



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JEFERSON ATAIDE DIAS

**LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO AMPLIADA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: Uma análise do Projeto Pedagógico de Curso**

BELÉM
2018

JEFERSON ATAIDE DIAS

**LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO AMPLIADA:
UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pará, Campus de Belém, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciado em Educação Física. Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges. UFPA, Campus de Belém.

BELÉM
2018

“Dedico esse trabalho aos meus erros que, muito mais do que meus acertos, foram responsáveis por me guiarem até esse ponto do meu caminho.”

“Não existe triunfo sem
perda, não há vitória sem
sofrimento, não há liberdade sem
sacrifício.

J.R.R. Tolkien

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente do curso de licenciatura em educação física, que me proporcionou o conhecimento e a capacitação necessária para me alavancar nessa jornada por esse vasto e gratificante campo de atuação.

Aos meus amigos de curso, em especial Gilberto, Carlos Afonso, Larissa e João Paulo, que me proporcionaram excelentes debates acerca da área, me fizeram rever conceitos, fortalecer convicções, mudar perspectivas e crescer como ser humano.

Ao meu amor, Diana, que se manteve companheira diante de meu nervosismo, ansiedade, aflição. Me dando amor, carinho e completude. Meu amor é pouco diante do que ela merece.

Ao professor Carlos Nazareno, que me ajudou nesse processo, mesmo diante de todos os erros que cometi na confecção deste trabalho. Obrigado pela paciência e disponibilidade para com esse graduando.

Aos meus amigos de infância e adolescência, Silvio, Willian e Fred, pois mesmo a distância não rompe os elos que o tempo construiu.

E por último e mais importante, aos meus pais, Luiza e Marino. Sem eles, nenhum plano, nenhum sonho, nenhum sucesso e nenhuma realização eu poderia conquistar. Sem eles, o pouco que tenho eu nunca teria conseguido. Sem o impulso deles, eu não estaria aqui neste momento. Obrigado por me apoiarem e darem a oportunidade para uma criança de 2 meses de idade crescer e chegar onde está agora. Devo tudo a vocês.

RESUMO

Esse estudo pretende investigar a possibilidade da formação ampliada na formação em Licenciatura em educação física ofertada pela Universidade Federal do Pará. A pesquisa é de caráter qualitativo do tipo análise documental que pretende analisar o Projeto Pedagógico de Curso, chamado de Projeto Político-Pedagógico em seu documento. Teve como objetivo geral identificar os limites e possibilidades da aplicação do PPP do curso de educação física homologado no ano de 2012 na formação dos egressos do curso de educação física da Universidade Federal do Pará campus Belém. Para tal, determinei como objetivos específicos: análise do PPP homologado no ano de 2012 para identificar como é construído conteúdo do mesmo; discutir o conceito de epistemologia e como ele é inserido no contexto da formação em educação física; discutir os fundamentos do planejamento educacional no ensino superior; descrever, analisar e interpretar o PPP da FEF/UFPA tomando como bases sua abordagem epistemológica e pedagógica. Recrutei conceitos de Epistemologia e sua relação com Educação Física, as abordagens teóricas da educação física, conceitos de educação, administração escolar, PPP e currículo. Os resultados mostraram que as 3 abordagens utilizadas pelo PPP UPFA 2012 para o curso de educação física não contemplam uma formação ampliada, em razão de duas abordagens tratarem somente o espaço escolar e única que apresenta referências ao espaço não-escolar ser insuficiente para tratar as diversas áreas de atuação do campo não-escolar. Também foi identificado que não há reprodução das abordagens dentro do currículo, não são aludidos na maioria das disciplinas referências do espaço escolar e não escolar e pequenos pontos não desenvolvidos sobre o espaço não-escolar, o que gera uma incerteza sobre a potencialidade de formação ampla pelo curso.

Palavras-Chave: Educação Física, Formação Profissional, Espaço não-escolar, Formação Ampliada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Sistematização das abordagens pedagógicas.....	24
Imagem 1: Modelo sistêmico da responsabilidade social da IES.....	27
Quadro 2: distribuição da carga horária e somatória da carga horária do curso.....	36
Quadro 3: Identificador de unidade ampliada e específica e de aprofundamento.....	36
Gráfico 1: Quantitativo da quantidade de disciplinas da formação ampliada e específica.....	38
Quadro 4: Quadro com a correlação entre as abordagens teóricas e o currículo obrigatório proposto.....	42
Gráfico 2: Proporção percentual das disciplinas obrigatórias com relação às abordagens.....	43
Quadro 5: Eixos integradores, semestres respectivos e sua descrição.....	45
Quadro 6: Relação de citação de disciplinas ao espaço escolar e não escolar.....	47

LISTA DE SIGLAS

UFPA	Universidade Federal do Pará
PPP	Projeto Político-Pedagógico
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
EF	Educação Física
SESC	Serviço Social do Comercio
SESI	Serviço Social da Industria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
IES	Instituição de Ensino Superior
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
NDE	Núcleo Docente Estruturante
BTM	Bases Teóricas e Metodológicas
APEF	Associação de Professores de Educação Física
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física
ExNEEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física.

SUMARIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	METODOLOGIA.....	17
2.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	17
2.2	DESCRIÇÃO DO MATERIAL	18
2.3	TRATAMENTO DOS DADOS	23
3.	EPISTEMOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM EDUCAÇÃO FÍSICA	25
3.1.	CONCEITO.....	25
3.2.	EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	26
3.2.1	A CRISE DE IDENTIDADE: CIÊNCIA OU INTERVENÇÃO SOCIAL DIRETA? 26	
3.2.2.	EDUCAÇÃO FÍSICA E MERCADO DE TRABALHO.....	27
3.2.3.	ABORDAGENS TEÓRICAS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	28
3.3.2.1.	A CULTURA CORPORAL	28
3.3.2.2.	CULTURA DE MOVIMENTO	30
3.3.2.3.	CORPOREIDADE	31
4.	EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, CURRÍCULO E PPP.....	34
4.1.	EDUCAÇÃO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	34
4.2.	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E CURRÍCULO.....	37
4.3.	FORMAÇÃO APLIADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	41
5.	RESULTADOS	43
5.1	APLICAÇÃO DAS ABORDAGENS TEÓRICAS DENTRO DO CURRÍCULO..	43
5.2	POTENCIALIDADES PARA FORMAÇÃO AMPLA.	45
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

1. INTRODUÇÃO

Ao escolher o curso de educação física eu não tinha ideia do grande debate que tem permeado o campo da educação física e de sua atuação no campo profissional. Ao ingressar no curso de educação física no ano de 2015 acreditei que, ao final de meu curso, partiria para atuação profissional no âmbito não escolar, mais especificamente na academia ou personal training. Eu não fazia ideia de todo o embate sobre a divisão da formação em educação física entre licenciatura e bacharelado e quanto é discutido em salas de aula, congressos, reuniões de colegiado, entre outros.

Com o passar do tempo fui compreendendo as relações entre o campo de estudo, a epistemologia, a educação física e seu espaço de atuação profissional. Esse direcionamento foi surgindo a partir da minha percepção de algumas carências na minha formação, tanto quanto a minha percepção de certos conteúdos privilegiados no meu tempo de curso. Essa percepção, somada com as oportunidades ofertadas e a carência sentida por mim foi o que construiu uma linha de pensamento que me trouxe até essa atual pesquisa.

Desde a resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação, promulgada dia 31 de Março de 2004, que tem como objetivo instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física, há uma compreensão da divisão do campo de atuação e formação, entretanto essa divisão já existia desde a resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, promulgada no dia 16 de Junho de 1987, resolução que explicita sobre como as instituições de ensino superior devem graduar em licenciado ou/e bacharel (GORDO, 2011). Durante a resolução nº 28 do Conselho Federal de Educação, expedida em 28 de novembro de 1968, as instituições de ensino superior (IES) graduavam professor de educação física com as matérias dentro dos conteúdos biológicos, gímnico-desportivos e pedagógicos, conferindo-lhe uma formação plena (SOUZA NETO, 2004). Porém, essa formação recebia muitas críticas, principalmente agregadas ao “currículo mínimo” que:

“[...]se caracteriza apenas por um rol de disciplinas comuns a todos os cursos e, de modo geral, sem receber nenhum acréscimo nas instituições. Outro fato é a falta de definição do perfil profissional para definição da estrutura curricular. E, com base nesse currículo mínimo existe uma ênfase para as disciplinas da área esportiva com alguns conteúdos do campo pedagógico e, de forma desconexa e com tratamento meramente informativo e superficial, disciplinas com aspectos programáticos, na área biológica e humana.” (ANTUNES, 2009, n.p.)

Era nesse contexto da resolução CFE 69/69 que eu acreditava estar a formação atual ao ingressar no curso de educação física, entretanto as mudanças realizadas pela resolução CFE 03/87 tiveram o objetivo de se adequar às novas construções do mundo do trabalho. Essa mudança conferiu à educação física uma divisão entre campos de formação, para conseguir suprir as novas demandas mercadológicas, com aumento do mercado para a área fora do espaço escolar e mudado tempo de curso, que era 1.800 horas e passou a ser 2.880 tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura (SOUZA NETO, 2004). A resolução CNE/CES 7/2004 trouxe a delimitação dos espaços de atuação dos professores de educação física de acordo com a sua formação, na qual o Licenciado pleno tem como competência atuar na educação básica, e o graduado pleno nos demais espaços do campo profissional (GORDO, 2011). Entretanto, alguns estudos afirmam que isso não restringe o campo de atuação do Licenciado, uma vez que o licenciado também é um graduado. (DUTRA, 2013).

Em meio ao surgimento de sucessivas legislações emerge o Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF), obtendo sua posse inaugural em 10 de janeiro de 1999 a partir de uma grande disputa que se iniciou na década de 40 pela iniciativa da Associação dos Professores de Educação Física (APEF's). A APEF fundou a Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF) quando, após vários anos de debate sobre a regulamentação, em 1º de setembro de 1998 o presidente da República Fernando Henrique Cardoso promulgou a lei nº 9696, publicada no Diário Oficial da União em 2 de setembro de 1998 (CONFEF, 2018). Portanto, o conselho se tornou o órgão responsável por regulamentar e fiscalizar a profissão. O mesmo, em suas notas internas, posiciona-se em favor das resoluções do CNE, fiscalizando o campo profissional direcionado pelas orientações do órgão maior. Ao entender sobre esse processo de regulamentação da profissão foi onde fui tomado de assalto, tendo em vista que o campo de minha escolha para atuação profissional já não me era mais possível, uma

vez que a organização do conselho limitaria a minha atuação, como professor, ao espaço escolar.

As resoluções, dentro do campo jurídico e legal, apontam pela separação da formação do curso. Porém tal assertiva não é confirmada da mesma forma no meio dos profissionais da área, dando espaço para vários trabalhos, debates e rodas de conversa, onde é avaliada uma outra possibilidade em aberto, da qual emerge um outroposicionamento no campo epistemológico. Taffarel (2006), ao avaliar os Grupos de Trabalho Temático (GTT) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) “Formação Profissional e mundo do trabalho”, identifica 3 formas de pensar as diretrizes curriculares para a formação do egresso: a que subdivide a intervenção entre os setores educacional, comunitário e o desporto competitivo de alto rendimento, sustentadas pelo CONFEF; a que entende o currículo como relação de poder, gênero, temas transversais e os campos educacional, lazer, saúde, desporto comunitário e competitivo de alto rendimento a partir da visão fenomenológica; e a que parte da base teórica marxista, a partir de uma compreensão do currículo como práxis social. Essas 3 formas evidenciam como o campo de debate não se consolida com o que, em resoluções, já está como fato.

A forma como é feita a divisão do campo de atuação nos dá a compreensão de que o saber da educação física é dividido e distinto, um tipo de saber para a licenciatura e outro para o bacharelado. Entretanto, Taffarel e Santos Júnior (2005, p. 123) afirmam que esse saber não é desassociado e sim único quando dissertam que:

“[...]a divisão em dois cursos, licenciatura e bacharelado, trás problemas de ordem epistemológica e política porque implicará a seleção de conteúdos e procedimentos e a desarticulação do ensino-pesquisa-extensão para um ou para os dois cursos, implica em diferenciar o trato com o conhecimento entre um e outro”

Logo, uma disciplina construída com uma historicidade e compreensão de anos por vários pesquisadores dificilmente teria sua cisão aceita com facilidade, causando diversos avessos a essa separação, apesar de haver pessoas que concordem também com essa divisão.

Bertini Júnior e Tassoni (2013 p. 471) acrescentam ao debate ao identificar, a partir da análise de Hugo Lovisolo, várias fragilidades no currículo, onde há:

“Obstáculos como desarticulação entre teoria e prática, cisão entre formação pedagógica e formação específica, acrescido de uma tendência ao encurtamento na duração dos cursos superiores, apesar de não ser exclusividade dos cursos de Educação Física, afetam a qualidade da formação.”

Inerente às atribuições de bacharelado ou licenciado em educação física em sua titulação está a base epistemológica que norteia os conteúdos para a atuação profissional. Em suma, é entender que há matérias que contemplam uma formação e há matérias que contemplam outra. Nessa conjuntura, Taffarel e Santos Júnior (2005) nos trazem a compreensão de que matérias distintas não existem, pois, o eixo fundante, o objeto do saber da educação física, sai a partir de uma só base epistemológica. O que me faz compreender como a epistemologia na educação física se torna importante para direcionar a formação do futuro egresso.

Ao observar tais informações, indaguei-me se não seria a compreensão epistemológica do saber da educação física, aplicada na criação do projeto pedagógico de curso, que norteará a base da formação do professor de educação física. Quando a resolução CNE/CES 7/2004 e a regulação do CONFEF delimitam o campo de atuação, será que não estariam limitando a atuação do professor de educação física com uma compreensão jurídica, sobrepondo uma compreensão epistemológica? Ao ler Bracht (2000, p.55), compreendi que “[...]a Educação física não é uma ciência, que sua característica central é a de ser uma prática de intervenção social imediata”.Acredito ser claro que, independentemente de seu campo de atuação, a pedagogia deve estar presente em toda formação em educação física, uma vez que ela não pode negar o prefixo “educação” de seu nome.

Durante o meu tempo de graduação conversei com vários docentes do curso sobre a formação em educação física. Nesses debates me pareceu claro como a construção do currículo, norteada pela orientação epistemológica, é condutora dos saberes e das competências da prática profissional do professor de educação física. A forma como é construído o currículo e o ementário são mostras

de como se concretiza o plano de ação na formação de um profissional competente, independentemente de sua pretensão profissional futura. O que a divisão causaria é a necessidade de uma seleção por parte da instituição que oferta o curso, mas o que é mais importante é o que é construído pela instituição, quando falamos da montagem do currículo e seleção das disciplinas do curso.

Como estudante da Universidade Federal do Pará campus Belém, surgiu a curiosidade de entender esse processo na minha “casa”. Como se dá o direcionamento do curso? Quais parâmetros são utilizados para construir os 4 anos, 8 períodos, de curso? Entender esse processo me dá base para identificar as limitações e possibilidades, dentro da estrutura de formação, para ajudar a compreender a lógica da construção do curso de formação em educação física, da faculdade de educação física.

De acordo como Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA, emitido a partir da resolução nº 3.633, de 18 de fevereiro de 2008, a faculdade de educação física campus Belém criou um Projeto Pedagógico de Curso, que irei chamar a partir deste momento de Projeto Político-Pedagógico pois é o nome que consta no documento. Este documento foi confeccionado no ano de 2011 e foi vigorado a partir do ano de 2012 e tem como um dos objetivos suprir as demandas dos dois campos de atuação, escolar e não escolar, tomando a responsabilidade de uma formação que consiga contemplar o egresso com conhecimentos básicos que subsidiem sua práxis em ambos os campos. Nomeada de “Licenciatura Plena” ela possui uma estrutura que soma conteúdos norteadores para a intenção de oferecer uma formação ampla se utilizando de três abordagens teóricas norteadoras para conduzir o curso, são elas: Cultura Corporal, Cultura de movimento e Corporeidade. Entretanto, é importante ressaltar as diversas formas da prática da educação física e sua manifestação nos espaços escolares e não-escolares, o que torna um desafio criar uma formação que contemple o necessário na lei nº 9696 para esses diversos campos de atuação profissional.

Diante das indagações acerca da formação, motivado pela afinidade com o conteúdo “epistemologia” e pelo carinho com a faculdade que me capacitou até o momento, me surgiu as perguntas: a opção por três abordagens teóricas de

educação física possibilita ao PPP do curso da FEF/UFPA afirmar-se como uma proposta de formação ampliada em EF?

Para responder a indagação acima, considerei como objetivo geral analisar os limites e possibilidades da aplicação das três abordagens teóricas do projeto político-pedagógico do curso de educação física homologado no ano de 2012 na formação dos egressos do curso de educação física da Universidade Federal do Pará campus Belém.

E para poder embasar a condução do objetivo geral escolhi como objetivos específicos identificar o processo de construção do conteúdo do PPP; averiguar a concepção do conceito de epistemologia e sua inserção no contexto da formação em educação física; discutir os fundamentos do planejamento educacional no ensino superior; descrever, identificar e interpretar o projeto político-pedagógico da Faculdade de Educação física da Universidade Federal do Pará tomando como base sua abordagem epistemológica e pedagógica a partir da organização pedagógica do documento.

A justificativa da pesquisa se dá pelo interesse de identificar possíveis erros, acertos, limites e possibilidades acerca da construção curricular e sua aplicação para a formação de egressos capazes de exercer a sua ação profissional em qualquer área de atuação, sendo ela escolar ou não-escolar.

A metodologia da pesquisa será feita por análise documental. Segundo Richardson (2012, p.230), a análise documental consiste em “uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”. Sua metodologia consiste de 3 etapas: pré-análise, que consiste na escolha do conteúdo a ser analisado e na leitura superficial; análise do material, que é a leitura analítica do material, trazendo para a obtenção dos dados e Tratamento dos resultados, que são os resultados codificados para o determinado objetivo.

Na 1ª parte irei trazer uma discussão sobre epistemologia acerca de seu conceito, história e como se inclui a mesma dentro da educação física, trazendo um debate sobre a crise de identidade da educação física. Ainda irei fazer uma análise sobre o campo de atuação e sobre as abordagens pedagógicas.

Na 2ª parte irei trazer o debate relacionado à educação, administração escolar, o PPP e o currículo, afim de fazer uma relação entre eles e de debater como se procede os diversos itens que permeiam o PPP, que será nosso objeto de análise.

A 3ª parte tem o detalhamento metodológico e a exposição da análise documental do PPP do curso de educação física campus Belém, homologado em 2012, identificando a relação das abordagens teóricas aludidas no documento com a montagem do currículo e seu ementário.

E por último, iremos trazer os resultados de nossa análise, buscando responder a nossa questão norteadora.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo irei abordar o procedimento metodológico de análise do objeto, descrever o objeto e seu conteúdo e categorizar como foi feita a organização para apresentar os resultados da investigação do objeto.

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa pesquisa é do tipo qualitativa, pois não há contagem numérica na análise do conteúdo. Segundo Richardson (2012, p.90) a pesquisa qualitativa

“pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Quanto ao método quantitativo, se caracteriza:

“pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc” (RICHARDSON, 2012, p. 70).

Segundo Gil (2002, p. 90):

“(…)nas pesquisas de cunho qualitativo(…) costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho torne-se significativamente mais complexa, retardando a redação do relatório.”

Quanto ao seu procedimento, o trabalho utiliza-se da pesquisa documental que, segundo Gil (2002, p. 45) “(…)vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, com a utilização de documentos pessoais, legislativos, arquivos de partições públicas, entre outros. (GIL, 2002; RICHARDSON, 2012)

Entretanto, outros autores não desassociam o qualitativo do quantitativo.

Segundo W. Geode e P. K. Hatt (1973, p. 398; apud RICHARDSON, 2012, p.79):

“[...] a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos 'qualitativos' e 'quantitativos', ou entre ponto de vista 'estatístico' e 'não estatístico'. Além disso, não imporá quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.”

Portanto, para explicar os elementos analisados na leitura do documento utilizarei predominantemente a análise qualitativa, porém com elementos da análise quantitativa.

2.2 DESCRIÇÃO DO MATERIAL

O material utilizado para análise foi o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará campus Belém, criado no ano de 2011 e implementado a partir do ano de 2012. Para caráter de atender às questões deste trabalho, atentarei a especificar somente os itens que mais forem pertinentes para a discussão dos resultados. Irei fazer uma apresentação do PPP, apresentando um breve resumo dos capítulos contidos nele.

Em seu conteúdo, a partir do Sumário temos, em ordem de capítulos, a “Identificação do curso”, cujo aborda a sua origem, identificação da realidade, proposta de origem do curso e pretensão ideal do perfil do egresso, apresentando leis, teorias e leituras da realidade.

Já no capítulo “As diretrizes curriculares do curso”, são apresentados os: “Fundamentos norteadores - Éticos, Epistemológicos, Didático pedagógicos”, no qual é abordado mais profundamente o caráter da formação, expondo os referencias teóricos-epistemológicos que direcionarão o curso, sendo eles a Cultura corporal, Cultura de Movimento e Corporeidade. Também é discutido neste capítulo a forma de aplicação de integração de disciplinas por dois momentos:

- Planejamento interdisciplinar, que separa um momento para o diálogo entre professores e suas disciplinas;
- os Eixos Integradores Semestrais, dividindo todo os 8 semestres em 8 eixos temáticos dedicados a cada semestre e que orientarão a organização das disciplinas ao longo da formação.

No capítulo “Objetivos do curso”, são apresentados tanto o Objetivo geral quanto os específicos.

O “Perfil do Egresso”, envolve um trecho que aborda quais as competências e habilidades que o egresso deve ter com relação a sua formação, toda objetivada e explicitada nos capítulos anteriores.

“Competências e Habilidades”, é o título que discute, de acordo com a legislação, as competências gerais e específicas que o professor de educação física deve possuir após a sua formação. Ela é dividida em geral e específica.

O subcapítulo “Organização Curricular do Curso” expõe como será a organização das disciplinas e como vai ser feita a divisão das horas curriculares estipuladas para a graduação em Educação física de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2: distribuição da carga horária e somatória da carga horária do curso

CH prática	578 horas de carga horária das disciplinas obrigatórias e eletivas.
CH estágio	408 horas dos estágios curriculares.
CH curriculares	conteúdos 1981 horas de conteúdo curriculares.
CH complementares	atividades 200 horas de atividades complementares
CH Total do Curso	3167

Fonte: UFPA (2012, p. 31)

Também é abordado que o desenho curricular é articulado a partir de duas unidades:

- Conhecimento identificador da Unidade, que aborda o conjunto de saberes que caracterizam as formações ampliadas e específicas. Os saberes relacionados com a formação ampliada se dividem em 3 dimensões, sendo elas: Relação ser humano e sociedade, Produção de conhecimento científico, tecnológico e biologia do corpo humano. Quanto aos conhecimentos relacionados a formação específica, estes se dividem em: Didático-pedagógico, Técnico-Instrumental e Cultura do movimento;

- Conhecimento Identificador de Aprofundamento, que se enquadra em um quantitativo de disciplinas optativas para aprofundamento dos conteúdos em determinadas áreas específicas ofertadas pelo curso. E o capítulo ainda apresenta um quadro contendo a organização das disciplinas dentro dos semestres.

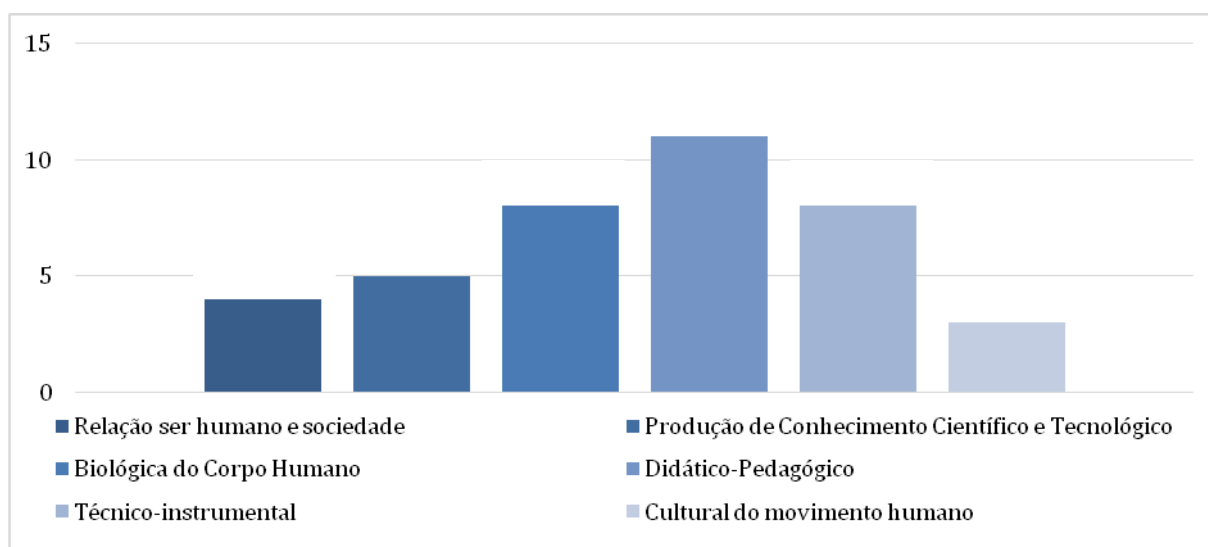
Quadro 3: Identificador de unidade ampliada e específica e de aprofundamento.

Identificador de Unidade		
Ampliada		
Relação Ser Humano e Sociedade	Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico	Biologia do Corpo Humano
1- História dos Esportes e da Educação Física 2- Estudos Filosóficos em Educação Física. 3- Estudos Antropológicos em Educação Física. 4- Estudos Sociológicos em Educação Física.	1- Estatística Aplicada à Educação Física 2- Introdução à Pesquisa. 3- Metodologia da Pesquisa em Educação Física 4- Seminário de Pesquisa e elaboração de projeto (TCC) 5- Seminário de Pesquisa (TCC)	1- Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física. 2- Fisiologia Geral. 3- Anatomia Humana. 4- Fisiologia do Esforço. 5- Educação Física em Academias. 6- Educação Física com Cuidados Especiais. 7- Educação Física Adaptada. 8- Treinamento Desportivo.
Específica		
Didático-Pedagógico	Técnico-Instrumental	Cultural do movimento humano
1- Psicologia da aprendizagem e do Desenvolvimento Humano 2- Didática e Formação Docente Aplicada à Educação Física. 3- Administração e Organização Esportiva. 4- Estágio Supervisionado I 5- Estágio Supervisionado II 6- Estágio Supervisionado III 7- Estágio Supervisionado IV 8- Metodologia do Ensino da Educação Física. 9- Fundamentos da Educação Física Inclusiva. 10- Gestão em Educação Física e Esporte 11- Avaliação Educacional	1- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino do Jogo. 2- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino do Esporte. 3- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino das Atividades Aquáticas. 4- Bases Teóricas e Metodológicas do ensino de Ginástica. 5- Cultura popular e educação física: Bases Teóricas e Metodológicas. 6- Bases Teóricas e Metodológicas do ensino de Dança 7- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino de Lutas 8- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	1- Políticas Públicas em Educação Física e Esportes 2- Avaliação e Medidas em Educação Física 3- Estudos em Lazer.
Identificadora de aprofundamento		
Aprofundamento		
Eletivas		

- 1- Atletismo.
- 2- Futebol de Campo.
- 3- Ginástica Rítmica.
- 4- Biomecânica.
- 5- Natação.
- 6- Noções de Bioquímica e Farmacologia.
- 7- Fundamentos da Fisioterapia Aplicada a Educação Física e Esportes.
- 8- Tecnologias e Informática em Educação Física e Esporte.
- 9- Ludicidade e Educação.
- 10- FUTSAL
- 11- BASQUETEBOL
- 12- VOLEIBOL
- 13- HANDEBOL
- 14- Dança Contemporânea
- 15- Tópicos especiais em estudos do corpo, imagens e educação física.
- 16- Tópicos especiais em Neuroanatomia Aplicada à Educação Física.
- 17- Tópicos especiais em Educação Física, Estética e Expressão
- 18- Socorros Urgentes.
- 19- Ginástica Laboral Educativa
- 20- Esporte de Aventura, Lazer e Meio-Ambiente na Amazônia

Fonte: adaptado UFPA (2012)

Gráfico 1: Quantitativo da quantidade de disciplinas da formação ampliada e específica.



Fonte: elaboração do autor, retirado de UFPA (2012).

“Trabalho de Conclusão de Curso - TCC”, trecho que aborda, de acordo com a legislação, a necessidade da apresentação do trabalho de conclusão de curso. Esse capítulo apontando em que momento deve ser feita sua apresentação e a divisão de carga horária para sua confecção, dividida em 3 semestres em forma de disciplina “seminário de pesquisa”. Também aponta a contribuição dos semestres para embasamento teórico da área para a construção do TCC.

“Estágio Supervisionado”, no qual aponta os momentos exigentes do estágio e as competências exercidas em sua execução.

“Atividades complementares”, cujo orienta em como pode ser feito o emprego das 200 horas curriculares necessárias para cumprir esse requisito.

“Articulação do Ensino, Pesquisa e Extensão”, trecho onde o documento aborda a importância da relação e como o curso se compromete em entender que a pesquisa é um princípio educativo que se relaciona com o ensino e com a extensão. Também aponta as políticas de pesquisa, no qual expõe como se dá a atenção à pesquisa, informando sobre os seminários anuais de pesquisa, o incentivo à participação em projetos de iniciação científica e apontando as disciplinas que direcionam nesse sentido. Também aponta as políticas de extensão, cujo mostra que, de acordo com o regulamento do ensino da graduação (UFPA, 2008), ele direciona uma parte das disciplinas para a extensão.

“Planejamento Metodológico e Planejamento do Trabalho Docente”, parte do documento que aponta o direcionamento das vivências dos discentes dentro do curso. Também aponta os momentos de realização do Planejamento Metodológico.

“Infra-estrutura”, no qual é apontado os recursos utilizados para a formação do discente. Nesse capítulo é descrito os recursos humanos e físicos. Nos recursos humanos é informado o quantitativo de professores disponíveis e as instituições a qual estão vinculados, subdivido em: Corpo docente, apontando uma tabela com o quadro de professores; Composição do NDE (Núcleo Docente Estruturante), no qual aponta o quantitativo de professores nativos da Faculdade de Educação Física; Titulação e Formação Acadêmica do NDE, informando sobre como se procede o nível de graduação dos integrantes do NDE. Quanto aos recursos físicos, eles apontam as instalações que o curso possui para aplicar suas aulas.

“Política de inclusão”, trecho do documento que se dedica a identificar as formas de inclusão dentro da abordagem dos conteúdos e regimento das leis e diretrizes que conduzem a graduação.

“Sistema de Avaliação”, contém neste capítulo a “Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso”, “Avaliação da Aprendizagem” e a “Avaliação do processo

educativo”. A “Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso” aborda a avaliação do documento aqui analisado, informando que seria feita no final do ano após a implementação do mesmo. A “Avaliação da Aprendizagem” informa sobre o caráter da avaliação na graduação, os itens utilizados para fazê-la e o instrumento de avaliação discente para cada disciplina ministrada. Finalizando, a “Avaliação do processo educativo” contém dentro de sua estrutura a avaliação dos discentes, dos docentes, dos servidores e o momento final para superação a partir dessas avaliações.

“Ementário”, explicitando todas as disciplinas abordadas no curso, sendo elas do conhecimento identificador da unidade e de aprofundamento. As disciplinas expostas no ementário contêm em sua estrutura o nome do curso; o nome da disciplina; um espaço para o código da mesma; o tempo de carga horária teórica, prática e de extensão; a ementa da disciplina; e as bibliografias recomendadas e complementares.

Por fim, há a bibliografia, leis, pareceres e resoluções que conduzem o processo de orientação teórica e jurídica utilizada na materialização do projeto e diversos anexos que contêm tabelas do quadro curricular, resoluções, quadro de habilidades desenvolvidas nas disciplinas e quadro dos docentes, titulação e regime de trabalho.

2.3 TRATAMENTO DOS DADOS

Para análise do currículo foi escolhida somente as disciplinas obrigatórias, pois as mesmas ocupam maior porcentagem da grade de oferta de disciplinas semestrais. Por outro lado, as optativas, além de ocupar a menor porcentagem dentro das ofertas semestrais de disciplinas, há a possibilidade de determinadas disciplinas não serem ofertadas, justificando a escolha pelas disciplinas obrigatórias.

A análise do material foi feita pela ótica da unidade de registro gramatical, que consiste na utilização de símbolos gramaticais diretos contidos no texto analisado, contendo as palavras: Escolar, não-escolar, formação ampliada. Dentro da ementaria também foi realizada a busca pelas palavras: Metodologia do ensino da educação física, Transformação didático-pedagógica do esporte e Corporeidade.

Do mesmo modo realizei uma análise a partir das unidades de registro não gramaticais, que consiste em identificar atitudes, valores e ações do autor do conteúdo, dentro dos temas formação ampliada, transformação social, corporeidade e transformação didático-pedagógica. A escolha desses temas é em razão da sua relação com a finalidade do curso, que aponta a utilização desses das abordagens teóricas na qual esses temas foram baseados, para a formação do egresso.

A partir dessa análise fiz relações com unidades de contexto, que são trechos que se interligam com as unidades de registro, para criar duas categorias, sendo elas: Aplicação das abordagens teóricas dentro dos currículos e Potencialidade para a formação ampliada.

Dentro da categoria “Aplicação das abordagens teóricas dentro dos currículos” iremos abordar se e como é executada as abordagens teóricas nas ementas e nos referenciais teóricos das disciplinas ofertadas. Seu objetivo é apresentar como são desenvolvidas as abordagens teóricas no curso.

Enquanto na categoria “Potencialidade para formação ampliada” iremos averiguar se é possível adquirir a formação ampliada a partir das abordagens utilizadas pelo conteúdo e se o currículo aborda os espaços acadêmicos e não acadêmicos.

3. EPISTEMOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo nós iremos abordar como se constituiu a epistemologia, em seu conceito, e em seguida sua relação com a educação física abordando sua crise de identidade. Também iremos abordar as concepções teóricas que orientam a formação em educação física com um recorte baseado em nosso objeto de estudo, que é o PPP do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará, campus Belém.

3.1. CONCEITO

A epistemologia, que é um dos ramos da filosofia, possui várias definições, porém todas elas estão relacionadas ao saber, ao conhecimento e às ciências (OLIVEIRA, 2018). Em uma análise etimológica, epistemologia é a junção dos termos gregos *episteme* (ciência) e *logos* (discurso, estudo). Somados, seu significado fica “discurso ou estudo sobre a ciência.” (CASTAÑON, 2007)

Na definição de Japiassu (1934, p. 16.), epistemologia é “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”.

Em síntese, epistemologia é o estudo do conhecimento ou saber científico. Ela estuda a produção do conhecimento em diversas abordagens dentro da nossa cultura como, por exemplo, educação ou sociedade. É importante ressaltar que sua existência é fundamental na investigação da produção do conhecimento em suas várias etapas, desde sua origem, sua estruturação e sua forma de produção. Consiste que ela é de extrema importância para a condução do conhecimento produzido pelo homem, condução essa que norteia o saber científico para identificar uma verdade. A epistemologia é o fio condutor do saber científico, que será aplicado nas esferas da ciência produzida pela humanidade. Apesar de toda a sua historicidade o seu nome, de forma conceitual, só foi concebido no século XIX dentro do vocabulário filosófico (JAPIASSU, 1934).

3.2. EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

3.2.1 A CRISE DE IDENTIDADE: CIÊNCIA OU INTERVENÇÃO SOCIAL DIRETA?

Quando debatemos educação física à luz do pensamento epistemológico observamos que ela se encontra em uma grande crise de identidade desde o final do século XX até os dias de hoje. Ainda há um debate intenso sobre por onde se caracterizaria a educação física: EF como matriz científica, que significa que ela seria vista como produtora de conhecimento; ou EF como matriz pedagógica, que significaria que ela seria vista como prática de intervenção social direta (BETTI, 1996; BRACHT, 2000).

A matriz científica foi concebida no Brasil a partir da influência norte-americana difundida pelas ideias de Franklin M. Henry compreendendo a EF como Disciplina Acadêmica, e europeia a partir das concepções do lusitano Manuel Sérgio contribuindo com a perspectiva de Ciência da motricidade humana (BETTI, 1996).

Entretanto há outros autores que concebem a educação física como matriz pedagógica, dialogando com os princípios marxistas crítico-reflexivos, vendo de outra maneira o que já era concebido nos anos anteriores (BETTI, 1996).

Contribuindo com a perspectiva de educação física como matriz pedagógica, Bracht (2000) tece extensas considerações acerca de como esse “casamento” entre educação física e ciência tanto se faz confuso quanto não se faz necessário para dar legitimidade à educação física.

Logo, Bracht (2000) associa as disciplinas do âmbito acadêmico a duas classificações distintas: as que fazem pesquisas básicas, como as disciplinas de Física, Matemática, Química, Biologia, entre outras; e outras que fazem pesquisas aplicadas, como Medicina e Pedagogia, que também são fortemente relacionadas com uma prática de intervenção social, assim como a educação física.

Não há nada de errado na união e diálogo entre as concepções análogas à educação física, como Ciências do Esporte, Ciência da motricidade humana, entre

outras que possam emergir da compreensão dos estudiosos diante da abrangência da educação física e sua ligação com outras disciplinas. O importante é perceber que as mesmas não são Educação Física e “[...] nem tudo que diz respeito ao movimentar-se humano é EF” (BRACHT, 2000, p. 57). Isso se faz lógico ao pensar que diversas áreas, como anatomia, fisiologia, biologia, sociologia, filosofia e outras muitas áreas científicas já conduzem desde muito tempo estudos que contribuem com a aplicação da educação física.

Por fim, a Educação Física seria, por concepção, aplicação das disciplinas básicas, como, por exemplo, a sociologia, e a utilização dela para a compressão de algum tema que permeie a educação física, como o esporte, o que resulta em formas de compreender como proceder as ações de intervenção da educação física.

3.2.2. EDUCAÇÃO FÍSICA E MERCADO DE TRABALHO

Durante os últimos anos o campo de atuação do profissional de educação física tem se expandido, fazendo surgir diversas áreas de atuação do professor de educação física dentro da sociedade. Houve um alto nível de crescimento da demanda do mercado informal para além das escolas e clubes, como condomínios, laboratórios de pesquisa, centro comunitários e demais espaços abertos (AZEVEDO apud ZACARIAS et. al., 2010).

De acordo com Oliveira (2000) há 5 grande áreas para atuação profissional hoje: Escola, que reúne todo o ensino básico; Saúde, que recruta os hospitais, clínicas de recuperação, centro de tratamentos; Lazer, que envolve hotéis, clubes, hotéis fazenda, SESI, SESC; Esporte, sendo profissional e amador; e Empresas, que reúne indústrias, academias, escola de natação, escola de tênis, escolinha de futebol, centro de treinamento gímnico, entre outros.

Logo, a formação do profissional em educação física vem demandando diversas proficiências e habilidades que consigam dar conta dessas áreas apontadas acima e demais áreas que venham surgir no decorrer dos anos. O campo não-formal, ou não-escolar, em razão de seu crescimento, está exigindo mais atenção dos veículos de formação.

No Pará vem crescendo muito as áreas fora da área escolar (GORDO, 2011), o que cresce a demanda das instituições de ensino superior adicionarem em seus objetivos a formação necessária para a atuação nesses espaços.

A educação física também precisa ser olhada a partir do seu aspecto de profissão liberal, já que a ação do profissional liberal da educação física já acontece nos dias de hoje, evidenciando que há escolhas além da atenção escolar (OLIVEIRA, 2000).

3.2.3. ABORDAGENS TEÓRICAS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Na educação física, a discussão de didática e aplicação prática partem de formas distintas de trato na sociedade. Quanto as suas formas, as abordagens pedagógicas são divididas em 3 grupos: Abordagens tradicionais, pautadas em aspectos positivistas e mecanicistas e que inclui a abordagem esportivista, desenvolvimentista e psicomotora; abordagens críticas, oriundas de uma condução mais crítica e reflexiva da realidade que a permeia e que são observadas nas propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória; e abordagens pós-críticas, que são expansões do que se refere às abordagens críticas, com enfoque em outras demandas carentes de reflexão, mais atuais na sociedade(ETO, 2017).

No texto abaixoiremos fazer um recorte para tratar em específico das teorias pedagógicas utilizadas no PPP do curso de Educação física da Universidade Federal do Pará campus Belém contidas no documento em questão, que são: Cultura Corporal, Cultura do Movimento e Corporeidade.

3.3.2.1.A CULTURA CORPORAL

O Coletivo de Autores, a partir de sua literatura chamada “Metodologia do ensino da educação física”, identifica o Brasil dentro de uma luta de classes, observando determinada disputa pela manutenção do *status quo* oriunda de uma classe proprietária que deseja preservar sua hegemonia social e uma classe trabalhadora que tem sua luta na sobrevivência, direito de emprego, segurança, ao salário e à alimentação (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É na realidade de luta de classes advinda da visão marxista que surge a proposta de uma pedagogia crítico-superadora, que de acordo com Aranha (2011) se enquadra como uma abordagem propositiva sistematizada, pois apresenta uma metodologia de ensino para educação física clara. Ela utiliza de intervenção prática a partir dos elementos da Cultura Corporal para refletir sobre a realidade e executar uma intervenção e transformação social, trazendo um caráter mais humanista e social. É refletida em uma práxis que supere a alienação e o modo de produção capitalista, e menos reprodutora do modelo de aptidão física, que reitera o modelo estrutural da sociedade capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 26):

“Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.”

Logo, para a concepção crítico-superadora é de fundamental importância a compreensão dessa historicidade da cultura corporal e de seus elementos sendo eles: Jogo; esporte; capoeira (no sentido de luta); ginástica e dança. Essas ações corporais foram se desenvolvendo com o tempo, a partir das necessidades e desafios dentro da cultura humana. Diante dessa compreensão o aluno deve entender que ele também é um ator dessa historicidade e que ele deve construir outras atividades corporais com os outros sujeitos que o rodeiam, e que essas podem ser institucionalizadas.

Esses conteúdos são aplicados no espaço escolar dentro de quatro ciclos, sendo eles: 1º ciclo, organização da identidade dos dados da realidade, que vai da pré-escola até a 3ª série, atual 4º ano; 2º ciclo, a Iniciação à sistematização do conhecimento, que vai da 4ª à 6ª série, atuais 5º e 7º ano; 3º ciclo, a ampliação da sistematização do conhecimento, que vai da 7ª a 8ª série, atual 8º e 9º ano; e o 4º ciclo, ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento, que contempla as 3 séries do ensino médio (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A avaliação na abordagem se dá pelas avaliações formais, definidas pelo professor, e momentos avaliativos informais, que se procedem no decorrer da aula pontuadas pelo docente, que tem como objetivo a concretização do projeto pedagógico da escola, com reflexão a partir dos interesses da classe trabalhadora.

É importante salientar que o objetivo do livro é direcionado à escola e como os professores irão refletir a educação física no ensino básico. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

3.3.2.2.CULTURA DE MOVIMENTO

Kunz (2004), a partir de sua crítica ao modelo desportivo focado no rendimento e do ensino precoce de modalidades esportivas, defende em sua obra Transformação didático-pedagógica do esporte que a educação física, com foco no esporte, deve ter uma transformação didático-pedagógica que desenvolva o indivíduo emancipado, consciente e participativo.

Em sua análise, Kunz (2004) identifica que as diversas influências negativas, como a influência dos meios de comunicação em massa, conduzem as pessoas a acreditarem que o esporte de alto rendimento é a forma real da prática esportiva, naturalizando a ligação entre esporte e rendimento. Essa influência aliena quem consome esse modelo esportivo e cria uma situação paradoxal fazendo com que o esporte de alto rendimento, que é excludente, seja muito procurado por quem consome a mídia pela qual ele é transmitido

Assim surge a teoria crítico-emancipatória que, segundo Aranha (2011), se enquadra em uma proposta propositiva sistematizada, já que carrega consigo uma forma metodológica organizada para o ensino da educação física. Em sua concepção, a escola deve vir na contramão desse modelo produzido e transportado pelos os veículos de mídia, utilizando da crítica e reflexão desse modelo esportivo para evidenciar um outro modelo de esporte, democrático e emancipatório (KUNZ, 2004).

Essa teoria pedagógica deve ser acompanhada de uma didática comunicativa com o objetivo no movimentar-se, uma vez que a educação advém de uma ação comunicativa. Segundo Kunz (2004, p. 32) “Maioridade ou emancipação

devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo”. A concepção crítico-emancipatória apresenta uma metodologia didática a partir das categorias trabalho, interação e linguagem, para desenvolver a competência objetiva, social e comunicativa.

A estratégia didática, nomeada de “Transcendência de Limites,” para aplicação em aula se dá a partir de 4 momentos, a saber: Arranjo material necessário, Transcendência de limites pela experimentação, Transcendência de limites pela aprendizagem; Transcendência de limites criando.

Toda a construção do livro é dedicada a compreensão reflexiva do professor no ambiente escolar. Mesmo em um dado momento em que é feita uma reflexão sobre o esporte de rendimento, essa análise crítica é feita “na perspectiva de um professor de educação física com preocupações pedagógicas sobre a infância e o esporte, e não do especialista em treinamento esportivo” (KUNZ, 2007, p. 47), levantando os aspectos negativos do esporte de rendimento.

3.3.2.3.CORPOREIDADE

Corporeidade, segundo Peres (2009, p. 55) “não se tem um conceito bem definido pois ela remete a pensar um corpo total, ou seja, não separado em seus valores, éticos, estéticos, espirituais e físico/sociais”. Para João et. al (2004) ela une as definições de “Physis”, universo físico, “byos”, universo da vida e universo antropossocial.

Em corporeidade, de acordo com Santin (2003, p. 66), “o princípio do uso do corpo deve ser substituído pela ideia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo”. Ou seja, sai da ideia do corpo como ferramenta para pensa-lo como parte integrante, perdendo o caráter de dualidade mente e corpo para o de sermos o corpo.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 317):

“Em suma, meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe.”

Logo, a relação do corpo se faz a partir de uma relação sensível. Sensível à sua realidade, à relação com seus pares, sua identidade, recebendo e doando nessa relação.

A corporeidade é concebida a partir de uma concepção fenomenológica da educação física, sendo ela uma concepção não propositiva, pois não tem uma metodologia estruturada para o ensino da educação física (ARANHA, 2011). Santin (2003) aponta como objetivo da educação física entregar uma vivência do corpo pensando em exercícios físicos não como somente físicos, mas totalmente humanos. Logo, a educação física deve instruir a não utilizar o corpo, mas viver corporalmente, uma vez que “A Educação Física passa a ensinar e a ajudar a viver e sentir-se corporeidade” (SANTIN, 2003, p. 66).

Segundo Moreira (2012) a função do profissional de educação física é pedagógica, e ele:

“(…) deve, na escola, ensinar os conhecimentos históricos da área, de maneira contextualizada; na saúde, colaborar no ensino para a apropriação de hábitos salutarres, que resultem na melhoria da qualidade de vida; no esporte, propiciar a aprendizagem e a vivência de modalidades esportivas e de condicionamentos físicos os mais variados, sempre no sentido do movimentar-se na direção do outro, na direção das coisas ou do mundo, com intencionalidade, com regularidade e com controle da atividade. Isto será conseguido com qualidade se a atitude da corporeidade estiver presente” (p. 37-38).

Portando, a Corporeidade conduz para uma educação que independe da área, contanto que seja de corpo inteiro.

O quadro abaixo possui, de forma resumida e organizada, parte das informações explicitadas sobre as metodologias abordadas:

Quadro 1: Sistematização das abordagens pedagógicas

	Cultura corporal	Cultura de movimento	Corporeidade
<i>Principais autores</i>	Coletivo de autores	Elenor Kunz	Silvino Santin Wagner W. Moreira
<i>Obra de referência</i>	Metodologia do ensino da Educação Física	Transformação Didático-pedagógica do Esporte	Educação física: Uma abordagem filosófica da Corporeidade
<i>Finalidade</i>	Transformação da	Transformação do modelo	Vivenciar o corpo de

	realidade a partir da análise crítica.	de movimentar-se naturalizado pelas estruturas coercitivas por um modelo emancipado.	maneira plena, entendendo o corpo sendo multifacetado.
<i>Espaço de Intervenção</i>	Escolar	Escolar	Escolar e não escolar

Fonte: adaptado de Azevedo e Shigunov (2000) e Aranha (2011).

Todavia, as abordagens teóricas têm suas diferenças ao conceber a educação física. Nas obras referidas ao estudo das mesmas também demonstra o ambiente em que as abordagens são direcionadas, dando riqueza de contribuições para o desenvolvimento da educação física quanto ato pedagógico.

4. EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, CURRÍCULO E PPP.

Neste capítulo iremos abordar a educação e sua importância. Como o processo de administração educacional é importante para direcionar a educação dentro de uma gestão para maximizar os objetivos. Como processo de administração escolar comentaremos o PPP, que seria a materialização do planejamento da escola, e o currículo como constituinte importante da estrutura do PPP.

4.1. EDUCAÇÃO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

A educação é, sem sombra de dúvida, a maior ferramenta para a manutenção da cidadania, democracia, construção do senso crítico, democratização do saber altamente elaborado, produção de conhecimento, entre outros objetivos que advém de sua ação.

Para Martins (1991, p. 70), “[...] Educação é fator de mudança e, portanto, está em constante interação com o sistema social, recebendo deste solicitações das mais diversas naturezas.” Logo, a educação é um processo de diálogo com as instituições de ensino e com o que se tem de demanda e necessidades da sociedade, para que se desenvolva um projeto de mudança da mesma. Nesse sentido, a educação tem seu objetivo essencial o dever de sempre nos munir contra a ignorância em uma luta a favor do bom senso e lucidez (MORIN, 2000).

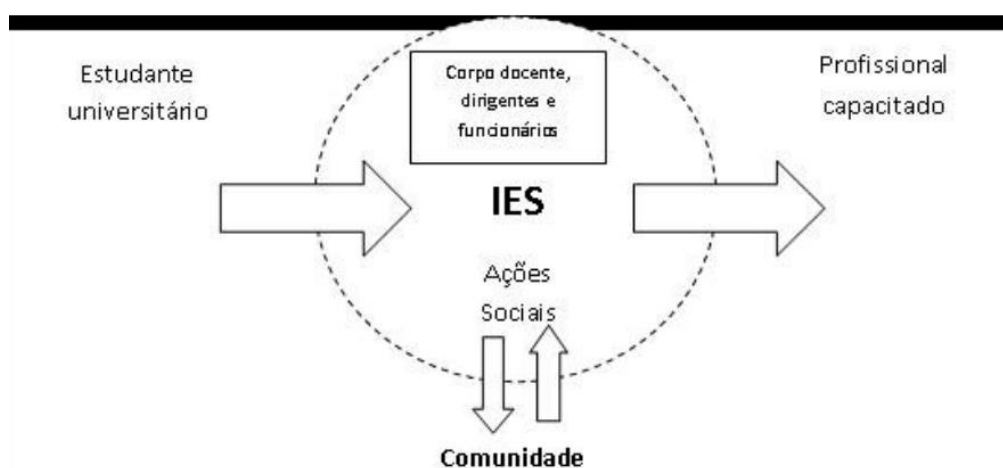
A educação nos fornece uma resistência diante da possível desarticulação de conhecimentos, alienação, domínio hegemônico, entre outros, e nos dá a luz para nos conduzir em direção a uma sociedade mais humana, ética e respeitosa entre seus semelhantes. Além disso, a educação é instrumento para a manutenção do saber altamente elaborado, que servirá como base para as novas gerações produzirem o conhecimento.

De acordo com a LDB 394/96 Art. 21 “A educação escolar compõe-se de: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; educação superior “, cabendo às instituições de ensino superior (IES), como

universidades e faculdades formar os indivíduos quanto a educação superior. (REIS et. al., 2012).

Logo, a IES tem uma responsabilidade social, uma vez que ela tem o objetivo de formação dos profissionais responsáveis pela intervenção direta na sociedade. De acordo com Reis et. al (2012, p.425) “as universidades, por serem grandes propulsoras de conhecimento e formação de profissionais, as suas contribuições com responsabilidade social atingem um patamar mais elevado”. A formação acadêmica do discente pela IES parte da criação pela mesma de um relacionamento entre a instituição, os sujeitos que integram mesma, e o diálogo entre a sociedade. Dessa relação é formado o profissional capacitado para atuar na sociedade, que contribuiu com a sua formação. Abaixo se encontra, em forma de modelo sistêmico, como é o processo de formação do docente.

Imagem 1: Modelo sistêmico da responsabilidade social da IES.



Fonte: Reis et. al (2012, p. 429)

A partir dessa análise de responsabilidade social podemos fazer uma relação com a proposta da Unesco (1999) para a educação superior, desenvolvendo-se a partir dos seguintes princípios:

- Formar pessoas com alto grau de qualificação, preparada para as necessidades sociais e suas dinâmicas

- Desenvolver um espaço aberto, ofertando oportunidade para aprendizagem permanente, desenvolvendo uma educação cidadã para sua participação total na sociedade.
- Promover o conhecimento e o desenvolvimento do mesmo por meio da pesquisa nas diversas áreas de conhecimento como: social, humana e artes.
- Compreender, de forma ampla, a diversidade cultural e suas diversas camadas regionais, nacionais, internacionais e histórica.
- Promover o posicionamento pró valores da sociedade, desenvolvendo sujeitos críticos e emancipados para um caráter humanista, que fortaleça a cidadania democrática.
- Contribuir para desenvolver melhoria em todos os níveis educacionais.

Tais premissas, nomeadas de “Missões e funções da educação Superior”, indicam o objetivo da educação superior e sua relação com a sociedade que a desenvolve e produz, sendo o objeto de sua análise e intervenção, mostrando uma responsabilidade social por parte das instituições executoras do ensino superior.

Diante da importância e da responsabilidade da educação para a sociedade e sua relação com a mesma, sendo essa contendo diversas demandas, valores e camadas, a educação pela intervenção social deve ser precedida de uma análise da sociedade para poder adquirir um objetivo visível e concreto a alcançar (MARTINS, 1991). Para tal surge o planejamento educacional.

De acordo com Martins (1991), o planejamento é fundamental para a concretização das metas educacionais e que consiste em:

“[...] um processo dinâmico que tem uma meta a ser atingida e que prevê as formas de atingi-la, partindo de uma situação atual e visando uma situação futura provável da educação que deverá atender tanto ao indivíduo quanto à sociedade. (P. 69)”

Portanto, a educação, diante de tantas necessidades e demandas que cerceiam sua prática, necessita de planejamento para organizar seu direcionamento, uma vez que ela deve ser feita:

“[...]a fim de atender de modo eficiente às justas reivindicações do sistema social e, simultaneamente, oferecer subsídios eficazes na correção das distorções evidenciadas no sistema social. Está é, portanto, a grande responsabilidade do planejamento educacional.” (MARTINS, 1991, P. 70)

4.2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E CURRÍCULO.

A LDB 9394/96 Art. 12 determina aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996). Essa lei dá a autonomia para as instituições de ensino aplicarem o seu projeto pedagógico específico, tendo em vista as demandas sociais observadas por elas. Assim a instituição tem a flexibilidade de fazer seu planejamento da forma que ela achar necessária.

Para tal deve existir a construção do documento norteador que irá desenvolver as estratégias para a aplicação da estrutura educacional e alcançar os objetivos propostos, sua materialização se intitula Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é referido na LDB como Projeto Pedagógico, que “é entendido [...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola”(Veiga, 1998, p. 6).

De acordo com Vasconcellos (2007, p. 169):

“O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.”

Logo, o PPP agrega todo o trajeto organizacional que dará aplicação ao plano de ensino, pensado e escrito de forma democrática e coletiva, elencando os objetivos e o caminho para alcançá-lo. Esse documento trará tanto facilidade para o corpo docente concretizar os objetivos da instituição como também é a imagem textual dos procedimentos tomados pela instituição que o utiliza, uma vez que é muito complicado, sem uma normativa para orientar, manter o trabalho pedagógico em um eixo comum, em razão das demandas e urgências diárias (VASCONCELLOS, 2007).

Segundo Veiga (2008, p. 13), o PPP “[...]explicita os fundamentos teóricos-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola.” Tais pontos acima são formas resumidas de como deve ser a estrutura do projeto político-pedagógico.

Sua nomenclatura varia entre Projeto pedagógico e projeto político-pedagógico, entretanto a segunda nomenclatura contempla a totalidade do objetivo do documento, uma vez que ele se refere ao ato pedagógico, mas envolve atos políticos, presentes também como dimensões da escola (VASCONCELLOS, 2007).

O PPP é composto por sete elementos básicos: as finalidades da escola, que são os efeitos educacionais que a escola pretende; a estrutura organizacional; o currículo; o tempo escolar; o processo de decisão; as relações de trabalho e a avaliação. (VEIGA, 1998)

A construção do PPP é, de acordo com Vasconcellos (2007), composta por 3 partes que se relacionam entre si, a saber: Marco Referencial, Diagnóstico e Planejamento.

O Marco Referencial tem como objetivo vislumbrar qual o objetivo da instituição ao formar. Ele é dividido em outros 3 marcos: Marco Situacional, que é a visão ideal da realidade pela instituição, constando o que seria o ideal de sociedade, educação e indivíduo na compreensão da escola; Marco Filosófico, que seria a proposta de sociedade, educação e indivíduo que a instituição deseja formar; e o Marco Operacional, que é a forma ideal de mediar para o objetivo do Marco filosófico, ou seja, a forma que a instituição imagina ser a melhor para ser aplicada, podendo ser um ideal ou utopia.

O Diagnóstico tem como objetivo o olhar real da sociedade, como ela está no presente momento. É o momento que se analisa os pontos fundamentais para uma ação de transformação a partir do julgamento para encontrar determinadas necessidades de interferência.

O Planejamento é a ação concreta assumida pela instituição dentro do projeto, que tem como finalidade suprir as demandas apontadas pelo diagnóstico a partir das necessidades identificadas.

Quanto ao currículo, de acordo a resolução nº 3633 do conselho superior de ensino, pesquisa e extensão (CONSEPE), expandida em 18 de fevereiro de 2008 que direciona a confecção do PPP pelos cursos ofertados pela UFPA:

“Art.9º As atividades curriculares de cada curso organizar-se-ão de modo coerente, a fim de possibilitar a aquisição das habilidades e competências previstas no perfil do profissional a ser formado, em consonância com o percurso de integralização curricular estabelecido em seus projetos pedagógicos (...) (UFPA, 2008, p. 3-4)”

Portanto, o regulamento do ensino da graduação (UFPA, 2008) indica que o currículo deve ser prescrito em consonância com o objetivo proposto pelo projeto político-pedagógico, intitulado no trecho de projeto pedagógico.

De acordo com o regulamento do ensino da graduação da (UFPA, 2008) as atividades curriculares dizem respeito às atividades que contribuam para aquisição das competências e habilidades necessárias para o egresso dos cursos.

Desta forma, a visão de currículo se assemelha com a compreensão de uma série de programas e disciplinas pedagógicas experimentadas pelos discentes na instituição de ensino no decorrer de sua formação (SACRISTÁN, 2013; VASCONCELLOS, 2007)

De acordo com Veiga (1998) o currículo é feito da participação de sujeitos com o mesmo objetivo e fazem a escolha de um referencial teórico que contemple esse objetivo em comum.

Para Sacristán (2000), o currículo carrega uma grande variedade de definições, sendo elas:

“[...]Conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p.14)”

O currículo, como é tratado no regulamento, deve trazer consigo todo o trajeto que o discente irá percorrer para conseguir se capacitar. O currículo acaba servindo como uma ferramenta que dialoga com o projeto de sociedade, indivíduo e educação que o PPP propõe. É importante tratar a lógica do diálogo entre o currículo e o PPP, uma vez que o mesmo não se esvazia na prática pedagógica, mas também se inclui em ações políticas, econômicas, entre outras (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2005).

Por haver a escolha política, o currículo tem uma gama de alternativas que direcionam ao objetivo, tornando um produto cheio de incertezas e com constantes avaliações para mudanças (SILVA, 2005).

Sacristán (2000) distingue 6 fases no processo de desenvolvimento do currículo, a saber:

- 1) Currículo Prescrito: Aspectos que orientam a ordenação curricular em nível nacional.
- 2) Currículo apresentado aos professores: Meios de apresentar aos professores o currículo prescrito, por exemplo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).
- 3) Currículo modelado pelos professores: Como os professores “traduzem” esse modelo curricular apresentado a eles, aplicando nos planos de ensino, como o PPP.
- 4) Currículo em ação: É a aplicação do currículo, pelo professor, em sala de aula.
- 5) Currículo Realizado: É a consequência da prática, ocasionando efeitos diversos que podem ser observados, por fazerem parte de um momento avaliativo, ou não, ocasionando em efeitos ocultos do ensino.
- 6) O currículo Avaliado: A avaliação feita pelos agentes da educação.

Sacristán (2000) aponta o surgimento de experiências incontroladas pelo currículo, seja no processo de ensino do professor, seja no processo de

aprendizagem dos alunos. Esse processo é chamado decurrículo oculto. O currículo oculto surge, pois, segundo Sacristán (2000):

“os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivo quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes, nem sequer ser conscientes de sua existência”. (p. 43)

Nesse trabalho será averiguada a fase 3 do desenvolvimento, o currículo modelado pelos professores, onde o PPP é materialização final dessa fase.

4.3. FORMAÇÃO APLIADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste trabalho utilizo como direcionamento para uma formação ampliada o ensino de habilidades e competências necessárias para a atuação no campo escolar e não escolar. Essa proposta se aproxima a ideia de uma formação que compreenda a educação física como um campo único e extenso, confrontando-se com as diretrizes atuais que concebem a educação física de forma fragmentada. Tal concepção foi explicitada na cartilha nomeada “Educação Física é uma só! Formação Unificada já” proposta pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), na qual se faz a proposta por uma formação ampliada alcunhada de “Licenciatura ampliada”. Essa proposta feita pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) foi realizada a partir da necessidade de uma formação que contemple uma proposta de educação física que possibilite uma real qualificação para a sociedade brasileira e suas demandas de trabalho (ExNEEF, 2010).

Segundo a ExNEEF (2010, p.14-16), para a realização de uma formação em Licenciatura Ampliada deve-se ter um currículo moderado nos seguintes princípios:

- 1) Trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física.
- 2) Compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida.
- 3) Sólida e consistente formação teórica e interdisciplinar, em que o trabalho de pesquisa seja um meio para esta formação.
- 4) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.
- 5) Indissociabilidade entre teoria e prática.
- 6) Tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico.

- 7) Articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático.
- 8) Avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, planos e projetos, instituição) permanentemente.
- 9) Formação continuada.
- 10) Respeito à autonomia institucional e gestão democrática.
- 11) Condições objetivas adequadas de trabalho.

Essa relação de princípios norteadores para a construção curricular serviria de orientação para a confecção de uma grade curricular sólida e direcionada para proporcionar uma formação

“pautada em princípios morais, éticos, políticos, pedagógicos, científicos e técnicos a partir de uma formação ampla, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo.” (ExNEEF, 2010, 13)

Logo, a formação ampliada proposta pelo MEEF objetiva uma educação física diferente da fragmentação atual, contemplando não só os campos de trabalho, mas o caráter humano, político e crítico dentro desses espaços.

5. RESULTADOS

Para apresentar os resultados oriundos da análise do PPP decidi por ser apresentado em forma de caracterização dos temas de reflexão a partir do objetivo principal do trabalho

5.1 APLICAÇÃO DAS ABORDAGENS TEÓRICAS DENTRO DO CURRÍCULO

Iniciaremos o relato dos resultados apontando a relação da transferência das abordagens teóricas para as disciplinas ofertadas no currículo a partir da leitura das ementas e do referencial bibliográfico das mesmas. Foram separadas em categorias para ser possível identificar a presença das abordagens nas disciplinas dentro de sua ementa e bibliografia. Também há uma categoria que aborda a ausência clara de uma abordagem, gerando a possibilidade de interpretação da utilização ou não da abordagem nas aulas.

Quadro4: Quadro com a correlação entre as abordagens teóricas e o currículo obrigatório proposto.

	Presente no ementário da Disciplina	Presente na Bibliografia da Disciplina	Possibilidade de interpretação pela ementa
<i>Cultura Corporal</i>		BTM da Ginastica Avaliação Educacional Metodologia do Ensino da Educação Física Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II B. T. M. das Lutas	Estudos em Lazer Estudo sociológico em educação física
<i>Cultura de Movimento</i>	BTM do Esporte	BTM do Esporte	
<i>Corporeidade</i>		Estudos filosóficos em educação física.	BTM do ensino da dança Cultura Popular em Educação Física: BTM.
<i>Nenhuma das abordagens</i>	História dos Esportes e da educação física BTM do Jogo Estatística aplicada à Educação Física Bases biológicas aplicada à educação física Fisiologia Geral Anatomia humana		

Estudos Antropológicos em Educação física
Introdução à pesquisa
Fisiologia do Esforço
Educação física em academias
Avaliações e medidas em educação física
Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano
Didática e Formação Docente em Educação Física
BTM do ensino das atividades Aquáticas
Administração e Organização esportiva
Metodologia da Pesquisa em Educação Física
Gestão em educação física e esportes
Educação Física com Cuidados Especiais
Treinamento Desportivo
Libras
Seminário de Pesquisa e elaborações de projetos (TCC)
Fundamentos da Educação Inclusiva
Estágio Supervisionado III
Seminário de Pesquisa
Políticas públicas em Educação Física
Estágio Supervisionado IV
Educação Física Adaptada

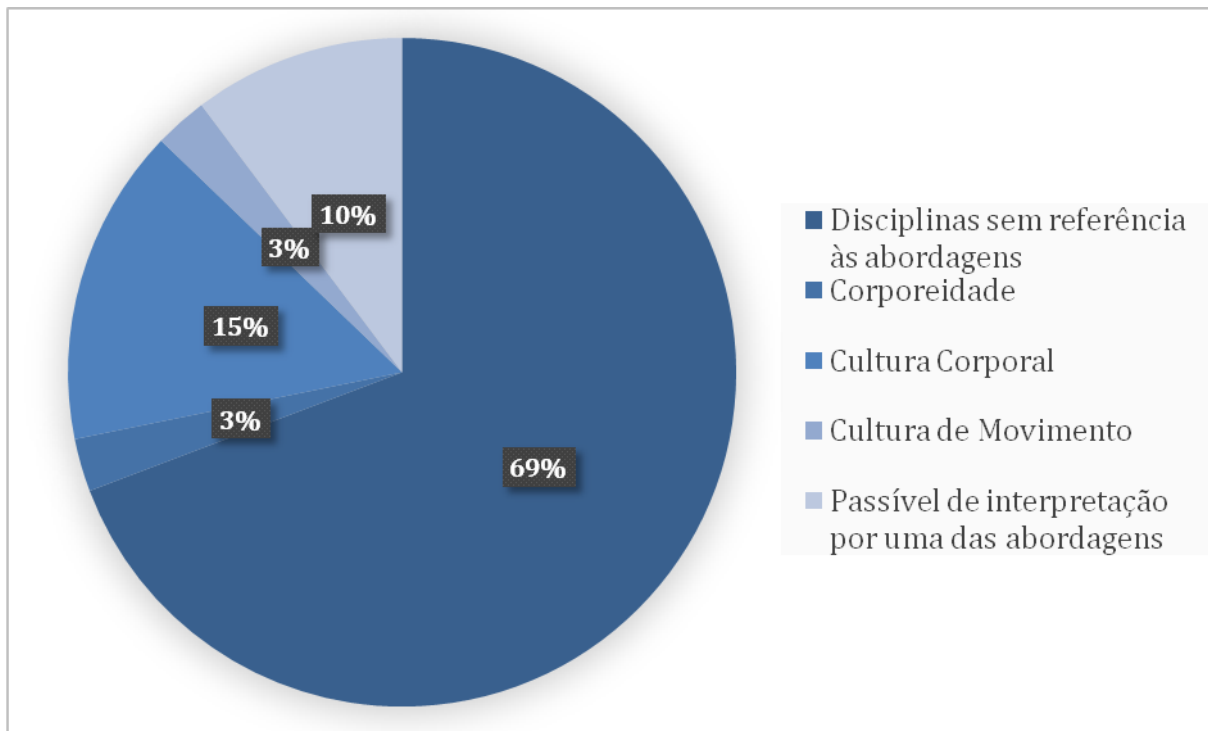
Fonte: elaboração do autor

A análise que configurou na alocação das disciplinas nas referidas categorias foi realizada a partir de uma leitura reflexiva, tendo como referências as finalidades propostas pelas abordagens teóricas e comparando com as disciplinas e as principais literaturas a elas vinculadas. Para esclarecer a categoria de possibilidade de interpretação pela ementa, saliento como a interpretação direta das finalidades dentro de algumas disciplinas não fica clara, como a presente na ementa de Estudo sociológicos em educação física “[...] Educação física e modos de produção [...]” (UFPA, 2012, p.62). Essa frase dentro da ementa não deixa claro a utilização da matriz cultura corporal. Porém, a mesma discute, dentro de seu conteúdo, o modo de produção capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Não fica claro na ementa se ela pretende discutir da mesma forma que propõe a cultura corporal.

A única disciplina do currículo que possui clara referência a uma das abordagens teóricas é BTM do esporte, cujo sua ementa deixa aponta “ressignificações metodológicas do ensino do esporte” (UFPA, 2012, p.58). Esse

trecho contido na ementa se aproxima da resignificação do esporte proposta pela abordagem da cultura de movimento (KUNZ, 2007).

Gráfico 2: Proporção percentual das disciplinas obrigatórias com relação às abordagens



Fonte: elaboração do autor

A proporção, evidenciada pelo gráfico acima, é muito clara ao mostrar como há pouca aplicação das abordagens teóricas, diferente do que aborda o PPP ao afirmar que a “[...] opção pela orientação em Cultura Corporal, Corporeidade e Cultura do Movimento não se dá apenas nesta justificativa, posto que ela aparece nas ementas das disciplinas e em suas referências bibliográficas”(UFPA, 2012, p. 20-21).

Tal análise aponta pra uma insuficiência de influência das abordagens aplicadas nas disciplinas obrigatórias contidas no PPP, pois há poucas disciplinas que apresentam uma relação com alguma das 3 abordagens.

5.2 POTENCIALIDADES PARA FORMAÇÃO AMPLA.

Dentro do capítulo “Fundamentos Norteadores: Éticos, Epistemológicos, Didático-pedagógicos” são discutidas as três abordagens teóricas que conduzirão toda a orientação teórico-metodológica das disciplinas. Aqui devo pontuar o principal

problema que identifiquei ao assumir as 3 abordagens para orientar a graduação ea intenção da formação ampliada: Das 3 abordagens utilizadas, 2 delas, sendo a Cultura Corporal e Cultura de Movimento, discutem somente a educação física dentro da escola, sem em nenhum momento tematizam ações práticas, metodológicas e situacionais nos demais espaços como hospitais, clubes, entre outros. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p.16) o livro Metodologia do Ensino da Educação Física tem como objetivo “facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e das séries iniciais do ensino fundamental”, enquanto Kunz (2007), na introdução de seu livro aponta que irá dedicar o início de sua obra:

“[...]apresentando minha justificativa e defesa para uma concepção crítico-emancipatória do ensino da educação física escolar, com a intenção de esclarecer as razões e as necessidades de introduzir, **na escola**, uma nova forma de tematizar o ensino, neste caso, o ensino do movimento humano[...].”(p.13, grifo meu)

Quanto a corporeidade, consegue abordar os espaços escolares e não escolares (MOREIRA, 2012). Logo, quando 2 das 3 abordagens desenvolvem metodologias somente para o espaço escolar, a contribuição de formação para o espaço não escolar se torna vazio.

Entretanto, como vimos na categoria anterior, poucas disciplinas dentro do currículo obrigatório se utilizam da orientação das abordagens teóricas no ementário e na referência bibliográfica, levando a compreensão de que, mesmo que 2 das 3 abordagens só discutam o espaço escolar, ainda não é possível afirmar que não há formação ampliada, carecendo de mais elementos para chegar em uma conclusão.

Contribuindo para a reflexão, abaixo se encontra o quadro dos Eixos Integradores semestrais, com o semestre respectivo e sua descrição:

Quadro 5: Eixos integradores, semestres respectivos e sua descrição.

Eixo Integradores	Semestre	Descrição
1 – EF e Produção de Conhecimento	1º Semestre	o eixo consiste em apresentar conhecimentos que embasam teoricamente a formação do professor de Educação Física, no que tange a relação com a pesquisa e a produção do conhecimento dentro dos aspectos

		históricos, filosóficos e pedagógicos
2 – EF e Cultura	2º Semestre	este eixo consiste em ampliar o trato com conhecimento que delimitam a atuação do professor de Educação Física, na perspectiva de possibilitar a compreensão de fatores culturalmente determinados como conhecimentos identificadores da área de atuação.
3 – EF e qualidade de Vida	3º Semestre	Sem descrição.
4 – EF e Práticas pedagógicas	4º Semestre	consiste em contextualizar e problematizar a realidade sócio-educacional pela análise de conjuntura das questões que estruturam a organização escolar, a fim de aproximar o discente da relação concreta da prática pedagógica.
5 – EF e Ed. Infantil e Ensino Fundamental.	5º Semestre	consiste em apresentar e intervir na realidade da organização geral da escola e da educação física, no que se refere ao planejamento, ensino, gestão, projeto político-pedagógico e currículo da Ed. Infantil e do Ensino Fundamental.
6 – EF e Ensino Médio	6º Semestre	consiste em apresentar e intervir na realidade da organização geral da escola e da educação física, no que se refere ao planejamento, ensino, gestão, projeto político-pedagógico e currículo do Ensino Médio.
7 – EF e Espaços não-escolares	7º Semestre	este eixo consiste em conhecer e intervir a realidade da Educação Física em espaços não-escolares, a partir da problematização da inclusão de pessoas com deficiência/necessidades especiais oriundos dos campos de atuação com projetos de esporte/lazer e de treinamento desportivo.
8 – EF e Pessoas com Deficiência	8º Semestre	Sem Descrição.

Fonte: Adaptado de UFPA (2012, p 18-20.)

São dedicados explicitamente 4 eixos ao espaço escolar, enquanto ao espaço não escolar é dedicado somente 1 eixo, sendo ele nomeado Educação

Física e espaço não-escolar. Esse eixo em específico se relaciona diretamente com indivíduos com deficiência/ necessidades especiais. Como foi visto no referencial teórico, há um quantitativo relevante de espaços não-escolares (OLIVEIRA, 2000), contando com indivíduos com ou sem deficiência em sua prática. Limitar a atuação para indivíduos com deficiência é limitar a formação, não contribuindo para uma formação ampla e que evidencie o trabalho nos diversos campos de atuação do professor de educação física.

Relacionado ao que foi abordado no referencial teórico quanto aos elementos do PPP, de acordo com Alves (1992, p.19; apud VEIGA, 1998, p.6-7), uma das finalidades é a formação profissional. Dentro dessa finalidade é importante o PPP evidenciar dentro de sua construção como se concebe a relação da formação e o mundo do trabalho. Esse eixo dá a entender que a concepção do espaço não-escolar se restringe à atuação com pessoas com deficiência.

O eixo 4, educação física e práticas pedagógicas, poderia reforçar a afirmação da ação pedagógica sendo a essência da educação física, pensando o profissional graduado em educação física como professor em qualquer espaço de atuação. Entretanto, ela não faz nenhuma relação com o espaço não-escolar, relacionando-se somente com o espaço escolar.

Bracht (2000, p.61) aponta que “O olhar que orientará a reflexão [...], sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais [...], é o pedagógico”, o que torna sempre necessário trazer no texto as conexões entre o pedagógico e o campo não-escolar.

Enquanto no ementário, as disciplinas que explicitam em sua ementa sobre seu espaço de desenvolvimento, sua maior parcela direciona integralmente as ações para o espaço escolar em detrimento ao espaço não-escolar. Entretanto, nos textos do ementário, até os espaços escolares são pouco citados nas ementas. Essa constatação é explicitada no quadro abaixo:

Quadro6: Relação de citação de disciplinas ao espaço escolar e não-escolar.

Disciplinas que contem referência ao espaço não-escolar e escolar.	Disciplinas que contem referência somente ao espaço escolar
---------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

BTM dos Esportes	Estágio Supervisionado I
BTM da Ginástica	Estágio Supervisionado II
Avaliação Educacional	Estágio Supervisionado III
Metodologia do Ensino da Educação Física	
Políticas públicas em Educação Física, Esporte e Lazer	
Educação Física Adaptada	

Fonte:elaboração do autor.

Dentro dos estágios supervisionados, somente o estágio supervisionado IV consta em seu texto a atenção para o campo não-escolar. Os demais estágios apontam para a atuação escolar, com um destaque para o estágio supervisionado III, que repete a ementa do estágio supervisionado II quanto sua orientação para prática docente no ensino médio.

Entretanto, como abordado na categoria anterior, BTM dos Esportes, BTM da Ginástica, Avaliação educacional e Metodologia do ensino da educação física são orientadas em sua bibliografia pelas abordagens teóricas cultura de movimento e cultura corporal. Em razão das abordagens referenciarem somente o espaço escolar, indago o quanto, tendo a orientação das abordagens e presença direta delas, as disciplinas são influenciadas a refletir menos sobre a atuação no espaço não-escolar.

Contudo, as demais disciplinas, que formam a maioria dentro do currículo, não delegam o campo de atuação, o que não dá a certeza, pela análise do currículo, que elas não deem competência para os trabalhos no campo escolar e não-escolar. Assim, não é possível afirmar se há uma formação ampliada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo identificar as possibilidades de formação ampliada promovida pelo PPP do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará campus Belém a partir das 3 abordagens teóricas apontadas pelo documento, a saber: cultura corporal, cultura de movimento e corporeidade. Feita a pesquisa documental predominantemente qualitativa, foi identificada dificuldade de alcançar a formação ampliada, uma vez que das 3 abordagens, 2 delas tem atenção exclusiva ao campo escolar. Foi apontado pelo trabalho que a dimensão do campo não-escolar é maior que a escolar, gerando a reflexão se somente uma abordagem não propositiva que trata do campo não-escolar, sendo ela a corporeidade, seria o suficiente para capacitar os egressos para o campo não-escolar. Entretanto, há uma baixa referência às abordagens teóricas apontadas pelo texto como orientadoras dentro das disciplinas ofertadas pelo curso, o que mostra parca influência das abordagens nas disciplinas.

Também identificamos a necessidade de caracterizar melhor, no capítulo do PPP que informa sobre os eixos integradores semestrais, sobre a formação para o campo não-escolar. Devido a forma que é descrito, ela restringe o tratamento da formação para a concepção de trabalho somente com indivíduos com deficiência, que é uma forma, mas não a única, de atuar nesse campo profissional.

Quanto ao currículo e a possibilidade de formação ampliada, o documento não deixa claro se as disciplinas debatem o campo não-escolar, com exceção de algumas disciplinas que abordam o campo dentro da ementa. E não dá para ter clareza a partir das abordagens teóricas aludidas pelo documento, uma vez que elas não se materializam na maior parte das disciplinas. Logo, não é possível afirmar se há possibilidade de formação ampliada.

O trabalho encontrou limites na escassez de trabalhos tratando os conteúdos dos espaços não-escolares, o que impossibilitou uma identificação clara das habilidades e saberes necessários para a atuação dentro desses espaços. Outro limite foi a falta de tempo para efetuar a leitura de todas as referências bibliográficas

existente nos ementários, o que daria um panorama concreto das influências que as disciplinas possuem, possibilitando identificar melhor a abordagem ou abordagens tratadas nas disciplinas.

As possibilidades para futuras pesquisas seriam como se materializa o PPP nas salas de aula da instituição. Esse estudo se limitou a averiguar como é concretizado no próprio documento, no plano do curso de licenciatura em educação física campus Belém. Averiguar como é concretizado pelo corpo docente pode conceber novas relações sobre o planejar e o aplicar dentro do processo de formação docente. Ainda tem a possibilidade da avaliação do currículo oculto proposto por Sacristán (2000), investigando como ele se comporta em diversos momentos da formação do discente.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Alfredo Cezar. Influência da Resolução 03/87 para o atual processo de preparação profissional em Educação Física. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital): Buenos Aires. Ano 14. Nº 138. Nov de 2009.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. Currículos de formação de professores de educação física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de ciências da Educação, Belém.

AZEVEDO, Edson de Souza; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

BRACHT, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 29 Nov. 2018.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. Rev. bras. educ. fís. esporte[online]. 2013. vol.27. n.3. p.467-483.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez. 1992. Disponível em https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acessado em 29 Nov 2018.

CONFED. História: Regulação da educação física no Brasil. Disponível em: <https://www.confed.org.br/confed/conteudo/16>. Acessado em 02 de Dez. 2018.

DUTRA, Geovana Caroline Zanini. Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de educação física. 2013. 193 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 580-592, jul./set. 2017.

ExENEEF. Minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física. Cartilha gestão 2009/2010, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha. A formação profissional em educação física no Pará e a aspiração discente. 2011. 189 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação

JAPIASSU, Hilton Peneira, 1934 - Introdução ao pensamento epistemológico. Rio de Janeiro, F. Alves, 202 p.

JOÃO, Renato Bastos; BRITTO, Marcelo. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo. v. 18, n. 3, p. 263-272, jul./set. 2004.

KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004. 160 p.

MARTINS, José do Prado. Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. São Paulo. Atlas, 1991

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Wagner Wey. Formação Profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: Manuel Pacheco Neto. (Org.).

Educação Física, Corporeidade e Saúde. 1ed.Dourados. MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2012, v. 1, p. 31-44

MORIN, Edgar. Os 7 saberes necessários para uma educação do futuro. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Mercado de trabalho em educação física e a formação profissional. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, v. 8, n. 4, set. 2000.

PERES, Sérgio Luiz. Corporeidade e sua relação com a educação física: um breve resgate histórico para entendimento. Caderno de Educação Física. Marechal Cândido Rondon. v. 8. n. 15. p. 53-61, 2 sem. 2009.

REIS, Amanda Lima; BANDOS, Melissa Franchini Cavalcanti. A responsabilidade social de Instituições de ensino Superior: uma reflexão Sistêmica tendo em vista o Desenvolvimento. In: Revista Gestão e Conhecimento. Poços de Caldas: PUC Minas, 2012.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3 Ed. , São Paulo: Atlas, 2012.

SACRISTAN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SACRISTAN, José Gimeno . Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIN, Silvino. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2ª ed. Ijuí: Unijuí. 2003. 168 p.

SOUZA NETO, Samuel; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de educação física no brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século xx. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas. v. 25,n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAFFAREL, Celi Zulke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de professores de educação física: estratégia e táticas. in: Motrivivência, Florianópolis, SC, ano XVII, n.26, p. 89-111, jun. 2006.'

TAFFAREL, Celi Zulke.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê?. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). Formação profissional em educação física e mundo do trabalho. Vitória: Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

UFPA. Resolução nº 3633, de 18 de fevereiro de 2008. Belém. CONSEPE. 2008.

_____. Projeto Político-Pedagógico do curso de educação física. 2012.

UNESCO. Tendências da educação superior para o século XXI. Anais da conferência Mundial do ensino superior. Brasília. UNESCO/CRUB. 1999. 726 p.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político Pedagógico. 17ª ed. São Paulo: Libertad. 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. Escola: Espaço do Projeto Político- Pedagógico. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

ZACARIAS, Ariceli Moraes et. al. Percepção dos profissionais em educação física sobre os conhecimentos de gestão para a atuação no mercado de trabalho. In: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte e I Congresso Distrital de Ciências do Esporte. Brasília. 2010. Disponível em <http://www.congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/view/254>
0 Acessado em 07 Dez. 2018.