamento sobre o currículo, a gente tem que pensar o nosso próprio currículo do CEAP e da própria instituição. E como havia dito anteriormente. Que a avaliação dos alunos, que a gente não pode dizer que foi 100%, mas que avalia como estava o currículo naquela época. Eu penso que a discussão é justamente essa, nos precisamos rever o nosso currículo hoje, entendendo com já disse anteriormente, que houve avanços por que muitas mudanças ocorreram, e dá para a gente dizer o seguinte, essas mudanças ocorreram na perspectiva da escrita, de você mudar a nomenclatura, de mudar as terminologias. Fica para nós um desafio de perceber se as nossas mudanças de fato estão acontecendo na prática. E ai eu faço uma fala que é um pouco a minha área que é a prática pedagógica. A gente precisa pensar como está a nossa prática pedagógica, do professor, que nada mais é do que o currículo que a gente abraça,das diretrizes que a gente abraça dentro de uma determinada instituição. Então a nossa prática reflete aquele documento que nos a priori estamos seguindo. Então a pergunta é a seguinte, será que nós professores estamos de alguma forma seguindo essa diretrizes de agora, que dói pesando no currículo, elaborado pelo NDE. Por que nós já tivemos várias conversas e isso o professor Paulo vem encabeçando, que é nós professores começarmos a fugir daquela coisa mais tecnicista e fazer uma discussão mais critica, mais licenciatura mesmo, discutir a importância da escola, a importância do docente ser alguém critico, alguém que pense, que tenha uma leitura transformadora da sociedade. Claro que aqui agente não vai dizer que temos que negar que nós vamos criar alguém para o mercado de trabalho. Isto é obvio, no entanto a gente precisa ter em mente que não é só formar para o mercado de trabalho. É que esse alguém além de ser capacitado para o mercado de trabalho, ele possa ter uma leitura de que ele tem uma função social nesta sociedade, nesta escola que atuará . Se nós não conseguirmos possibilitar que nossos alunos tenham essa leitura que ele pode ser o sujeito de sua própria história, que ele pode ser alguém que contribua na sua região na sua comunidade no seu bairro , na sua escola. Eu acho que a gente vai ficar muito a desejar nos nossos parâmetros curriculares. Então eu vejo que, nos precisamos formar alguém para o mercado de trabalho, não dá para negar, por outro lado nos temos que contribuir para que esses alunos seja sujeitos de sua própria história. Então em síntese eu acredito que o nosso currículo teve sim avanços, mas não daria para eu afirmar se esses avanço estão sendo materializados na prática. Acho que só uma futura pesquisa pode descortinar, mas eu espero que e me coloco neste papel de ser este sujeito nas transformações deste currículo que nos estamos trabalhando. Então eu vejo que esta pesquisa refletiu sim um pouco como está o nosso trabalho, ela refletiu sim, evidentemente que pode ter existido lacunas sim, mas ela reflete por tudo o que a gente já havia conversado anteriormente, o que nós havíamos observado anteriormente, e do que nós sinalizamos como mudança; Penso que

sintetiza um pouco o que a gente estava vivendo, e por outro lado sinaliza aquilo que nos pensávamos em mudar. E aí cabe a pergunta, mudamos, vamos mudar ou estamos mudando. Fica essa dúvida para a gente na perspectiva em que todo mundo está trabalhando para a melhoria do trabalho na instituição.

4 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA COM PROFESSORES DO NDE, CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO AMAPÁ DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

PAULO.(COORDENADOR)

Eu quero me ancorar em alguns pontos aqui levantados primeiro tomando como base as diretrizes curriculares. Tivemos a primeira preocupação, qual seja, estimular a pesquisa, estimular o espírito investigativo, tivemos uma resistência muito grande, pela própria cultura do aluno em não saber e não conseguir discernir, entender de que maneira este espírito investigativo contribuiria para a sua formação. Por vários motivos, o ensino médio realmente carente de informações de fazer com que o aluno tenha essa característica de perceber que, a ida a prática consubstancia e renova o campo teórico. Então este continuum de construção de conhecimento é que é necessário. Portanto o nosso primeiro passo foi investir na prática investigativa e fazer com que a pesquisa realmente seja um dos pontos, um pilar para a construção do conhecimento e neste sentido de construção do conhecimento de construir este caminho uma definição que eu gosto, partilho com professor Fernando muito na curso, percurso, caminho percorrido ora que é um processo que se constrói através da visão crítica da observação da análise da comparação da crítica da criação da recriação e de uma possível superação de algum ponto que por detalhes como citei a pouco, próprios do local e aí falamos e já ancorado na missão da instituição, próprios da cultura amazônica a própria distância do Amapá de outros centros e esta distância é bom para uma classe dominante que se utiliza desta distância do conhecimento para que possa efetivamente manipular. Ou seja Quanto mais é possível que este conhecimento não chegue a todos, mais fácil fica a questão da manipulação. Ora este conhecimento não pode chegar ao aluno ao educando, desconsiderando tudo aquilo que ele já traz, no seu próprio histórico, porque ele chega a nós com um caminho já percorrido, entretanto este caminho percorrido o priva, de elementos que façam que rever conceitos teorias e práticas e se constitua em alguém pronto a modificar, pronto a transformar pronto a rever conceitos teoria, práticas que vão ser bons para ele e que vão ter reflexos na sociedade. De posse desta questão da investigação e de que nos conseguimos creio nos tivemos então outra preocupação adequar o pensamento, o que o projeto tinha em uma linha segura. Havia no projeto uma confusão de linhas em determinado momento, linhas de pensamento que embora não de todo o modo conflitante mas que não davam uma consistência teórica para o desenvolvimento das ações. E aí veio esta preocupação primeiro, respeitando as diretrizes, como o professor Fernando já falou, segundo tendo como base o arcabouço legal, não se pode fugir disso do que é preconizado agora, pode ser que mude como a educação física já sofreu alterações, e tendo como ponto de partida a cultura local. Esta nossa cultura amazônica e com todas as questões das distâncias não tão somente geográficas mas de pensamento. De posse disso esta concepção tomada pelo grupo de crítica e reflexão de dialética e um passo a frente como o professor Galindo diz dialógico, e que demonstra que entendemos de construção, construção através do debate através do conflito mas que reforça o que teoria crítica diz de construir e nesta construção já obtivemos muitos avanços. E claro que não podemos esquecer que este aluno quando sai aqui dessa faculdade portanto dotado de outra forma de ver a educação, de ver como a

educação física através dos conteúdos que são levado pelo corpo docente para ele graças é claro do realinhamento do currículo, é importante notar que este aluno vai se defrontar com uma práxis ainda eivada de como colocou o professor Kardec alguns princípios que não se coadunam com esta nova maneira de pensar, muito embora eu creia que a visão pragmática no meu entender não é de um pragmatismo cego, mas de um pragmatismo que faça com que ele possa efetuar na sua práxis, mudanças que ele aprendeu a reconhecer aqui. Portanto eu creio que o currículo da instituição já avançou a passos largos no sentido de pegar este aluno, carente de uma forma efetiva de um modo de pensar de transformar de consubstanciar de transcender essa visão que teve até o ensino médio essa visão longe dos grandes centros longe do que se quer hoje para a educação com um novo olhar , um olhar investigativo, um olhar reflexivo, transformador, crítico. Que não é tão somente letra fria no papel. Isto os nossos próprios alunos já nos trazem como feedback, que realmente as transformações sofridas por eles em contato com as ações que nos envidamos aqui no CEAP, sejam ações já de pesquisa, muito embora não esteja regulamentada nas diretrizes, a questão de uma visão política do processo , a visão de construção de continuidade de que não se esgota, e muito pelo contrario é esse o papel da academia , é ouvir, pois como disse anteriormente a prática vai consubstanciar as teorias, as vezes o aluno diz que é chato mas ele tem que saber para, como nos bem fizemos no projeto pedagógico seguir uma linha e ao longo do tempo propor as mudanças que nos acharmos que serão um avanço mas sempre para frente.

Segundo momento

Queria destacar o que eu sentia nesta turma naquele momento uma visão muito egoísta da turma e que levou o corpo docente e principalmente a coordenação a tomar certas medidas vistas como tradicionais, por exemplo na questão de coibir o uso abusivo de um instrumento nada ético que era a cola. Era preciso tomar uma contra medida, muito embora as próprias avaliações do coordenador, eles diziam que as avaliações do coordenador eram consideradas pelos próprios alunos como críticas e pós-críticas, mas enquanto as medidas enquanto coordenação , na verdade foi uma resposta.... e nesse embate dessa coisa que se quer o amor usando a perspectiva do Luckesi mas na medida em que esse amor seja alvo de uma visão egoísta que atenda a minha necessidade que era passar por passar, não importa que eu utilize instrumentos absurdamente antiéticos, como a cola, acho que essas contra-medidas é que se você for ver os dados dos satisfeitos e insatisfeito, acho que houve uma satisfação , mas como sugestão, hoje não sei se caberia, acho que cabe uma análise desta nova turma com uma visão diferente. Acho que este publico de agora já captou mudanças o que alguns alunos só vieram a ter no sétimo semestre enquanto esta nova turma já no quarto, quinto e até nas suas disciplinas. E que havia a análise , e havia estas contra-medidas essas atitudes tradicionais, militaristas, etc..mas não havia uma auto avaliação por parte dos alunos dos instrumentos nada éticos usados pelos alunos. Esta reflexão da teorias tradicionais, críticas e pós críticas baseou-se muito neste olhar para o próprio umbigo. Inclusive eu tenho relatos da atuação destes alunos nas escolas , onde eu pergunto não era o Paulo José que era tradicional, e eles respondem não professor se a gente vacilar se agente abrir , há..., então agora não são mais pedras são vitrines; Realmente na época da contramedida que era uma medida forte mas necessária. Eu acho que outro ponto seria a avaliação com este novo grupo. Pensei que em virtude das medidas da coordenação esperava um resultados da visão tradicional muito maior,

pensei que fosse dar 80, 90%. Fiquei feliz, se fosse ver esta questão da crítica, que amor é esse pois a visão de amor era a do professor deixar passar, deixar burlar, se ela me passa eu amo. Mesmo na visão romântica é uma via de mão dupla, que se constrói a partir de ação e reação no sentido do crescimento.

Terceiro Momento:

Começando com as modificações que foram feitas na matriz, primeiro porque se atende a um pedido da instituição, de uma atenção ao mercado, diminuir o tempo, envolvendo questões econômicas, aderência do aluno, por que já havia surgido outras propostas de matriz com um tempo menor. Isto no ensino privado, por que no público há uma tendência de se manter os quatro anos. Por entender que alguns conteúdos, devem levar maior tempo para reflexão, mas o que nos vimos e aí juntando a questão praticamente pragmática, é que havia, várias disciplinas tratavam do mesmo conteúdo. Então o que foi feito naquela alteração, viu-se, vamos falar assim o que havia de gordura de determinado conteúdo, a possibilidade de este conteúdo ser contemplado em disciplinas que já o debatessem, aí diminuiu-se aquele tempo de quatro anos para três anos e meio. No nosso entender e isto está no documento, sem perda de contato do aluno com aquele conteúdo. Então atendendo a pedidos institucionais, com visão do mercado, diminuir o tempo do aluno no setor privado, ou seja requerendo dele um menor dispêndio, econômico para pagamento e manutenção do curso e também se observou nesta redução não somente o apelo econômico mas também no diz respeito ao conteúdo. Ou seja a preocupação com a redução mas sem que conteúdo deixassem de ser tratados. Isto consta na justificativa das mudanças. Em relação a avaliação, no meu entendimento há neste ecletismo de tendências, críticas, pós críticas e outras, talvez até, por um alinhamento que se dá agora durante o processo das ações dos professores. No sentido de que esse alinhamento, tem se dado pelo contato agora com estas novas tendências da educação no que diz respeito a divisão de currículo. Então isto até para muitos professores, a maioria de nós, suponho, é algo novo. Tivemos uma formação puramente tradicional, tecnicista, e longo desses anos forjados na prática, na práxis, seja no que hoje se chama atividades próprias do bacharel, ou graduado pleno, seja das práticas voltadas dentro da escola na licenciatura, com grande resistência dos colegas que transformaram a escola em clube, ou seja, os debates no que diz respeito a cultura corporal de movimento, ao alinhamento numa visão interdisciplinar, ou transdisciplinar, é algo que até hoje alguns colegas nossos, contemporâneos resistem, tanto prova que o nosso aluno, quando chega na escola ou mesmo no clube, ele entra em conflito. Por que ele se utiliza de abordagens que tratam como o próprio documento aponta, visões, de uma nova forma de encarar o conteúdo, ligado a área biológica, mormente o plano da saúde. É uma inclinação que o licenciado tem que ter, haja vista que quando se defende uma vida ativa ou seja um processo de manter-se ativo fisicamente por toda a vida, é no sentido de que, manutenção da saúde. Agora esta manutenção da saúde vai se dar em atividades que por vezes ele vai encontrar em clubes, em academias, não no ambiente escolar, este aluno ao ter esta vida ativa fisicamente, ele não vai mais optar por exemplo pelo futsal. Que é ainda a prática dominante na escola enquanto conteúdo proposto mesmo esportivo. Ele não vai para o voleibol, ele vai para a musculação, para a ginástica, ele vai pedalar, ele vai correr, caminhar, então este debate, tem que ser feito na escola a princípio. No entanto essas atividades não são oferecidas nas escolas, em algumas escolas, visto que principalmente no eixo sul e sudeste, as escolas privadas e algumas particulares já começam a ter no seu interior um tratamento dessas atividades. Temos escolas com academias, com piscinas,

escolas que dão aporte a atividades culturalmente construídas em outros locais , por exemplo como o bad minton, como o coffee ball, como o próprio tamborél, ou seja esta adequação de conteúdos, isto leva a uma nova posição, no atuar desta licenciado. Ora se conteúdos elencado de forma nova e que são necessários, evidentemente que a licenciatura deve debatê-los. Mas debatê-los não como uma prática que vise a performance, o rendimento esportivo, mas como uma prática que entenda que são elemento que podem contribuir para um vida ativa, volta-se a questão da saúde. De outra maneira esta atuação nas academias nos clubes, leva também ao debate. Será que o estado, visto que a maioria destes alunos principalmente os que saem das escolas publicas tenham acesso a academia e clubes com maior estrutura. Será que o estado não pode ou deve prover locais onde estas práticas já agora culturais, a partir da década de 80,90 , sejam realizadas por estes alunos. Mas realizadas de que maneira, com autonomia. Ai volta o debate que deve ser iniciado na escola. O cidadão deve ser autônomo na sua decisão de manter-se em um estado saudável, em um estado ativo fisicamente por que isso é o que se quer, todo mundo quer viver muito e quer viver bem, mas também tendo uma visão de não cair no apelo da mídia pelo próprio conhecimento que já foi dado antes. É muito interessante e até recorrente, o debate crítico do sistema capitalista. Ou seja vivemos ainda em um mundo de pão e circo, em que se distribui o trigo e se aliena a população. Com atividades esportivas, com jogos , com campeonatos etc... Ou efetivamente se quer uma nova verdade de pão e trigo. São elementos novos que dependem de uma visão crítica da realidade. E ai relacionando com o currículo proposto, e o que se efetiva, é ver que a licenciatura hoje, deve debater este conteúdo sim, creio eu, mas é um desafio para o professor. Como tratar estas questões de forma critica e reflexiva, como tratar esses saberes, para que o aluno ao utilizar de sua autonomia, para decidir se quer ser ativo ou não. De que forma o mercado, e uma das funções da educação é qualificar para o mercado de trabalho, não se pode fugir disso, como é que o mercado hoje tem esta função ética, quais são os valores estéticos, quais são as atitudes, que o mercado exige deste cidadão. Haja vista que por exemplo, hoje as empresas, já boicotam os obesos, os que fumam, os que bebem muito em função de uma coisa chamada produtividade, sabe-se que o obeso, produz menos, que o fumante da mais problemas de encargos, etc.. Portanto são temas que devem ser debatidos pela licenciatura, como. Este é um desafio. Com a postura crítica reflexiva e não tão somente de luta, de não abraçar este conceito mas na frente vou me deparar com ele quando ingressam no mercado de trabalho. Então creio que ai é que esse currículo, deve atender a esta demanda. Daí que eu vejo que este próprio ecletismo da maneira como foi visto é um desafio para o próprio professor. Como compor estas noções agora para o aluno que vai enfrentar o mercado de trabalho com o pensamento renovado. Hoje o nosso aluno com 10,12 anos já fala de temas como: jogos olímpico, como alimentação saudável, como atividades físico esportivas. O aluno do ensino médio, fundamental e as vezes até crianças, já suscitam estes temas. Portanto o licenciado, na escola não pode se afastar disso.

PARTE: INTRODUÇÃO

1-Considerando que o contexto institucional, reduz o âmbito em que a instituição esta situada como também não se refere ao aspecto cultural, que é tratado na missão institucional. Propõe-se uma complementação ao termo “institucional”, pois no texto original, onde se lê:

7-“A sua proposta educacional está apoiada em conceitos e ações que exploram por um lado a flexibilidade das Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação e por outro o desenvolvimento de competências e habilidades face à realidade do contexto sócio-econômico institucional.”(Introdução, p.2 §7)

Propõe-se a seguinte redação:

7-“A sua proposta educacional está apoiada em conceitos e ações que exploram por um lado a flexibilidade das Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação e por outro o desenvolvimento de competências e habilidades face à realidade do contexto sócio-econômico e cultural em que a instituição está inserida.”

2-Considerando que a concepção de educação na perspectiva critica, reflexiva que permita a transformação do meio em que vive, ser adotada na maioria do projeto, propor-se substituir as expressões “ conhecimento assimilado “ e “adaptação”, por estarem inadequadas a concepção enfocada;

Onde se lê:

11-“Em outra vertente se trabalha as novas habilidades a exemplo de: saber transpor e usar adequadamente conhecimentos e experiências adquiridas, trabalhar em equipe; desenvolver sua capacidade discursiva; ter visão crítica do conhecimento assimilado; exercitar a abstração e a reflexão; adaptar-se às mudanças conjunturais e avanços científicos e tecnológicos”.(Introdução,p.3;§11)

Propõe-se a seguinte redação:

11-“Em outra vertente se trabalha as novas habilidades a exemplo de: saber transpor e usar adequadamente conhecimentos e experiências adquiridas, trabalhar em equipe; desenvolver sua capacidade discursiva; ter visão crítica do conhecimento construído; exercitar a abstração e a reflexão; promover as mudanças conjunturais e avanços científicos e tecnológicos.”

PARTE: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO

3-Considerando que estes parágrafos estavam fora de ordem em relação aos tópicos do projeto, propões a reformulação.

Visando atender uma demanda existente no Estado do Amapá, que apresenta indicadores crescentes da população escolar, e considerando a carência no Estado de cursos para formação profissional em áreas específicas, o Centro de Ensino Superior do Amapá decidiu envidar os esforços necessários para implantar cursos ainda não oferecidos na região. (era o §18,p.5 da Introdução) (Passou a ser o §27,p.6, Dados Gerais da Instituição)

5-Examinando dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP -, em 2004, observa-se que, embora existam 11 instituições de ensino superior, além do CEAP, não há oferta do curso de Licenciatura em Educação Física em Macapá, e no Estado do Amapá. Dessa forma, o CEAP pretende preencher uma lacuna existente no segmento educacional e também oferecer novas perspectivas de formação e de trabalho para a população residente. (era o §38,p.10,Inserção Regional e Contextualização) (Passou o ser o §28,p. 6,Dados Gerais da Instituição)

(estes dois parágrafos foram reordenados para esta posição sem alteração do conteúdo)

Idem reformulação 7 da Introdução

Onde se lê:

“Retomando o enfoque conceitual já expresso no PDI, a atuação do Centro de Ensino Superior do Amapá fundamenta-se na formação de valores que alicerçam a construção de uma sociedade equânime e justa. Para o alcance deste fim sua proposta educacional está apoiada em conceitos e ações que exploram por um lado a flexibilidade das Diretrizes Curriculares e por outro o desenvolvimento de competências e habilidades face à realidade do contexto sócio-econômico institucional.”(p.10,§5,)

6-Retomando o enfoque conceitual já expresso no PDI, a atuação do Centro de Ensino Superior do Amapá fundamenta-se na formação de valores que alicerçam a construção de uma sociedade equânime e justa. Para o alcance deste fim sua proposta educacional está apoiada em conceitos e ações que exploram por um lado a flexibilidade das Diretrizes Curriculares e por outro o desenvolvimento de

competências e habilidades face à realidade do contexto sócio-econômico , cultural e ambiental em que a instituição está inserida.

4-Considerando que a expressão “comunidade amapaense”, restringe área de atuação, ma reconhecendo a importância do saber local, propõe-se a seguinte substituição.

Onde se lê:

“A proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEAP considera a sua inserção e objetiva assegurar a formação de profissionais aptos a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade local amapaense”.(p.10§6)

Propõe-se a seguinte redação:

6-“A proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEAP considera a sua inserção e objetiva assegurar a formação de profissionais aptos a compreender e traduzir as necessidade de indivíduos, grupos sociais na comunidade local e sua relação com a diversidade de saberes locais e universais.”

PARTE : PERFIL DO CURSO

5-Considerando que na formulação do projeto se fecha às expressões da cultura do movimento, propõe-se a complementação para garantir novas formas a serem utilizadas.

Onde se lê:

“Os professores de Educação Física formados pela CEAP serão qualificados para trabalhar com situações novas e emergentes, em permanente e contínua formação, com autonomia responsável e em condições para contribuir na produção de conhecimentos e na formação cultural da população estudantil. Estes profissionais estarão comprometidos com os processos de desenvolvimento do cidadão brasileiro e da região amazônica em especial. Suas ações pedagógicas estarão especialmente voltadas para a educação de crianças, jovens, adultos e idosos, incluindo pessoas portadoras de necessidades especiais, no contexto da educação escolar, por meio da reflexão e da prática das diferentes expressões e manifestações da cultura do movimento humano tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo e na dança.”(p.13,§2).

Propõe-se a seguinte redação:

2- “Os professores de Educação Física formados pela CEAP serão qualificados para trabalhar com situações novas e emergentes, em permanente e contínua formação, com autonomia responsável e em condições para contribuir na produção de conhecimentos e na formação cultural da população estudantil. Estes profissionais estarão comprometidos com os processos de desenvolvimento do cidadão brasileiro e da região amazônica em especial. Suas ações pedagógicas estarão especialmente voltadas para a educação de crianças, jovens, adultos e idosos, em

sua diversidade cultural no contexto da educação escolar, por meio da reflexão e da prática das diferentes expressões e manifestações da cultura do movimento humano tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, dentre outros....”

PARTE : CONCEPÇÃO E ESTRUTURA DO CURSO

6-Considerando que o projeto adota a denominação cultura do movimento humano, como coerência na formulação, propõe-se a supressão da carta, do movimento pois não expressa atualmente a concepção adotada no projeto. Propõe-se a supressão desta formulação.

“A Carta Brasileira de Educação Física lembra que neste final de século a Educação Física se propôs a oferecer às pessoas de todas as idades, uma ação comprometida com a melhoria da sociedade. A Carta, ao reafirmar Manifesto Mundial da Educação Física - 2000 da *Fédération Internationale D'Éducation Physique* (FIEP), considera que a Educação Física:

- Pelos seus valores deve ser compreendida como um dos direitos fundamentais de todas as pessoas.
- É um processo de Educação, seja por vias formais ou não-formais, que ao promover uma educação efetiva para a saúde e ocupação saudável do tempo livre de lazer, constitui-se num meio efetivo para a conquista, de um estilo de vida ativo dos seres humanos.
- Tem como seu meio específico às atividades físicas exercidas a partir de uma intenção educacional nas formas de exercícios ginásticos, jogos, esportes, danças, lutas, atividades de aventura, relaxamento e ocupações diversas do lazer ativo.
- É caminho privilegiado de educação, pelas suas possibilidades de desenvolver a dimensão motora e afetiva das pessoas, principalmente das crianças e adolescentes, conjuntamente com os domínios cognitivos e sociais, e por tratar de um dos mais preciosos recursos humanos, que é o corpo.
- Ao ser assegurada e promovida ao longo da vida das pessoas, apresenta-se com relações efetivas e profundas com a educação, saúde, lazer, cultura, esporte, ciência e turismo.

- “Tem compromissos com as grandes questões contemporâneas da Humanidade como as pessoas com necessidades especiais, a exclusão social, os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, a paz e o meio ambiente”.(p.14,§4)

7-Considerando que a concepção de currículo não esta adequada à concepção de educação proposto, propõe-se uma concepção ampliada de currículo que contemple os objetivos educacionais, bem como a metodologia proposta no projeto,propõe-se:

Onde se lê :

“O embasamento científico-metodológico aplicado nesta estrutura curricular encontra-se aliado a um projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem, na promoção e transmissão..... de valores calcados nos princípios e valores éticos, filosóficos, políticos e sociais que regem a conduta humana, sempre apoiados no professor como mediador do processo ensino-aprendizagem”(p.15§9)

Propõe-se esta redação:

9-“O embasamento científico-metodológico aplicado nesta estrutura curricular encontra-se aliado uma concepção de educação que tenha como principio um currículo entendido como um processo de construção social baseado na reconstrução de saberes dos sujeitos do processo de ensino aprendizagem, na transmissão, promoção e construção de conhecimentos significativos e historicamente produzidos pela humanidade e de acordo com a diversidade cultural, baseado em valores calcados nos princípios éticos, filosóficos, políticos e sociais que regem a conduta humana, sempre apoiada no principio pedagógico do da autonomia e emancipação.”

9-Considerando a expressão reducionista e inadequada ao projeto, propõe-se a substituição a expressão “atividade motora”, por cultura do movimento humano,propõe-se:

Onde se lê:

-“O curso foi concebido com uma organização seqüenciada que privilegia a formação profissional baseada nos grandes princípios da Educação Física, com disciplinas que possibilitarão amplo conhecimento do ser humano e, paralelamente, disciplinas que contemplam a prática, o conhecimento das mais diversas manifestações da atividade físico-motora, a partir do princípio da inserção do aluno na essência do curso.”(p.16§13)

13-“O curso foi concebido com uma organização seqüenciada que privilegia a formação profissional baseada nos grandes princípios da Educação Física, com disciplinas que possibilitarão amplo conhecimento do ser humano, indissociadas das disciplinas que contemplam a prática e o conhecimento das mais diversas manifestações da cultura do movimento humano, a partir do princípio da inserção do aluno na essência do curso.”

PARTE:METODOLOGIA DO ENSINO APRENDIZAGEM

10-Considerando que no debate atual do currículo, o multiculturalismo, e demais temas atuais precisam ser enfocados propõe-se uma complementação descrevendo estes temas:

Onde se lê:

1. “Diversidade - preciso que o aluno tenha claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha, mas também a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa. É preciso a compreensão de que o conhecimento trabalhado nas instituições de ensino não é neutro. O conceito da diversidade coloca-se, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, face às diversidades étnico-culturais do país.”(p.17§4)

A seguinte redação:

2. **Diversidade** – nesta perspectiva é necessário que o aluno tenha claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha, mas também a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa. Convém destacar que o conhecimento trabalhado nas instituições de ensino não é neutro. O conceito da diversidade coloca-se, desta forma, como fundamental para a dinâmica do curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, face às diversidades étnico-culturais do país, nos diversos temas da atualidade: meio ambiente, sexualidade, inclusão social, portadores de necessidades especiais, afro-descendentes, educação indígena, questões de gênero, ética, alteridade, cidadania, dentre outros.

11-Considerando que no debate atual do currículo, em uma visão que procure romper com a compartimentalização, a interdisciplinaridade, por si só não resolve o problema, havendo a necessidade, de se propor novas formas de interação do conhecimento para que o currículo em forma de espiral possa ser efetivado, propõe-se:

Onde se lê:

“Consideramos também como eixos metodológicos do curso, o princípio educativo do trabalho, concebido na indissociável relação

teoria/prática e o princípio da construção histórica e..... interdisciplinar do conhecimento, desenvolvido por meio de atitudes investigativas e reflexivas da prática, com vistas a dar à teoria, sentido menos acadêmico e conseqüentemente, mais orgânico.”(p.18§5)

Propõe-se a seguinte redação:

1.1”Consideramos também como eixos metodológicos do curso, o princípio educativo do trabalho, concebido na indissociável relação teoria/prática e o princípio da construção histórica multi,inter e transdisciplinar do conhecimento, desenvolvido por meio de atitudes investigativas e reflexivas da prática, com vistas a dar à teoria, sentido menos acadêmico e conseqüentemente, mais orgânico.”

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)