

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PATRÍCIA MANO TRINDADE

**O curso de Educação Física: a questão da formação acadêmica
na visão de seus agentes**

CAMPINAS - SP

2007

PATRÍCIA MANO TRINDADE

**O curso de Educação Física: a questão da formação acadêmica
na visão de seus agentes**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisabete Monteiro Aguiar Pereira

CAMPINAS - SP

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O curso de Educação Física: a questão da formação acadêmica
na visão de seus agentes**

Autor: Patrícia Mano Trindade

Orientador: Prof^a. Dr^a. Elisabete Monteiro Aguiar Pereira

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Patrícia Mano Trindade e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26 de fevereiro de 2007.

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

© by Patrícia Mano Trindade, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

T736c	Trindade, Patrícia Mano. O curso de educação física : a questão da formação acadêmica na visão de seus agentes / Patrícia Mano Trindade. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007. Orientador : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1.Universidades e faculdades. 2. Educação (Superior). 3. Formação acadêmica. 4. Educação física. I. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 07-070/BFE
-------	---

Título em inglês : Physical education course : the issue of academic background according to the opinion of its age

Keywords : Universities and colleges; Higher Education; Academic Background ; Physical Education.

Área de concentração : Ensino e Práticas Culturais

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Orientadora)

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes

Profa. Dra. Vera Aparecida Madruga Forti

Profa. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato

Profa. Dra. Eliana Ayoub

Data da defesa: 26/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : patmano@uol.com.br

*Este trabalho é dedicado àqueles que o fizeram possível
nos momentos em que o julguei impossível.*

Agradecimentos

São muitos os agradecimentos a fazer nessa jornada do doutorado. Foram palavras, gestos, encontros de várias pessoas, acadêmicas e amigas, que tornaram este trabalho possível.

Em primeiro lugar, agradeço a orientação da Professora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. Agradeço o carinho e o conhecimento compartilhado nesses anos. Participar do GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior) foi e tem sido enriquecedor para a minha formação.

Agradeço aos professores e aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp que participaram desta jornada.

À Direção da Faculdade de Jaguariúna e à Faculdade de Educação Física da Unicamp, pela confiança depositada ao consentir a pesquisa nestas instituições.

Agradeço aos estudantes e professores do curso de Educação Física da Faculdade de Jaguariúna e aos Diretores da Faculdade que, de forma muito atenciosa, participaram como sujeitos da pesquisa.

Aos participantes do GEPES que, de forma tão descontraída, discutem as questões da Educação Superior de forma que é impossível não se envolver e aprender. E em especial à Sueli e aos seus “anjos”.

Aos meus amigos que continuaram amigos mesmo após os períodos de afastamento.

E meu agradecimento especial à minha família, sempre presente em todas as crises e conquistas. Em especial à minha irmã, Mônica, que, mesmo distante, esteve tão próxima nesta jornada.

“Não pretendemos formar atletas nem acrobatas, mas desenvolver no homem o quantum do vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, a dignidade da espécie e a felicidade da alma.”

Rui Barbosa

Resumo

Este trabalho visa à análise sobre a atual perspectiva na formação acadêmica na área de Educação Física. Para tanto, parte-se de uma pesquisa bibliográfica referente à história da universidade ocidental, seguida da universidade no Brasil, como contextualização à história da Educação Física na universidade brasileira. Pretende-se, nesta tese, uma reflexão que contribua para a compreensão dos aspectos relevantes na formação profissional nesta área. Como aporte teórico ao trabalho, foram pesquisados os movimentos ocorridos na área da Educação Física, associados às concepções teóricas e ao contexto, tidos como determinantes nos processos de mudança. A investigação empírica foi desenvolvida com o estudo de caso do curso de Educação Física da Faculdade de Jaguariúna - FAJ e teve como objetivo conhecer quais as expectativas em relação à formação acadêmica que manifestam os diretores, docentes e discentes inseridos num contexto de conflitantes demandas. A análise dos dados nos permite conhecer esses conflitos em relação às tendências dos enfoques da Formação Geral, Básica e Profissional.

Palavras-chave: Universidade; Educação Superior; Formação Acadêmica; Educação Física.

Abstract

This study aims at analyzing the current perspective as regards the academic background in Physical Education. Thus, it starts from a bibliographical review of literature on western universities, followed by Brazilian universities in order to contextualize the history of Physical Education at Brazilian universities. This dissertation intends to be a reflection so as to contribute towards understanding the relevant aspects for the academic background in this area. The theoretical background to this investigation consists of research on the movements which occurred in the area of Physical Education, related to both the theoretical conceptions and the context and seen as determining the processes of change. The empirical investigation was carried out by means of a case study of the Undergraduate Program of Physical Education of the College of Jaguariúna (*Curso de Educação Física da Faculdade de Jaguariúna - FAJ*), with the purpose of getting to know what the expectations are in relation to academic background, according to a group of managers, faculty and students within a context of conflicting demands. Data analysis makes possible to get to know such conflicts in relation to trends of the emphases placed by General, Basic and Professional Backgrounds.

Keywords: University; Higher Education; Academic Background; Physical Education.

Lista de Tabelas

Tabela 1 -	Formação (Graduação) dos docentes	82
Tabela 2 -	Jornada de trabalho dos docentes	83
Tabela 3 -	Titulação acadêmica dos docentes	83
Tabela 4 -	Tempo de experiência na docência no ensino superior	84
Tabela 5 -	Formação no Ensino Fundamental dos discentes do 2º e 6º semestres da FAJ.....	85
Tabela 6 -	Formação no Ensino Médio dos discentes do 2º e 6º semestres da FAJ.....	85
Tabela 7 -	Distribuição dos alunos nos cursos de Graduação e Licenciatura em Educação Física	86
Tabela 8 -	Grau de satisfação dos docentes quanto ao currículo atual do curso de Educação Física	88
Tabela 9 -	Participação dos docentes na formulação do atual currículo dos cursos de Educação Física	88
Tabela 10 -	Existência de discussões sobre reformulação curricular com os docentes	89
Tabela 11 -	Participação dos docentes nas discussões sobre reformulação curricular dos cursos de Educação Física	89
Tabela 12 -	Relação do grau de satisfação dos docentes com o atual currículo com a participação na sua elaboração	90

Tabela 13 -	Relação do grau de satisfação dos docentes com o atual currículo com a participação nas discussões de reformulação curricular	90
Tabela 14 -	Participação dos discentes na formulação do atual currículo	91
Tabela 15 -	Participação dos discentes nas discussões sobre reformulação curricular	92
Tabela 16 -	Existência de discussões sobre reformulação curricular com os discentes	93
Tabela 17 -	Grau de satisfação dos discentes quanto ao currículo atual do curso de Educação Física	94
Tabela 18 -	Distribuição das frequências das respostas dos docentes sobre o currículo existente e o desejado por categorias	106
Tabela 19 -	Distribuição das frequências das respostas dos discentes sobre o currículo existente e as expectativas com o curso por categorias	106
Tabela 20 -	Distribuição das frequências das respostas dos docentes sobre o currículo desejado por categorias de Formação: Geral, Básica e Profissional	109
Tabela 21 -	Distribuição das frequências das respostas dos discentes sobre o currículo desejado por categorias de Formação: Geral, Básica e Profissional	110
Tabela 22 -	Distribuição das frequências das respostas dos diretores sobre o currículo desejado por categorias de Formação: Geral, Básica e Profissional	111
Tabela 23 -	Distribuição dos relatos de concordância/discordância da Formação	

	Geral pelos docentes, discentes e diretores	112
Tabela 24 -	Distribuição dos relatos de concordância/discordância da Formação	
	Básica pelos docentes, discentes e diretores	114
Tabela 25 -	Distribuição dos relatos de concordância/discordância da Formação	
	Profissional pelos docentes, discentes e diretores	115

Lista de Quadros

Quadro 1 - Categorias das questões abertas sobre o currículo existente e o desejado na visão dos docentes	97
Quadro 2 - Categorias das questões abertas sobre o currículo existente e o desejado na visão dos discentes do 2º semestre	99
Quadro 3 - Categorias das questões abertas sobre o currículo existente e o desejado na visão dos discentes do 6º semestre	102

Sumário

1.	Introdução	01
2.	A formação acadêmica e a universidade	07
	2.1. Origens da universidade moderna ocidental	07
	2.2. A universidade no Brasil	14
	2.3. O curso de Educação Física no contexto da universidade brasileira	30
3.	A formação acadêmica em Educação Física	37
	3.1. Formação do profissional e os enfoques curriculares	52
	3.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física	55
4.	Considerações metodológicas	63
	4.1. Tipo de pesquisa	63
	4.2. Campo da pesquisa	66
	4.2.1. O curso de Educação Física da FAJ	70
	4.3. Instrumento	74
	4.3.1. Procedimentos para aplicação do questionário	78
5.	Resultados e análise dos dados	81
	5.1. Caracterização da amostra	82
	5.2. Informes acadêmicos dos Docentes	82

5.3. Informes acadêmicos dos Discentes	84
5.4. Informes Docentes sobre as questões curriculares	87
5.5. Informes Discentes sobre as questões curriculares	91
5.6. Categorias de análise do currículo atual e do desejado	94
5.7. Análise da Escala de Atitude “O currículo de Educação Física deve...” ...	107
5.7.1. Análise Geral dos dados da Escala de Atitude	108
5.7.2. Análise dos dados da Escala de Atitude em relação à Formação Geral	111
5.7.3. Análise dos dados da Escala de Atitude em relação à Formação Básica	113
5.7.4. Análise dos dados da Escala de Atitude em relação à Formação Profissional	115
6. Considerações finais	121
Referências	125
Apêndices	133
Anexos	145

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma área de conhecimento que, nas três últimas décadas, teve uma expressiva expansão em relação ao número de cursos de Graduação, de Pós-Graduação, produções, eventos e publicações científicas. Concomitante a esse crescimento, houve novas reflexões acerca da identidade da Educação Física enquanto ciência e área de conhecimento com sustentação teórica que a justifique no “locus” da universidade para a formação do profissional.

Como reflexo da sua história, a Educação Física assume em seus cursos de Graduação diferentes tendências, quer sejam tecnicista, progressista, voltadas para a área biológica, saúde ou humana. Essas tendências são expressas nos diferentes projetos pedagógicos dos cursos de Graduação do País.

Dos dezesseis anos de formada, treze estiveram vinculados às instituições de ensino superior, quer sejam na docência, na administração ou na titulação acadêmica. Essa experiência vem acompanhada do interesse em estudar e pesquisar a questão da formação acadêmica em Educação Física nos dias atuais.

A expressão *formação acadêmica* é utilizada neste trabalho para designar o processo de formação do profissional. A nomenclatura *acadêmica* é preferida à *profissional* para

distinguir das ênfases curriculares desta formação que serão analisadas nesta pesquisa, que são a Formação Geral, a Básica e a Profissional.

O estudo da formação acadêmica em Educação Física faz-se pertinente neste momento em que, além de haver um significativo aumento de novos cursos nesta área, com uma oferta de mais de 500 instituições de ensino superior, há novas Diretrizes Curriculares que apresentam questões específicas de entendimento quanto à formação do estudante.

As instituições de ensino superior que mais formam profissionais em Educação Física são as instituições privadas. Em 2004, segundo dados do INEP (HADDAD et al., 2006, p. 69), dos 17.290 concluintes, 69% tiveram os seus diplomas conferidos por instituições privadas. Esta realidade despertou-nos o interesse por desenvolver a parte empírica deste trabalho pesquisando a questão da formação acadêmica dos cursos de Educação Física em uma instituição de ensino superior privada.

Assim, o estudo pode ser caracterizado como um estudo de caso e pretende investigar quais as atuais expectativas dos agentes, particularmente dos docentes, discentes e diretores em relação à formação acadêmica na área da Educação Física, identificando as tendências nessa formação. Como a preocupação é identificar essas tendências, surgiu o interesse em verificar esse processo em uma instituição privada, dada a massiva expansão das instituições de ensino superior privadas.

Para se atingir o objetivo, foi necessário percorrer algumas etapas que envolveram a delimitação do campo de pesquisa, dos sujeitos participantes e do instrumento de coleta de dados. O campo da pesquisa escolhido foi o curso de Educação Física da Faculdade de Jaguariúna - FAJ e o grupo de sujeitos participantes foi constituído pela totalidade dos

docentes que estavam atuando no curso no segundo semestre do ano de 2006 e pela totalidade dos acadêmicos matriculados nos 2º e 6º semestres dos cursos de Licenciatura e de Graduação.

Os dados da pesquisa compõem-se ainda do levantamento efetuado junto aos Diretores da FAJ. Estes sujeitos foram incluídos por ser a administração um dos pilares que suportam a estruturação curricular da formação acadêmica. No levantamento destes dados nos interessamos por conhecer o entendimento de formação acadêmica adotada pela instituição e não a específica do curso de Educação Física. O tratamento dos dados nos permite comparar se a concepção de formação dos professores se aproxima à perspectiva da instituição e à do aluno. Sendo as concepções da administração e dos docentes influentes no Projeto Pedagógico, o estudo buscou a relação destas perspectivas com o Projeto Pedagógico atual do curso. E, por terem os Projetos Pedagógicos, necessariamente, que respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, este estudo também se preocupou em fazer uma análise das Diretrizes para os cursos de Graduação em Educação Física. Assim, teremos a concepção de formação acadêmica das Diretrizes Curriculares Nacionais, do Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da FAJ, da Direção da FAJ e do corpo docente e discente do curso de Educação Física desta instituição.

A possibilidade de conhecer as concepções de formação acadêmica através do estudo de caso pareceu um caminho possível, revelador das intenções atuais de formação do educador. A FAJ nos pareceu ser adequada como objeto de estudo nesta tese pois apresenta as características das atuais circunstâncias educacionais da política de educação superior, desenvolvida nas últimas décadas:

- é uma instituição nova, criada em 1999,

- é privada, característica que abrange o maior número de cursos, vagas e alunos ingressantes e egressantes em nosso país,
- é isolada, sendo apenas uma faculdade,
- oferece ensino noturno,
- concentra-se na atividade de ensino,
- seus docentes são horistas.

Para o levantamento de dados pressupõe-se, neste trabalho, que a visão do currículo equivale à visão de como deve ser a formação acadêmica. Logo pauta-se no fato de que quando os sujeitos opinam sobre currículo estão também se expressando sobre a própria concepção de formação na área.

A opinião sobre a formação acadêmica do profissional de Educação Física foi levantada em duas dimensões: a existente (atual) e a desejada. A existente foi conhecida através da avaliação de como o currículo está concebido e como está sendo desenvolvido. A desejada foi levantada através de um questionário situacional que especula sobre um currículo desejado. Essas duas dimensões permitiram identificar a visão dos professores e dos estudantes sobre a formação acadêmica atual e ideal, bem como inferir sobre seus níveis de satisfação.

O enfoque na busca da opinião dos docentes fundamenta-se nas idéias de Zabalza (2004, p. 109) de que é na docência que se concentra a tarefa formativa da universidade. Outras tarefas são atribuídas ao professor em sua carreira universitária além do ensino, como a sua atuação em programas de pesquisa e extensão e em atividades administrativas. Sua ação se amplia, mas a docência é que caracteriza a sua ação formativa. Embora o aluno de hoje tenha

vários outros recursos para acessar o conhecimento, é através da ação docente de decodificação, assimilação e aproveitamento dessa informação em prol a sua formação que a ação formativa se dá na universidade.

O trabalho apresenta-se estruturado em seis capítulos, incluindo esta Introdução e as Considerações Finais. No segundo capítulo, apresentaremos, primeiramente, uma breve história da universidade moderna ocidental, sua concepção e expansão e os cinco principais modelos de universidade que influenciaram a forma de entender a finalidade da instituição universidade no mundo. Podemos dizer que, embora não se encontre atualmente uma instituição formada por meio de um modelo puro, vemos que estes cinco modelos são ainda tomados como base, pois refletem as idéias de universidade. Num segundo momento, apresentaremos a história da universidade em nosso país, as primeiras instituições criadas e o início do processo de privatização do ensino superior. Finalizando este capítulo, buscamos mostrar a história da Educação Física em nosso país, que se constrói em paralelo à história da Educação e ao contexto sócio-político.

No terceiro capítulo, para a compreensão das mudanças ocorridas nas últimas décadas na área da Educação Física, apresentamos as concepções teóricas que influenciaram tais movimentos, bem como o contexto sócio-histórico ao qual estão associados. Para conhecer a atualidade dos cursos de Educação Física, insere-se neste capítulo, juntamente às propostas pedagógicas de atuação em Educação Física a partir da década de 1970, a legislação atual das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação e Licenciatura em Educação Física.

Após a pesquisa bibliográfica apresentada em dois capítulos como aporte teórico à análise pretendida, nos dois capítulos seguintes, quarto e quinto, apresentamos a pesquisa realizada por meio do estudo de caso da Faculdade de Jaguariúna - FAJ. O quarto capítulo

apresenta o campo da pesquisa, a conceituação do tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos e o instrumento de coleta de dados.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados levantados e o sexto capítulo procura tecer alguma contribuição para o entendimento do que parece ser relevante hoje no processo de formação em Educação Física.

2. A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A UNIVERSIDADE

Antecedendo à apresentação do percurso histórico da área da Educação Física no Brasil, entendemos ser necessário apresentar um quadro histórico da universidade ocidental e da história da universidade no Brasil, buscando a compreensão da estruturação que estas instituições tiveram ao longo do tempo.

2.1. Origens da universidade moderna ocidental

As primeiras universidades ocidentais surgiram a partir do século XI, como a Universidade de Salerno (1050); Bolonha (1088); Paris (1150), Oxford (1167); Salamanca (1220); Pádua (1222); Nápolis (1224). No entanto, a literatura registra que a Universidade de El-Azhar, no Cairo, era uma instituição existente convertida em universidade em 970, tendo os seus primeiros estatutos em 1228 (ROSSATO, 1989, p. 13).

Nesse tempo, a educação desenvolvida por essas instituições era a denominada Educação Liberal, considerada válida por si mesma, não relacionada à preparação para uma função específica. Nos séculos seguintes ao século XI, a universidade tornou-se uma instituição ligada ao poder papal com um modelo rígido de organização. No século XIII, quase a totalidade das novas universidades foram fundadas pelo papado e, nos séculos XIV e XV,

embora a maioria delas tenha sido criada por príncipes, o seu funcionamento precisava ser autorizado pela Papa (VERGER, 1990). Nesses períodos, os estudantes gozavam de grande privilégio como a isenção dos serviços oficiais, do serviço militar, dos impostos e contribuições.

Até o século XIV as universidades não possuíam prédios próprios, e as aulas eram ministradas em conventos, em claustros, nas casas de professores ou até ao ar livre (ROSSATO, 1989, p. 16). A transformação das características dessa instituição ocorre no século XV e marca uma profunda mudança nas universidades, decorrente de dois fatores: a diminuição da autonomia, com o aumento da intervenção do Estado, e a expansão internacional. As universidades se multiplicaram e se tornaram instituições presentes na maioria dos países da Europa.

O final da Idade Média significou mudanças que influenciaram as universidades. No século XVI, surgem as primeiras universidades na América Latina, Santo Domingo (São Domingos, 1538); Nacional Mayor de São Marcos (Peru, 1551); São Tomas de Aquino (Colômbia, 1580) e Santo Antonio Abad Cuzco (Peru, 1598), processo decorrente da expansão das universidades na Espanha, o que reflete nas colônias espanholas da América (ROSSATO, 1989, p. 19).

No Renascimento, período de transição da Era Medieval para o Humanismo do século XVI, dois acontecimentos influenciaram as universidades: a transferência da competência sobre elas, da Igreja para o Estado, e a reforma protestante, que rompeu a hegemonia tradicional da Igreja Católica. Como a universidade era uma instituição que não se mantinha com recursos próprios, ela trocou a dependência da Igreja pela dos recursos públicos administrados pelo Estado. E essa dependência passou a significar ficar a serviço do Estado, o

que modificou a estrutura de ensino das universidades, quando passou a entender educação vinculada à idéia funcional de preparação para a produção, estruturando-se a partir do conhecimento útil.

O período moderno, que se iniciou no século XVIII, representou um novo entendimento do mundo e da sociedade, o que influenciou a idéia de universidade. Este período foi politicamente caracterizado pela decadência da monarquia absoluta, pelo surgimento dos Estados constitucionais e representativos, pelas Revoluções Industrial e Francesa e pelo desenvolvimento do Capitalismo. A influência desse período sobre a universidade se deu através da valorização da Razão (conhecimento e interpretação dos fenômenos naturais e sociais através de métodos que permitem o conhecimento desses fenômenos de forma objetiva, eliminando a subjetividade da ciência) e do Pragmatismo (visão utilitária do conhecimento), que conferem à ciência o caráter de utilidade e aplicabilidade. A Revolução Industrial requereu cada vez mais conhecimentos úteis e de aplicação imediata, assim como as idéias e princípios capitalistas impuseram uma cultura própria à universidade. Teorias elaboradas desde o século XVI, como as descobertas matemáticas de Copérnico, Newton e Galileu, contribuíram para a construção de modelos de predição de fenômenos.

No século XIX, houve uma expansão de universidades fora da Europa. Das 175 universidades fundadas, apenas 37 eram européias. Dados apresentados por Rossato (1989) relatam que, destas 175 instituições, 111 surgiram no continente americano, sendo 81 nos EUA. Neste período, alguns países criaram as suas primeiras universidades, como Equador (1800); Noruega (1811); Nicarágua (1830); Uruguai (1833); Grécia (1837); Costa Rica (1843); Honduras (1845); Austrália (1852); Índia (1852); Japão (1861); Romênia (1864); Síria (1875); Argélia (1879); China (1887) e Paraguai (1890).

O modelo de universidade moderna é alicerçado em dois pilares: a Razão e o Estado. Mas no início desse período, a ciência se desenvolveu fora da universidade. Vários pensadores e pesquisadores que se destacaram no início do período moderno, como Descartes, não faziam parte de nenhuma universidade. A ciência moderna é desenvolvida em Academias, sendo incorporada à universidade no século XIX, pela universidade alemã de Humboldt (Ministro da Educação, lingüista e político alemão, fundador da Universidade de Berlim, em 1810), que idealizou a universidade baseada nos princípios da pesquisa e da ciência desinteressada, com a busca da verdade sem constrangimento, tanto da Igreja quanto do Estado, com liberdade acadêmica, definida pela responsabilidade a respeito do saber: o direito de contestação dos estudantes; a liberdade de expressão dos professores no exercício de sua função; e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da universidade (RICOEUR, 1983, p. 14-5).

A universidade alemã é o marco da universidade moderna (CASPER; HUMBOLDT, 1997), tornando-se um modelo para as demais universidades no século XIX. Com ênfase na pesquisa científica, o ensino era entendido como uma atitude científica, logo, entrar no mundo do conhecimento significava entrar no mundo da pesquisa, a partir da qual é possível o desenvolvimento do conhecimento. Para Humboldt, o ensino se dava através da pesquisa, enfatizando, dessa forma, a formação básica no processo da formação acadêmica. Assim, a universidade se antecipou à sociedade em relação ao progresso. Outra característica da universidade alemã é a busca da identidade e a edificação da nação, dado que, com a ocupação francesa, Napoleão mandava fechar as universidades, acabando com a base intelectual do país naquele momento.

Outro modelo de universidade que influenciou o ensino superior em todo o mundo é a universidade francesa. Pela primeira vez na história, uma universidade é subordinada a um

Estado nacional. Em 1813, Napoleão Bonaparte fundou a Universidade Imperial, com um corpo docente nomeado pelo governo, garantindo a obediência à doutrina Napoleônica. Através do monopólio estatal, a universidade francesa teve por função formar quadros para a sociedade. Assim como a pesquisa é a base da universidade alemã (Formação Básica), a profissionalização (Formação Profissional) é a base da universidade francesa. O ensino para a formação do estudante tem a função de conservar a ordem social através da uniformidade da instrução, a pesquisa é mínima (a pesquisa é incompatível com a missão confiada do monopólio estatal à universidade francesa), restrita aos Institutos de pesquisa, e não há a extensão.

Napoleão não deixou escritos sobre a universidade, mas pelas suas idéias que a definem e pela sua finalidade na formação dos estudantes, a universidade é um serviço público oferecido pela Estado, ideologicamente subjugada ao poder com a função geral de conservação da ordem social pela difusão de uma doutrina comum, através de uma corporação de professores a serviço do Imperador, que asseguram um ensino profissional (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 86).

Outro modelo que também influenciou as universidades de todo o mundo na era moderna é a universidade inglesa. Defendida por John Henry Newman (em sua obra de 1852, “A idéia de Universidade”), é baseada no ensino, na transmissão do conhecimento de forma reflexiva, desvinculada da interferência da Igreja e do Estado, sob o regime de sistema residencial e a vigilância de “tutors”. A formação acadêmica é compreendida num saber universal (aspiração do indivíduo ao saber), e não profissionalizante. É o “conhecimento como um fim em si mesmo” (TURNER, 2001). A universidade tem a função de formar indivíduos

dotados de virtude moral, com uma inteligência cultivada, gosto refinado, espírito leal, justo e sereno, e uma conduta nobre e cortês.

Neste modelo de universidade, não há pesquisa nem extensão. Para Newman, a universidade é um lugar de ensino para a formação do homem, da transmissão do saber intelectual de forma autônoma, sem ligação com a pesquisa científica. Para ele, “descobrir e ensinar são funções distintas; são também dons distintos que estão raramente reunidos numa mesma pessoa” (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p.35).

Defendendo uma educação liberal (acima de qualquer preocupação funcionalista), Newman afirma que é a única preparação profissional verdadeiramente eficaz a longo prazo. Ao sair da universidade, os estudantes “não devem levar consigo conhecimentos profissionais, mas, aquilo que é necessário para guiar o uso desses conhecimentos, para esclarecer os aspectos técnicos de seu trabalho à luz de uma cultura geral” (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 39). A universidade inglesa prima pela formação geral de seus estudantes.

No século XX, outros dois modelos de universidade influenciaram as universidades de todo o mundo: a soviética e a americana.

A universidade soviética, que ressurgiu no século XX como um modelo de universidade funcionalista, tem como finalidade a edificação da sociedade comunista. A educação é monopólio do Estado, e a pesquisa, cuja presença na universidade soviética se dá em função de objetivos precisos em relação às necessidades econômicas, militares ou de prestígio para o Estado, busca enaltecê-lo. Com uma sociedade planejada, a universidade tem o objetivo de formar os profissionais que são necessários em cada tempo histórico.

Baseadas no marxismo-leninista, a universidade tem, segundo a lei do ensino superior da URSS, aprovada em 1961, as seguintes finalidades quanto à formação acadêmica: formar

especialistas altamente qualificados, capazes de utilizar a tecnologia moderna e criar outras; formar professores e pesquisadores; produzir manuais e instrumentos didáticos de alta qualidade; assegurar uma formação avançada aos especialistas; difundir os conhecimentos científicos e políticos entre a população; estudar os problemas ligados à utilização dos diplomados e ao melhoramento da sua formação e desenvolver pesquisas que contribuirão para a edificação do comunismo (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 102-3).

A universidade americana, descrita por Whitehead, matemático e metafísico britânico, na obra “Os fins da Educação”, em 1929, aponta a concepção de uma universidade cuja educação deve ser útil (não desinteressada), e por isso, surge na universidade americana, o destaque para a inclusão da extensão, dado que a ciência e a educação devem chegar à ação, apoiadas na conjugação da teoria com a prática, e não serem consideradas como fins em si mesmas.

Se na universidade inglesa o princípio de formação é levar o indivíduo ao saber; na alemã, a aspiração é levá-lo à verdade; na soviética e francesa, através do ensino, pretende-se a edificação e estabilidade do Estado, respectivamente; na universidade americana, aspira-se a uma formação que leve a sociedade ao progresso.

Com a influência do protestantismo na universidade americana, o conhecimento deve ser direcionado ao bem social (a universidade é financiada pela comunidade), e não à pesquisa.

No século XX, várias críticas são tecidas à universidade quanto à sua relação com o Estado, à autonomia e liberdade acadêmica. O interesse no desenvolvimento científico foi vinculado, não mais à busca pelo saber desinteressado, mas ao seu retorno financeiro. Com isso, os investimentos em ciência foram direcionados a áreas tecnológicas, onde há maior

possibilidade de retorno dos recursos investidos. Esta tecnização da ciência ocorre progressivamente após a II Guerra Mundial. Outra crítica conferida à universidade refere-se à fragmentação e desarticulação do conhecimento, multiplicando os ramos do conhecimento através das especializações. É o “saber quase tudo sobre quase nada”, jargão utilizado nos meios acadêmicos para se referir à alta especialização.

Para se legitimar perante à sociedade em função do sustento estatal, a universidade do século XX precisa responder às demandas do acesso ao ensino superior, com formação profissional qualificada, às demandas do mercado de trabalho e à uma maior aproximação com os problemas sociais das comunidades. São desafios que parecem inconciliáveis.

2.2. A universidade no Brasil

A “descoberta” oficial do Brasil data de 1500, fim do século XV, período em que a Europa viveu o fim do regime feudal, e a Igreja católica, então a principal instituição social, começou a sofrer perdas no território Europeu, perda acentuada com a reforma de Lutero (1517-1521). Se houve perda no velho continente, o novo continente trouxe possibilidades de novas conquistas. Assim, o Estado e a Igreja cumpriam seus papéis: conquistar e converter. Os jesuítas foram os responsáveis pela Educação no Brasil durante os dois primeiros séculos de sua história. Entre 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, e 1759, com a expulsão destes pelo Marquês de Pombal (Reforma Pombalina), os jesuítas foram os educadores do Brasil.

No Brasil, o surgimento das universidades ocorreu somente no início do século XX, sob a influência do modelo das universidade francesa, associando o controle do Estado ao

interesse de modernizar a nação. Essa influência se caracterizou como cópia de modelos, sem considerar o contexto nacional, e neste sentido, os padrões de educação foram determinados pelo fator demanda.

Enquanto no país predominava a economia agrícola, a educação não tinha a função de qualificar recursos humanos, pois a agricultura era baseada em técnicas arcaicas. Já com o processo de industrialização, a educação passou a ter a função da demanda por ensino profissionalizante, com formação de treinamento e qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. A sociedade e o Estado (que vivia o início da República no início do século XX) não almejavam mais que a formação de técnicos para o setor produtivo.

As primeiras universidades brasileiras foram criadas a partir da década de 1920, com o impulso da era da industrialização e da I Guerra Mundial, quando se valorizou a importância da ciência para o sucesso dos aliados e para a segurança dos países. Nosso país não conheceu a universidade da busca da verdade com autonomia e desinteresse, como os países europeus viram nascer suas instituições.

A primeira universidade criada no Brasil deu-se em 1920, sem projetos ou discussões acadêmicas, mas por Decreto do Governo Federal (Decreto n.º 14.343, de 07/09/1920). Através da justaposição das escolas superiores de Medicina, Direito e Engenharia, fez-se a Universidade do Rio de Janeiro. Seu primeiro objetivo foi poder outorgar ao Rei da Bélgica o título de cidadão *Honoris Causa*.

Apesar das críticas ao modelo de criação de universidades através de justaposições de escolas, o governo, através da Reforma Rocha Vaz, em 1925, criou outras universidades em Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, instituições de

responsabilidades dos estados, não cabendo à União os seus custeios, e, portanto, sem a subvenção federal (FÁVERO, 1980, p. 35-7).

A Reforma Francisco de Campos, decretada em 1931, contempla o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que, embora não implantado, trouxe à discussão a reflexão sobre a concepção de universidade para o país ao propor a formação de um núcleo básico de disciplinas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; a inclusão da pesquisa; regime de tempo integral para os docentes e a concentração das unidades isoladas em um campus universitário.

As elites de São Paulo, junto com os intelectuais interessados na construção de uma universidade voltada à formação das elites culturais e políticas do estado, criaram a Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933. Em 1938, foi reconhecida como instituição complementar à USP, universidade criada em 1934.

Em seu estatuto, de ideário liberal, a USP se ocuparia da pesquisa desinteressada, do ensino público e do saber laico, no entanto, no aspecto institucional, espelhou-se no modelo de formação profissionalizante da universidade francesa. A grande marca do projeto da USP foi ter o eixo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como o elo com as demais faculdades.

Outra instituição que marca a idéia de universidade no Brasil é a Universidade do Distrito Federal - UDF, criada em 1935 e idealizada por Anísio Teixeira, mas extinta em 1939. Sob o ideário liberal, tinha como principais princípios a associação entre ensino e pesquisa, a autonomia didática, administrativa e econômica e a sociabilização da cultura brasileira.

Com o Golpe de 1937, instituiu-se o Estado Novo com uma política de ditadura autoritária. As universidades tiveram os seus projetos impostamente alterados, perderam a autonomia, tornando-se instituições organizadas, controladas e fiscalizadas pelo Estado,

manipuladas a serviço do novo sistema instituído no país. Os estudantes se mobilizaram em prol da melhoria da qualidade do ensino e democratização do acesso, e criaram, em 1938, a União Nacional dos Estudantes - UNE, entidade que terá participação ativa nas discussões de diretrizes para o ensino superior.

No pós-guerra, em 1945, a atividade econômica predominante no país era a agricultura de exportação, mas começava a crescer a economia industrial. Com o general Eurico Gaspar Dutra na presidência, o país retomou a economia liberal, diminuindo a participação do Estado no desenvolvimento industrial e econômico, e também na Educação, com a proliferação de institutos de ensino superior com grande participação da iniciativa privada, inclusive da Igreja Católica, entre o período de 1945-64. Em 1946, foi criada a PUC - Pontifícia Universidade Católica - do Rio de Janeiro, iniciando o ensino superior particular. No mesmo ano, criou-se a PUC de São Paulo e, em 1948, a PUC de Porto Alegre.

O Estado, sem recursos para promover a ampliação de vagas que a sociedade demandava, como possibilidade de ascensão social, estimulava o setor privado para tal através de subsídios. Entre o período de 1954-64, a expansão no número de estabelecimentos de ensino superior representou um aumento significativo. Entre 1954 e 1964, o número aumentou de 16 para 39 instituições (CUNHA, 1986).

Essa expansão quantitativa não implicou a criação de novas instituições com infraestrutura para desenvolver a pesquisa, mas essas se voltaram para o ensino e a formação profissional dos estudantes. Se por um lado, as universidades não tinham condições para tal, por outro lado, as indústrias não demandavam inovação tecnológica, pois utilizavam tecnologia importada. O setor produtivo demandava a formação de mão-de-obra eficiente: formação mais especializada, mais rápida e mais barata.

Em 1947, a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA explicita a valorização dos militares, desde a II Guerra Mundial, quanto à importância da ciência para a segurança nacional. Os militares investiram na modernização das universidades com a criação do ITA, uma escola de engenharia mecânica, eletrônica e aeronáutica com sistema inovador de integralização do curso através de créditos e professores em tempo integral para o ensino e a pesquisa (CUNHA, 1986).

A ciência ganhou espaço também com a formação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, em 1948; a criação do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, em 1951; da Fundação de Amparo à Pesquisa - FAPESP, em 1950 e do Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, em 1951.

Em 1951, Getúlio Vargas assumiu novamente a presidência, desta vez eleito pelo povo. Seu governo buscou expandir a indústria privada e também a retomada do crescimento do país através de uma intervenção estatal na área da energia elétrica, mineração, aço e petróleo, tendo grande importância as assessorias técnicas de engenheiros e economistas. Também criou as superintendências de desenvolvimento regional para atenuar os desequilíbrios entre as diferentes regiões do país.

Como os recursos do Estado não eram suficientes para custear este crescimento, o país se abriu à entrada de capital estrangeiro, principalmente dos EUA, que tinham interesse em expandir na América Latina. Essa internacionalização da economia foi efetivada no governo de Juscelino Kubitschek, eleito em 1956, cuja política econômica nacional desenvolvimentista buscou o “desenvolvimento autônomo” através do crescimento econômico, social e político do país. Ao final de seu governo, em 1960, verificou-se que o

crescimento econômico não beneficiou toda a população, e que, ao invés da autonomia, a política adotada ampliou a dependência em relação aos países industrializados.

Em razão do subsídio estatal para instituições de ensino privadas e o ensino público pago, estudantes e professores se organizaram em prol à “Campanha em Defesa da Escola Pública”, reivindicando a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, o que ocorreu em 1961 (lei n.º 4.024), mas prevalecendo os interesses privatistas (ROMANELLI, 2003).

A LDB/61 representou um retrocesso ao ensino superior ao não preferir a universidade como organização de sua estrutura e determinar que as universidades poderiam ser formadas por cinco ou mais escolas sem especificação, através da justaposição de estabelecimentos de ensino, sem integração entre eles, o que facilitou e legitimou a proliferação destas instituições no país. A LDB de 1961 também criou o Conselho Federal de Educação, com membros nomeados pela Presidência da República.

Ainda em 1961, cinco dias antes da aprovação da LDB, foi criada a Universidade de Brasília - UnB, projeto iniciado em 1958, durante o governo de Juscelino Kubitschek, estreitamente vinculado ao projeto de desenvolvimento autônomo do país. A universidade daria o status cultural para a cidade de Brasília, que se tornara a capital do país, e atenderia a demanda advinda da população jovem que se mudou para esta cidade. Em seu projeto, buscou a pesquisa como forma de desenvolver a tecnologia nacional, diminuindo a dependência das importações. Idealizada por Darcy Ribeiro, influenciado pelo modelo de universidade americana, adotou o ciclo básico no início da formação, como forma de interdisciplinariedade, diferentemente de hoje, quando se vê, em algumas instituições de ensino superior, o ciclo básico como forma de racionamento de recursos humanos e de espaço. A UnB também criou a

estrutura organizacional de departamentos como a menor unidade da universidade, antecipando e influenciando a Reforma Universitária de 1968. Adotou a flexibilidade curricular e juntamente com os cursos de graduação, criou cursos de pós-graduação, promovendo a formação de pesquisadores e a produção científica.

A UnB, assim como a política nacional, viveu contradições em relação à busca do desenvolvimento nacionalista autônomo associado aos interesses das empresas estrangeiras instaladas no país, em decorrência da abertura do Estado ao capital externo.

As universidades não tinham uma preocupação de traçar o que desejavam formar através do currículo, particularmente porque a formação era feita através do exercício da cátedra docente. O ensino era estruturado pelo entendimento que cada professor tinha do conteúdo que considerava ser necessário para o estudante ser um profissional.

Anísio Teixeira, mentor da UDF, foi o primeiro reitor da UnB. Com o Golpe de 1964, os militares assumiram o controle da administração pública, incluindo as universidades. Anísio Teixeira foi deposto, assumindo como reitor interventor, em 1965, Zeferino Vaz, membro do Conselho Estadual de Educação. Com a intervenção militar, a UnB teve o seu projeto original de universidade comprometido, projeto esse que representou um marco do processo de modernização das instituições de ensino superior no país.

Como forma de eliminação das forças de oposição, o governo militar, em 1964, extinguiu a UNE, substituindo-a por um Diretório Nacional dos Estudantes, sujeito às determinações do MEC e proibindo qualquer manifestação política. Com o acirramento da repressão em 1969, cessam as manifestações reivindicatórias dos estudantes nos meios universitários.

Zeferino Vaz, reitor interventor da UnB e membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, presidiu a comissão para a criação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Esta surgiria a partir da Faculdade de Medicina, que já possuía reitor e conselho universitário, uma vez que já visava ao status de universidade. Para atender a LDB de 1961, a Unicamp foi criada, em 1966, a partir de cinco faculdades (Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Faculdade de Filosofia de Rio Claro, Faculdade de Engenharia de Campinas e Faculdade de Engenharia de Limeira) e um colégio técnico (MENEGHEL, 1994).

O projeto da Unicamp antecipou a Reforma Universitária de 1968 e criou simultaneamente a graduação e a pós-graduação, além de um processo de matrícula semestral, baseada em número de créditos. A universidade se organizou em institutos e as faculdades em departamentos, e os professores foram contratados com dedicação exclusiva para o ensino e a pesquisa.

A Unicamp foi criada com um projeto de ser “excelência” em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na questão do ensino e da formação do estudante, a princípio organizou o currículo dos cursos através do oferecimento do Ciclo Básico, embora os alunos já fossem selecionados para os cursos e frequentassem disciplinas profissionalizantes após o Ciclo Básico. A formação do estudante, pela análise da literatura (MENEGHEL, 1996; BRIANI, 2003; PEREIRA, 2007), pode-se dizer que tem tido uma formação profissionalizante e básica, isto é, prioriza as disciplinas de fundamento científico para a área do conhecimento e as profissionalizantes. E o trabalho de pesquisa desenvolvido por Pachani (2003) sobre a formação pedagógica do professor universitário demonstra que essa ênfase é percebida pelos alunos.

O projeto de instalação da Unicamp respondeu à demanda por pessoal qualificado na região, com ênfase na pesquisa tecnológica. Até então, os cursos do ensino superior estavam voltados para a formação de profissionais liberais solicitados pelo processo de urbanização, como advogados, médicos e engenheiros civis.

Diferentemente de outras universidades do país, que surgiram pela justaposição de cursos, a Unicamp foi planejada como um projeto coeso por Zeferino Vaz.

Atualmente, a Unicamp concentra 15% de toda a produção científica brasileira e cerca de 10% da pós-graduação nacional. Segundo o Anuário Estatístico da Unicamp (2004), a universidade oferece 58 opções de cursos de graduação e 120 cursos de pós-graduação, com um número de 15.000 e 14.740 alunos, respectivamente. Tem um corpo docente de 2050 professores, 95% destes com titulação mínima de doutorado. As bibliotecas contam com um acervo de mais de 630.000 obras. A universidade ocupa uma área, em seus 5 campi, de 3.448 Km², com 557 Km² de área construída.

Com a Reforma Universitária de 1968 (lei n.º 5540), o governo buscou solucionar problemas de planejamento e orçamento, adotando um modelo de universidade eficiente e produtivo. Das propostas feitas pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - GTRU, as transformadas em Lei foram: a extinção da cátedra; o departamento como unidade administrativa; fim da justaposição de faculdades para a formação de universidades; unificação do vestibular; matrícula por disciplinas, com o sistema de créditos; divisão dos cursos entre básico e profissionalizantes; diversificação de carreiras; indissociabilidade entre ensino e pesquisa; política de pós-graduação; unificação da carreira docente, segundo graus e títulos acadêmicos; estabelecimento do regime de dedicação exclusiva, sendo o tempo parcial exceção; controle da autonomia e revisão da representação estudantil. Algumas

recomendações não foram aprovadas pelo Congresso, como a cobrança de anuidades nas instituições públicas e a divisão do curso superior em dois níveis (defendida pelos consultores da USAID, através de dois tipos de instituição: uma formação ampla, com estímulo à pós-graduação, e outra com preparação rápida e direta para o mercado, proposta esta que influenciou a criação das `licenciaturas curtas` e dos cursos de formação de tecnólogos (ROMANELLI, 2003).

Sobre a Reforma Universitária, não se permitiram discussões ou contestações, devido ao regime de censura e repressão do Estado autoritário naquele momento. Mas ela apresentou avanços em relação à LDB de 1961 no que diz respeito à indissociabilidade entre ensino e pesquisa e à implantação da pós-graduação. No entanto, o que houve foi a expansão das instituições privadas, sem assegurar a qualidade, privilegiando-se o treinamento de habilidades técnicas ao invés da capacitação e emancipação de indivíduos. Quanto à implementação da pesquisa, esta ocorreu em apenas alguns centros de excelência (ROSSATO, 1989; ROMANELLI, 2003). A preocupação com a formação dos estudantes era o de prover o mercado com profissionais para auxiliar no desenvolvimento da nação.

Algumas análises educacionais (ROMANELLI, 2003) apontam o fracasso da Reforma Universitária vinculado ao fato de não ter sido implantada uma política de pós-graduação para o aprimoramento do magistério superior. Neste contexto, em 1975, no governo do general Ernesto Geisel, houve a preocupação com a pós-graduação como busca para a qualidade, como também houve a necessidade de expandir o número de vagas no ensino superior. Também com o objetivo de expansão, afirma a autora, o governo liberou verbas à iniciativa privada para abertura de escolas superiores, política já adotada desde a década de 1940, sem controle do Conselho Federal de Educação quanto às normas de funcionamento

anunciadas na Reforma de 1968, principalmente em relação à pesquisa. Como a lógica do setor privado era o lucro, não se investia em bibliotecas ou laboratórios. Se por um lado procurou-se responder à demanda por mais vagas no ensino superior, por outro lado, formou-se, a partir da década de 70, um contingente de instituições fragmentadas, sem condições de infra-estrutura, com docentes despreparados.

Na década de 1970, ressurgiu a ideologia nacionalista, expressa no projeto 'Brasil: Grande Potência' do presidente da República, general Médici, que colocou a educação entre as prioridades nacionais esperando que as instituições universitárias possibilitassem as condições necessárias à inovação tecnológica das empresas nacionais. Mas a educação, de prioridade, continuou a ter cortes significativos no orçamento federal. A não valorização da Educação por parte do Estado pode ser vista pelo decrescente orçamento destinado à área. Em 1963, o estado destinava 11,7% do orçamento para a educação. Em 1966, 9,7%. Em 1967, 7,7%, chegando aos 5% no início da década de 80 (CUNHA, 1986, p. 65).

Assim, no período do governo militar, o Estado disponibilizou recursos para a Educação, mas perdeu o controle sobre a qualidade das instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo que se expandiam desordenadamente as instituições, com evidente falta de qualidade. A pós-graduação, com criteriosa avaliação da CAPES e sendo oferecida principalmente pelas instituições públicas, tornou uma formação de bom nível.

A década de 1980 foi marcada pela passagem da política da ditadura para a democracia, e, as discussões sobre a crise da universidade baseavam-se no debate sobre a avaliação institucional, o fim da gratuidade e a necessidade de relevância social. Embora o governo de Geisel tenha anunciado, em 1974, um processo de abertura gradual do Estado para um regime mais representativo, com um Estado não mais interventor, mas regulador, em 1977,

houve o fechamento do Congresso, além de outras ações repressivas do governo, como invasões em órgãos da imprensa e universidades, com prisões e mortes aos opositores do regime autoritário (ROMANELLI, 2003).

A sociedade se organizou contra a ditadura através de associações, sindicatos, denunciando atos de tortura, crimes contra os direitos humanos e a corrupção. Nas universidades, essa oposição se expressou por meio de debates contra a política de baixos índices de desenvolvimento social que acarretava as desigualdades e também por meio do fortalecimento da política educacional, com o ressurgimento da UNE, em 1979, e, no ano seguinte, com a criação da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES (1980).

O Brasil conseguiu aumentar a sua produção industrial, tornando-se uma economia industrializada moderna e diversificada, mas esse desenvolvimento ocorreu através da utilização do crédito externo, o que gerou dívida externa, trazendo ao país, posteriormente, recessão, inflação e desemprego. Portanto, o crescimento do país não permitiu que a população usufruísse desta prosperidade, dado que o modelo econômico excluía a maioria das pessoas ao mercado de consumo ao excluí-las do mercado de trabalho como força de trabalho excedente.

Ao invés da ampliação da escolarização no primeiro grau e da organização do ensino superior baseada na implantação da pesquisa e em universidades, medidas que exigiriam investimentos altos do Estado para a Educação, o que não ocorreu, a década de 1980 foi marcada pela continuação do aumento da privatização do ensino estimulado pelo poder público, acompanhado de uma perda progressiva da sua qualidade. Ao invés de investimentos em universidades, o ensino superior cresceu com as escolas isoladas sem o desenvolvimento

de pesquisa. As decisões educacionais foram pautadas sob questões econômicas e de planejamento.

A crise econômica dos anos 80 reduziu ainda mais o investimento do Governo para a Educação, e a universidade sofreu a pressão de se justificar para a sociedade em relação ao seu custo, já que era vista, por ambos, como gasto e não investimento.

O primeiro civil a assumir a presidência da República, em 1985, foi José Sarney, que criou a 'Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior', responsável pelo diagnóstico de alguns fatores responsáveis pela crise do ensino superior, tais como má remuneração dos professores; carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; deficiências na formação profissional dos estudantes; descontinuidade das pesquisas; crise pedagógica no ensino privado e excesso de controle burocrático nas universidades públicas. Partindo dessa análise, a Comissão propôs a reformulação do Conselho Federal de Educação, com maior poder de fiscalização e o acompanhamento do desempenho das instituições; a autonomia administrativa, acadêmica, científica e financeira; a alteração do mecanismo de financiamento atrelado à avaliação institucional; a democratização do acesso pela expansão de vagas nas universidades públicas e o fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação.

A Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES, preocupada com a progressiva aceleração do processo de privatização e empresariamento, com a crescente desobrigação do Estado no financiamento das universidades e com as estratégias que não asseguravam a efetiva realização de ensino e pesquisa, propôs ao Governo uma reforma universitária. Tal proposta apontava para a qualidade do ensino e da pesquisa pela adoção de um padrão único de universidade, baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e através de um ensino público e gratuito; da autonomia financeira, didática e

administrativa; da democratização da universidade e da unificação das condições de trabalho em todas as instituições de ensino superior, quanto à carreira, isonomia salarial, estabilidade e contratação em regime de dedicação exclusiva. Quanto às instituições privadas, a proposta da ANDES apontava a reversão do seu processo de expansão, priorizando a expansão do ensino da rede pública, em especial do horário noturno, e o não recebimento de subsídios do Estado pelas instituições privadas.

Em 1986, a SBPC e a CAPES também lançaram, com vistas às discussões da elaboração de uma nova LDB, documentos sobre a reformulação do ensino superior que, em síntese, manifestavam-se em defesa da universidade pública e gratuita.

Embora a Constituição de 1988 tenha garantido a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; a eleição direta dos dirigentes universitários; a estabilidade de emprego; gratificações adicionais; a promoção por tempo de serviço e a autonomia didática, científica, administrativa e financeira, continuava a universidade em crise, uma crise vivenciada por todos os setores da sociedade: pelo Governo que considerava a Instituição como um gasto elevado; pela sociedade, em relação à qualidade de ensino e expansão através de privatização; pelos docentes, com salários baixos e sem condições favoráveis para a pesquisa, além da falta de autonomia.

A luta passou a ser a formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Este governo manteve a tendência global da política neoliberal iniciada por Fernando Collor de Mello, com abertura de economia ao capital estrangeiro e a redução dos gastos públicos através das privatizações de empresas estatais.

Embora o MEC tenha priorizado a elaboração de uma nova LDB, lançou, através de decretos e leis em 1995, medidas para a reforma do ensino superior, como a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em substituição ao Conselho Federal de Educação, com a função de deliberar normas para reconhecimento de cursos, criação e credenciamento de instituições de ensino superior; o “Provão”, substituído atualmente pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, com o objetivo de avaliar os estudantes formandos dos cursos de graduação; e a autonomia das Instituições de Ensino Superior para escolher seus critérios de seleção no vestibular.

Estas medidas já sinalizavam o interesse do Estado em reduzir custos com a educação, o que atendia as orientações do Banco Mundial:

Fomentar maior diferenciação entre instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas; proporcionar incentivos para que todas as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estrita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do Governo no ensino superior; adotar políticas destinadas a dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4, apud MENEGHEL, 2001. p. 295).

Mas, com a política do “Provão”, as instituições de ensino superior, principalmente as privadas, precisaram ter uma preocupação mais evidente com a formação de seus estudantes.

Aprovada em 20 de dezembro de 1996, a LDB de 1996 foi elaborada por Darcy Ribeiro após anos de discussão de um grupo de educadores sobre a sua elaboração, coordenado por Florestan Fernandes, e antecedida por decretos sobre o ensino superior citados anteriormente.

Em relação à Educação Superior, a LDB 9394/96 destacou a criação dos cursos sequenciais, montados pela junção de disciplinas afins, oferecendo aos estudantes certificados ao invés de diplomas; reconheceu as instituições de ensino superior públicas e privadas; consagrou o controle do poder público nas autorizações e reconhecimentos periódicos de cursos, como também os credenciamentos das instituições; normatizou o regime dos cursos quanto a dias letivos, validação de diplomas e transferências de alunos. Sobre o regime docente, a LDB indicou o mínimo de um terço do corpo docente formado por mestres ou doutores, e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Facultou a universidade por campo do saber, e assegurou às universidades a autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas, fixar currículos, número de vagas, programas de pesquisa, reformar estatutos e regimentos, conferir graus, diplomas e títulos, administrar rendimentos e receber subvenções e doações (BRASIL, 1996).

Uma marcante característica da educação superior ao longo da história da universidade brasileira é a busca pela eficiência através da aquisição de um conhecimento de aplicação prática em um sistema produtivo. Com isso, disciplinas reflexivas, voltadas a uma formação geral, foram desprestigiadas frente às que qualificam ou treinam o estudante rapidamente para uma função no mercado de trabalho, através do conhecimento técnico especializado. Trata-se do Ensino Superior subordinado à lógica do mercado e ao controle do Estado, privilegiando aspectos econômicos e não educacionais.

Atualmente, há uma certa tendência à formação geral, anunciada pelas Diretrizes Curriculares de vários cursos, mas, como alerta Santos (2001, p.198), “não como um saber universalista e desinteressado [...], mas como formação não-profissional para um desempenho pluriprofissionalizado”, diante à velocidade das mudanças da tecnologia e do próprio mercado

de trabalho. Assim, não apenas a disciplina e a técnica, o mercado requer criatividade e trabalho em equipes, valores que a educação deve contemplar. A universidade não pauta o seu objetivo na reflexão sobre o seu papel no Estado e na sociedade, mas no seu custo e na sua servidão ao sistema.

Dada a temática desta pesquisa, cabe apresentar, dentro do panorama geral do surgimento e do desenvolvimento da universidade brasileira, a história da Educação Física em relação aos cursos de formação profissional.

Assim, como finalização deste capítulo, apresentamos na próxima seção, o percurso histórico da Educação Física no Brasil.

2.3. O curso de Educação Física no contexto da universidade brasileira

A inclusão oficial da Educação Física na escola brasileira data de 1851, através da reforma Couto Ferraz , mas a realização dessa reforma se dá apenas no Rio de Janeiro e nas escolas militares. A implantação de fato ocorre a partir da década de 1920, com o nome de ginástica (BETTI, 1991). Essa nomenclatura tem a influência da Europa através dos métodos de ginásticas que incluem em seus conteúdos a dança, a esgrima, o esporte e a ginástica. Essa influência não se restringe à nomenclatura, mas às concepções metodológicas de formação do estudante e profissional da área.

Assim, nas décadas de 1920 e 1930, a Educação Física no Brasil tem sua concepção alicerçada em duas perspectivas: a higienista, determinada por preocupações com a saúde relacionada aos hábitos de higiene e ao desenvolvimento moral, e a militarista, preocupada

com a formação dos corpos fortes para as guerras, o que explica a importância em “selecionar os indivíduos ‘perfeitos’ fisicamente e excluir os incapacitados” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 3).

Essas duas concepções, higienista e militarista, têm em comum a sua sustentação simplesmente na prática, no fazer sem uma sustentação teórica. Conseqüentemente, a formação profissional é sustentada com ênfase nas atividades práticas, e não no domínio de conhecimentos.

O primeiro curso de graduação em Educação Física foi do Exército, a Escola de Educação Física do Exército - EsEFEx -, criada em 1933, na cidade do Rio de Janeiro (BAPTISTA *et al.*, 2003). Essa influência do militarismo na Educação Física trouxe a idéia da instrução física à escola, já que os professores eram formados pela Escola do Exército.

Esta idéia de instrução física foi aceita pela escola nesse período em que a própria educação se caracterizava pelo ensino centrado no professor e o estudante tinha tarefas a serem cumpridas. Baseava-se no positivismo e considerava o estudante como receptor do conhecimento e o professor, o transmissor. Assim, a instrução física desenvolvida na escola (e nos cursos de formação) tinha respaldo tanto da Educação Física, com a influência dos militares, quanto da Educação, dado o período do ensino tradicional.

Nesse período de criação da primeira escola de Educação Física foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional (1932), resultado do movimento renovador, que lutava por uma educação baseada em três princípios: o direito de todos à educação, por meio de um ensino público e gratuito; a laicidade, impedindo a transformação da escola em instrumento de doutrinação religiosa e a igualdade de direitos do homem e da mulher às

oportunidades educativas. No documento, a educação era vista além de um direito humano, uma necessidade social e econômica (ROMANELLI, 2003, p. 147).

As diretrizes políticas que ditavam os rumos da Educação nesse período exaltaram o nacionalismo e a valorização do ensino profissional. Isso se deveu ao fato de o país passar por mudanças econômicas, deixando de ser agrário-exportador e tornando-se urbano-industrial, o que implicou a necessidade de adequação do ensino para preparar as pessoas aos novos meios de produção.

Devido ao fracasso do modelo agrário exportador, Getúlio Vargas optou pelo desenvolvimento industrial dando início a uma sociedade urbana. Além disso, em razão do envolvimento de países industrializados na Segunda Guerra, o Brasil foi obrigado a produzir muitos dos bens que até então importava destes. Em 1941, Getúlio Vargas funda a Companhia Siderúrgica Nacional, com a criação da usina de Volta Redonda, e, em 1953, a Petrobrás.

Assim, a educação precisou modernizar-se e adaptar o comportamento do educando a essa sociedade, emergente, urbana e industrial. Neste contexto, a Reforma Capanema (de Gustavo Capanema) criou o SENAI (Decreto nº 4244, de 9 de abril de 1942) e o SENAC (Decretos nº 8621 e 8622, de 10 de janeiro de 1946). Enquanto o sistema oficial ocupou-se predominantemente dos cursos de formação, o SENAI e o SENAC passaram a ministrar cursos rápidos de aprendizagem. O sistema oficial não conseguiu assumir, além da formação técnica básica, o treinamento rápido de mão-de-obra de que precisava a expansão econômica da época (ROMANELLI, 2003, p. 168).

O ensino superior era privilégio das classes dominantes. A elas cabia o papel de pensar a sociedade e seus destinos, o papel intelectual; enquanto que as classes operárias destinavam-se ao trabalho. A educação exerceu nesse período uma função: impedir a ascensão

social através da educação, com clara distinção: escola técnica para os filhos de operários e escola acadêmica para a burguesia. “A educação exerce um papel conservador e até mesmo reacionário, na medida em que mantém privilégios e impede oficialmente a transformação social” (CUNHA, 1986, p. 55).

Nesse período, o movimento da educação denominado de Escola Nova influenciou a constituição de 1946. Baseados na Psicologia e na Sociologia, os escolanovistas propunham que o aluno aprendesse fazendo, com estratégias de soluções de problemas para as quais o professor não agisse mais como transmissor, mas como facilitador da aprendizagem. A criança teria um papel ativo nessa concepção.

Nesse contexto educacional, a Educação Física incorporou a idéia de ser um meio de educação, não mais restrita à instrução física. A inclusão da educação do movimento possibilitou promover a educação integral do homem. Assim, se na perspectiva militar e higienista havia exclusivamente uma sustentação anátomo-fisiológica, neste novo período, a Educação Física adotou uma sustentação sócio-cultural, ao menos no seu discurso, e, com essa concepção pedagógica, iniciaram-se novos pensamentos para a formação do profissional. Darido e Rangel (2005) salientam essa mudança no discurso, pois a prática higienista e militarista permanece pouco alterada.

O movimento da Escola Nova, que se iniciou em 1920, teve o seu auge na década de 1960, mas, com o golpe militar de 1964, a educação sofreu a influência norte-americana com uma concepção tecnicista, buscando uma formação de mão-de-obra qualificada. Essa concepção norte-americana também influenciou o modelo universitário brasileiro através da reforma de 1968.

No início dos anos 60, com João Goulart no governo, algumas experiências procuraram responder aos grandes problemas da época: analfabetismo, ensino público de qualidade, universidade nacional etc. Foi criada a Universidade de Brasília por Darcy Ribeiro, e Paulo Freire desenvolveu o método revolucionário de alfabetização de adultos no nordeste. Foi um período rico e fértil em experiências educacionais. Após o golpe militar de 64, muitos desses trabalhos foram interrompidos e muitos educadores e intelectuais cassados. Todas as experiências progressistas foram banidas e a educação se tornou um instrumento de doutrinação ideológica. O programa de alfabetização foi assumido pelo MOBRAL.

A Lei 5692 (de 11 de agosto de 1971), que tratou da educação de 1º e 2º graus, no seu artigo 7º introduziu a Educação Moral e Cívica como obrigatória no currículo e retirou a Filosofia dos currículos do 2º grau. Essa mesma lei incluiu também a Educação Física, a Educação Artística e Programas de Saúde como matérias obrigatórias nas escolas. Na análise de Rossato (1989), essa lei anuncia a Educação com a tarefa de fornecer mão-de-obra barata para a indústria, sendo a forma que o Estado encontrou para recompensar os seus aliados, a burguesia urbana industrial e o capital estrangeiro.

A industrialização crescente exigiu uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação das técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar (ROMANELLI, 2003, p. 234). Por outro lado, um aumento de estudantes no ensino profissionalizante, além de atender à demanda do mercado, amenizou a crise da universidade ao diminuir o excedente dos vestibulares.

Expandiu-se a rede particular e a grande tarefa da educação nos anos 70 era fornecer mão-de-obra barata para a indústria, através da preparação para o trabalho. A educação deixou de ser um aprender para fazer, para transformar-se num saber fazer. Deixou de ser educação do indivíduo para ser educação para o trabalho. O elemento determinante da educação era o mercado de trabalho, ao qual se devia ajustar a escola e a estrutura organizacional da educação. Se nos anos 50 cabia à educação a tarefa de adaptar o homem rural ao meio urbano, nas décadas de 60 e 70, ela assumiu a tarefa de preparar a mão-de-obra mais especializada para o setor industrial. É nesse contexto que a Educação Física foi incluída como matéria obrigatória na escola.

O governo começou a investir no “Brasil-Potência”, e a Educação Física contribuiu através do esporte como um dos sustentáculos ideológicos do Estado. Num período no qual era importante o clima de desenvolvimento e prosperidade, com a eliminação das críticas internas e dos movimentos estudantis, o binômio Educação Física/Esporte passou a contribuir para desviar a atenção das questões sócio-políticas e contribuir para a construção do modelo de corpo apolítico (CASTELLANI FILHO, 1994). A conquista dos títulos da Seleção Brasileira de Futebol nas Copas do Mundo de 1958, 1962 e 1970 ajudou a associação das aulas de Educação Física às práticas esportivas, essencialmente o futebol.

Se nas concepções higienista e militarista tínhamos a *instrução física*, nesse período temos os *treinos físicos* com a busca do rendimento, da exclusão através da seleção dos mais habilidosos nas práticas esportivas pautadas na repetição mecânica dos gestos técnicos esportivos. O professor de Educação Física, antes instrutor físico, agora assumiu o papel de treinador. Dos conhecimentos anátomo-fisiológicos (ensino tradicional) aos pedagógicos (Escola Nova), nessa fase houve um incentivo às pesquisas e aumento de publicações

relacionadas às áreas da fisiologia do exercício, da biomecânica e do treinamento esportivo na formação do estudante de Educação Física.

Esse modelo esportista começou a ser criticado a partir da década de 1980, por impor aos estudantes valores sociais e culturais distantes de sua realidade e por se pautar em procedimentos metodológicos diretivos, com fins pré-determinados. É um movimento que extrapola a própria Educação Física, uma vez que expressa o momento vivido pela sociedade brasileira. Nessa época, o país passava pelo período da democratização da nação com o forte movimento da política das “Diretas Já” e, na Educação, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire se opôs às tendências tecnicistas de ensino. É nesse período que a área da Educação Física passa a se questionar e se valorizar como ciência.

3. A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Foi com a Reforma de ensino para a instrução primária e secundária do Município da Corte, proposta em 1851 por Couto Ferraz, a qual incluiu a ginástica nos currículos das escolas públicas do ensino primário, que surgiu, oficialmente, o professor de ginástica (OLIVEIRA, 1998, p. 6). O que não é esclarecido, entretanto, é como esses professores iriam se preparar para o exercício das suas funções, dado que nesta época não havia cursos de formação.

Conforme visto no capítulo anterior, a primeira escola superior de Educação Física no Brasil foi criada em 1933, denominada Escola de Educação Física do Exército - EsEFEx. Oriunda do Centro Militar de Educação Física, passou a conferir formação também para civis. O curso formava, em 5 meses, instrutores (tenentes e capitães), monitores (cabos e sargentos) e especialistas (médicos), além da formação de mestres d'armas e de monitores de esgrima (OLIVERIRA, 1998, p. 11). Foram 82 anos entre a exigência da Educação Física na escola, em 1851, e a criação da primeira escola superior de Educação Física, em 1933.

Em 1936, foi criada outra escola superior militar, a Escola Superior de Educação Física, uma reorganização da então Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, criada em 1910. Já a Marinha criou a sua primeira escola de formação em 1925 - a Escola de Educação Física do Centro de Esportes da Marinha, que não oferecia formação em nível superior. Assim, a história da formação em Educação Física está ligada a uma preocupação de preparação militar, com todas as implicações que isto determina.

As primeiras escolas civis de formação de professores de Educação Física foram criadas em 1939: a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo - EEFUSP e a Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil - ENEFD, que possibilitaram aos professores civis a habilitação, em nível superior, do magistério da Educação Física. Esses cursos tinham o objetivo de formar professores para o sistema escolar e também treinadores e massagistas para o esporte (BARROS, 1998, p. 13). Como os militares foram os primeiros professores de Educação em nosso país, as escolas civis mantiveram o caráter predominantemente militar nos seus cursos de formação. A ENEFD foi dirigida por militares até 1946 e, somente em 1953, passou a exigir o segundo grau para a admissão ao curso de Educação Física (LIMA, 1994, p. 59). Anterior à criação das escolas de formação de professores de Educação Física, quem atuava na área eram professores leigos.

As escolas criadas inicialmente tinham uma proposta de formação pragmático-tecnicista, em consonância com o projeto ideológico do Estado, segundo a reflexão de Taffarel (1993). Os cursos de Educação Física foram implantados nas universidades com o objetivo de formar técnicos, com forte influência militarista, e não com o objetivo de formação de professores, embora conferissem aos ingressantes nos cursos superiores o diploma de Licenciado em Educação Física. Conforme Lima (1994, p. 59),

no caso da educação física, tem-se a impressão de que o caminho foi trilhado no sentido inverso, ou seja, criou-se um curso profissionalizante sem que houvesse um corpo consistente de conhecimento sistematizado para lhe dar sustentação. Em decorrência da falta de fundamentação teórica, pela falta de um corpo de conhecimento específico da educação física, os primeiros cursos tinham caráter eminentemente técnico, com ênfase no domínio dos métodos utilizados na época.

Foi em 1987 que surgiu a possibilidade da formação em Educação Física, não apenas em Licenciatura, mas também em Bacharelado, surgindo a designação do *Profissional* de Educação Física. Essa possibilidade decorreu da Resolução n.º 03/87 do Conselho Federal de Educação - CFE, de 16 de junho de 1987, com o objetivo de atender à amplitude do mercado de trabalho, além do ensino formal. No entanto, a regulamentação da profissão do profissional em Educação Física só ocorreu onze anos depois, em 1998, através da lei n.º 9.696/98.

Para os cursos de formação, o que se deu neste período (Resolução 03/87) foi um “inchaço” dos currículos, com a busca de um “profissional generalista, capaz de adaptar-se às demandas do mercado” (BETTI, 1992, p. 248-9). Para esse autor, é difícil articular em um único currículo a formação de um profissional competente para um campo de trabalho tão diversificado. E com o aumento do campo de trabalho, aumentaram também os cursos de formação. Na década de 1970, registrava-se o número de dez escolas (BARROS, 1998). Já no início de 1990, havia 117 cursos de graduação presenciais em Educação Física e, em 2004, registrou-se o número de 469 cursos (HADDAD, 2006). Um aumento vertiginoso que não representava uma necessidade de mercado, mas uma grande oferta de cursos privados com caráter empresarial, refletindo a expansão que também ocorria em outras áreas.

Betti e Betti (1996) demonstram a mudança epistemológica ocorrida a partir da década de 1980 na formação em Educação Física ao caracterizarem os currículos destes cursos: do currículo tradicional-esportivo para o currículo de orientação técnico-científica. O primeiro, consolidado nas décadas de 1960 e 1970, enfatiza as disciplinas práticas, especialmente as esportivas (período da esportivização da Educação Física), e o segundo, refletindo a mudança epistemológica da área (décadas de 1980 e 1990), valoriza as disciplinas

teóricas e inclui as Ciências Humanas em seus currículos. A prática é entendida como a aplicação da teoria. É neste âmbito que surgiu o Bacharelado (1987), com o aumento da carga horária dos currículos, atendendo ao mercado de trabalho não mais restrito à escola. É observada nos currículos a presença de disciplinas de fundamentação científica e filosófica, junto com a presença de disciplinas ligadas às novas áreas de atuação (ginástica aeróbica, educação física adaptada, musculação entre outras), combinando os currículos tradicional-esportivo com o técnico-científico.

A década de 1980 é um período em que as instituições de ensino superior investiram na área da Educação Física, com crescimento dos cursos de Graduação e oportunizaram o surgimento de cursos de pós-graduação, o que resultou em aumento significativo de Congressos e publicações científicas na área. Várias obras marcaram este período, como *A Educação Física cuida do corpo ... e "mente"*, de Medina (1983), *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, de Lino Castellani Filho (1988), *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?*, de Manuel Sérgio Cunha (1989), *Educação de corpo inteiro*, de Freire (1989), *Metodologia do Ensino de Educação Física*, de um Coletivo de Autores, editado em 1992.

No movimento do estudo pedagógico pautado fundamentalmente nas Ciências Biológicas às discussões pedagógicas influenciadas pelas Ciências Humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista (BRACHT, 1999), surgiram várias propostas pedagógicas de intervenção em Educação Física, com diferentes tendências em relação aos seus objetivos e propostas educacionais. Essas propostas influenciam tanto as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental e médio, quanto a formação do profissional em Educação Física.

Se por um lado, a política brasileira vive neste período o início do movimento de redemocratização do país após o período da ditadura militar, por outro, a Educação Física vive o período do início do debate científico da área, agora com o respaldo teórico das Ciências Humanas. Se antes a Educação Física era entendida como uma prática desenvolvida com o objetivo da iniciação esportiva e desenvolvimento da aptidão física dos alunos, prática embasada exclusivamente nas Ciências Biológicas, na década de 1980, iniciou-se um debate acadêmico questionando esse alicerce e anunciando o que agora se pretende estabelecer como fundamento da área, com o suporte da Psicologia, Sociologia e Antropologia, buscando um novo sentido à Educação Física. Nesse movimento da “crise” da Educação Física, decorrente da busca de sua identidade, surgiram várias propostas pedagógicas, apresentadas neste capítulo, pois, ao se estabelecerem referenciais teóricos para a escola, restabelecem-se referenciais teóricos para os currículos de formação do profissional em Educação Física. Mesmo porque muitos dos pesquisadores que contribuíram para um novo pensamento científico da educação física brasileira estavam como docentes em programas de formação do profissional em Educação Física em diferentes universidades.

Foi a partir do final da década de 1970, e principalmente na década de 1980, que surgiram novas concepções para o ensino da Educação Física como oposição aos modelos mecanicistas, tecnicistas, esportivistas e biólogos predominantes até então, e frutos da história da Educação Física e dos períodos sócio-políticos anteriores. Essas propostas foram elaboradas no período do fim da ditadura militar no país, com liberdade da comunidade acadêmica para pesquisar todas as áreas do conhecimento científico e filosófico, sem censura do governo. O marco desse momento de redemocratização do país foi a realização das eleições para presidente do país, em 1989.

Com o objetivo de se conhecer o movimento da construção do pensamento científico da Educação Física desse novo momento histórico social, dado que este reflete na formação acadêmica da área, apresentaremos as principais abordagens propostas para essa área: Psicomotricidade; Desenvolvimentista; Construtivista-Interacionista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Cultural e Saúde Renovada (DARIDO, 2003; DARIDO; RANGEL, 2005; SANCHES NETO, 2003). A finalidade é identificar o momento atual da Educação Física, apresentando nessas abordagens suas semelhanças e diferenças e seus diferentes autores, sem o intuito de defender ou refutar alguma corrente pedagógica, mas apenas identificá-las.

Todas as abordagens apresentadas neste capítulo têm em comum o fato de se oporem a um modelo de Educação Física esportivista-tecnicista, excludente, que considera o estudante como um corpo-biológico, com excessiva valorização do desempenho, mas, devido às suas diferentes fundamentações, sofrem críticas de outras tendências de expressão da Área. Cabe ressaltar que as críticas apresentadas não tiram o mérito das contribuições que essas abordagens trazem para a construção e consolidação da Educação Física como área de conhecimento e ciência.

A psicomotricidade foi o primeiro movimento de oposição ao modelo tradicional, extrapolando os limites biológicos e do rendimento corporal ao valorizar o conhecimento da Psicologia. Com a busca na formação integral do estudante, integram à Educação Física os processos cognitivos, afetivos e psicomotores.

O principal articulista desta concepção no Brasil foi Le Boulch (1987), inspirado em suas idéias por Ajuriaguerra, Piaget, Vayer, e Wallon. Sua obra de maior divulgação no Brasil, *Educação pelo movimento*, escrita em 1966 na França e publicada no Brasil em 1983, atinge

não só os educadores da área da Educação Física, como psicólogos, psiquiatras, neurologistas, reeducadores, orientadores educacionais, professores e demais profissionais que lidam com a educação de crianças, inclusive as portadoras de deficiências. Foi para essa população que a Psicomotricidade foi primeiramente empregada, expandindo-se depois da escola especial para a escola formal, no trabalho de educação psicomotora.

Surgida na década de 1970, a Psicomotricidade chamou a atenção do professor de Educação Física em relação à responsabilidade pedagógica que possui, devendo valorizar o processo de aprendizagem do aluno, e não a aprendizagem de um gesto técnico isolado, o que justifica a presença da Educação Física como componente curricular das escolas. Para Le Boulch (1987), a educação psicomotora é essencial para as crianças, assegurando-lhes o desenvolvimento funcional, possibilitando trabalhar com a afetividade, expandir-se e equilibrar-se através do intercâmbio com o meio ambiente. A Psicomotricidade defende uma Educação Física que prime pelos movimentos espontâneos da criança, favorecendo a gênese da imagem corporal, núcleo central da personalidade.

A Psicomotricidade tem a finalidade de desenvolver as habilidades das crianças, o que auxiliaria nas outras aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento intelectual. Assim, a Educação Física, a partir desta sustentação teórica, em seu planejamento e intervenção, considera três domínios comportamentais: o afetivo, o cognitivo e o psicomotor. Para tal, acrescenta, em suas atividades, estratégias através dos jogos simbólicos, brincadeiras e demais atividades lúdicas, valorizando o processo da aprendizagem, e não da execução de um gesto técnico isolado.

O modelo Desenvolvimentista, proposto a partir da década de 1980, tem como principal representante no Brasil Go Tani, que se utilizou, principalmente, da fundamentação

teórica de Gallahue e Connoly. Trata-se de uma proposta para a Educação Física escolar que se fundamenta nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de quatro a quatorze anos. Assim, a estruturação de uma pedagogia para a Educação Física na escola deve considerar o crescimento físico, o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora dos alunos (TANI *et al.*, 1988).

Nesta abordagem, o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, e sua aprendizagem deve ser privilegiada, embora possa haver outras aprendizagens neste processo. A palavra-chave dessa abordagem é *habilidades motoras*. Por essa razão, utiliza-se grandemente das áreas do Desenvolvimento Motor e da Aprendizagem Motora, que orientam sobre os movimentos adequados aos níveis de crescimento e desenvolvimento para que possa ter êxito no processo de aprendizagem das habilidades motoras.

Os autores desta abordagem ressaltam a valorização do processo de aquisição de habilidades de acordo com a faixa etária do aluno e se opõem ao imediatismo, à busca do produto sem respeitar esse processo.

Os conteúdos propostos para as aulas de Educação Física são as habilidades motoras referentes às categorias da habilidades básicas e específicas do movimento humano. As habilidades básicas são as locomotoras (andar, correr, saltar) e as manipulativas (arremessar, chutar, lançar, rebater) e as de estabilização (girar, rolar). Já as habilidades motoras específicas referem-se principalmente às práticas esportivas, aos jogos, às danças, atividades mais influenciadas pela cultura.

A principal crítica conferida à Abordagem Desenvolvimentista é a sua limitação quanto à consideração do contexto sócio-cultural em que ocorre a aquisição das habilidades

motoras. Se partirmos desta premissa, consideramos que não há diferença, por exemplo, entre ensinar futebol a meninos e meninas, ou ensinar a modalidade no Brasil e nos Estados Unidos.

A abordagem Construtivista-Interacionista teve como um dos principais representantes na Educação Física brasileira João Batista Freire (1989), baseando-se nos conhecimentos da Psicologia, principalmente nos trabalhos de Piaget. Esta abordagem tem grande disseminação na escola por ser proposta pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) para a Educação Física escolar. Ela é apresentada como uma opção metodológica que se opõe às linhas mecanicistas, caracterizadas pelo rendimento do aluno em busca de um padrão de comportamento que ignora as diferenças individuais e as experiências já vivenciadas pelo aluno.

E esta é a grande contribuição que Freire traz para a Educação Física: o resgate da cultura de jogos e brincadeiras através da consideração do conhecimento que o aluno previamente possui. Em contrapartida, recebe a crítica de não tratar de alguma especificidade da área, podendo agregar conteúdos sem relação com a aprendizagem do movimento. Ao tratar da aprendizagem de conhecimentos cognitivos, a Educação Física passa a ser um meio para atingir o desenvolvimento da aprendizagem, por exemplo, da leitura, da escrita, da matemática, entre outros. Dessa forma, a Educação Física, por não ter definido a sua especificidade, pode passar a ser um instrumento auxiliar para a aprendizagem dos conteúdos escolares, ao invés de se propor à interdisciplinaridade no âmbito escolar.

Nesta proposta construtivista, o aluno constrói, a partir da sua experiência, o seu conhecimento através da interação com o meio, resolvendo problemas, sem a resolução já dada pelo professor (modelos diretivos), mas a partir de seus conhecimentos prévios. Tem como conteúdo o jogo como estratégia pedagógica privilegiada pela ludicidade e prazer

proporcionado à criança e as brincadeiras populares. A avaliação é vinculada ao processo, não punitiva, com ênfase na auto-avaliação.

A abordagem Crítico-Superadora também representa uma das principais tendências de oposição ao modelo mecanicista da Educação Física. Com sustentação baseada na Filosofia Política, traz várias contribuições para a área, inclusive com vasta publicação. Um marco desta abordagem é a publicação do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado por um Coletivo de Autores (1992): Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Outras importantes publicações dentro da tendência Crítico-Superadora antecederam a esta, como de Medina (1983), Guiraldelli Jr. (1988) e Bracht (1992).

A proposta Crítico-Superadora tem suporte teórico no marxismo, com influência da Educação na Educação Física através de Demerval Saviani e José Libâneo. Em seu princípio filosófico impera a questão da justiça social, do poder e da contestação. Traz para a Educação Física a idéia de um “projeto político-pedagógico” contextualizado historicamente, não preocupado apenas com o como ensinar o conhecimento, mas com o como esse conhecimento foi adquirido.

O conhecimento abordado nessa concepção da Educação Física é a *cultura corporal*, trabalhada através do jogo, da ginástica, do esporte, da dança e da capoeira, trabalhando o aprofundamento destes temas ao longo das séries escolares, sem a visão de ensino por etapas e pré-requisitos.

Esta abordagem é criticada por autores os quais acreditam que, ao enfatizar a relevância social dos conteúdos da Educação Física, deixa-se de contribuir para a identidade da área, tratando apenas de questões sociais de cunho político-ideológico. Além disso,

acreditam que, embora haja grande número de publicações, a abordagem ainda carece de propostas pedagógicas para a implantação de suas idéias nas aulas de Educação Física.

Na concepção Sistêmica, Betti (1991) faz considerações acerca da Educação Física escolar baseando-se na Sociologia e na Filosofia, através da teoria dos sistemas. Essa teoria busca explicar os fenômenos inter-relacionados de forma não-reducionista. Dessa maneira, a teoria dos sistemas permite lidar com totalidades complexas, estudando problemas de organização e interações dinâmicas que não aparecem no comportamento das partes isoladas (BETTI, 1991). Segundo o mesmo autor, ao considerar as partes de um fenômeno em sua interação, considerando tanto a totalidade quanto a especificidade, fundamenta-se a abordagem sistêmica no sistema educacional.

Para tal abordagem, a Educação Física é um sistema hierárquico aberto, por influenciar e, ao mesmo tempo, ser influenciada pela sociedade. Tem como preocupação garantir a especificidade da área e considera o binômio corpo/movimento como o meio e o fim da Educação Física escolar, que formará cidadãos através da cultura física. A importância da aprendizagem dos jogos, esportes, dança e ginástica é vinculada ao alcance da cidadania no uso do seu tempo livre.

Com este princípio, o autor defende que não basta os alunos simplesmente correrem ou arremessarem uma bola de basquetebol na aula de Educação Física, devem ainda conhecer os benefícios destas atividades para as suas vidas. É preciso saber por que fazer (benefícios) a atividade física e como fazer (intensidade, duração, organização, regras do jogo, etc.).

Betti (1991) contribui para a reflexão do jogo e principalmente do esporte no âmbito escolar, ao incluir em sua proposta o respeito ao adversário como um companheiro de jogo e

não como o inimigo a ser combatido. Sem o adversário, simplesmente não há jogo, assim ele é um integrante do próprio jogo.

Partindo dessa reflexão, não basta aos cursos de formação em Educação Física, quer seja Licenciatura ou Graduação, ensinar como fazer, ou ensinar simplesmente as habilidades motoras e desenvolvimento das capacidades físicas. É necessário proporcionar um nível de reflexão mais aprofundado para que o aluno possa aprender os valores que o movimento, ou a cultura corporal, pode oferecer como meio de educação e cidadania.

Betti (1991) inclui em sua proposta conceitos de *diversidade* e de *não-exclusão*, razões pelas quais a Educação Física deve oferecer na escola um vasto repertório de conteúdos com atividades vivenciadas por todos os alunos, e não apenas pelos mais talentosos. O termo vivência é utilizado pelo próprio autor, para enfatizar a importância da experimentação dos movimentos, não da prática pela prática, mas somando-se o conhecimento cognitivo para tal e as experiências afetivas oriundas nessas vivências. Os conteúdos a serem vivenciados nessa proposta são os jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas, através de uma intervenção pedagógica que contextualize esses conteúdos na realidade da sociedade na qual ela ocorre, norteados pelos princípios da inclusão, equifinalidade e diversidade.

Ao questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, a abordagem Crítico-Emancipatória propõe uma Educação Física engajada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das contradições, desigualdades e injustiças sociais, o que seria permitido através de uma formação dos estudantes de Educação Física com ênfase na formação geral. Apoiado na Filosofia e na Sociologia, principalmente pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, Kunz (1994), o principal representante desta abordagem, acredita que a Educação Física precisa contribuir para a reflexão crítica e emancipatória dos alunos, os quais

devem aprender a questionar sobre suas aprendizagens, com a finalidade de entender o significado cultural deste processo.

A abordagem Crítico-Emancipatória tem em comum com a concepção Crítico-Superadora, já apresentada, a crítica de tendência marxista a um modelo hegemônico de esporte praticado nas escolas. No entanto, há pontos divergentes, como a utilização do termo *cultura corporal* para definir a especificidade da área de conhecimento da Educação Física. Apresentado pelo Coletivo de Autores (1992, p.50), cultura corporal é uma área de conhecimento configurada pelas atividades expressivas corporais como o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Kunz (1994) acredita que essa forma é retroceder ao dualismo corporeamente, pois, ao dizer cultura corporal, pode-se entender que há outras culturas que não sejam corporais, e, para ele, toda atividade culturalmente produzida pelo homem é corporal.

Ao valorizar a compreensão crítica do mundo e da sociedade, esta abordagem propõe um processo de ensino e aprendizagem que objetiva aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos e uma formação profissional voltada para uma cultura ampla. O jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a capoeira são os elementos culturais que constituem os conteúdos das aulas de Educação Física, desenvolvidos dentro de uma seqüência de estratégias (“transcendência de limites”). A seqüência dessa estratégia pedagógica é a encenação, a problematização, a ampliação e a reconstrução coletiva do conhecimento através dos conteúdos propostos, o que prepara o estudante com uma abrangência maior de conhecimentos do que o simples treino técnico ou o conhecimento especializado.

Também formulada a partir da crítica à perspectiva biológica dominante na Educação Física, Daólio (1995), a partir da Antropologia, apoiado no referencial de Marcel Mauss, propõe a abordagem Cultural.

Para este autor, é preciso conhecer o homem além do conjunto de ossos, articulações e músculos. Sua proposta não ignora a vertente biológica como conhecimento necessário à Educação Física, mas entende que, para conhecer o ser humano, é necessário ir além. Se considerarmos nas aulas de Educação Física os alunos como uma estrutura anátomo-fisiológica, todos passam a ser iguais, requerendo as mesmas orientações didático-pedagógicas do professor.

Mas, o que se propõe com esta perspectiva cultural é o entendimento de que toda técnica corporal é cultural por ser o resultado de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico. E, se toda técnica corporal é cultural, não existe a técnica mais correta. Assim, a Educação Física precisa trabalhar com a pluralidade, com as individualidades e diferenças humanas, ao invés de trabalhar com conceitos de certo e errado, melhor e pior. Pensando na formação acadêmica, uma preocupação com este tipo de profissional requer uma outra base de formação que a do enfoque em habilidades e competências.

Os jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas são conteúdos propostos a serem vivenciados e contextualizados como procedimentos estratégicos que visam a uma sistematização e reconstrução dos conhecimentos da Cultura Corporal.

A proposta da Saúde Renovada surge, na década de 1990, do diálogo da “Biologia” com algumas destas abordagens na tentativa de superar a visão acrítica da perspectiva biológica, superando os modelos higiênicos e eugênicos que construíram a história da

Educação Física na Europa, no século XIX, e que influenciaram a Educação Física no Brasil no século XX.

O principal articulador desta concepção é Markus V. Nahas (2001), que advoga uma Educação Física escolar que possa contribuir para uma menor incidência de distúrbios orgânicos associados ao sedentarismo, pois, com a vivência em atividades físicas durante a infância e a adolescência, há uma maior chance da adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na fase adulta e na velhice. Assim, a Educação Física contribui para o desenvolvimento de atitudes e hábitos que corroboram com a promoção da saúde e qualidade de vida da sociedade ao informar, mudar atitudes e promover a prática sistematizada de exercícios físicos.

Ao se tratar de uma proposta com referência biológica, Nahas (2001) esclarece que não se trata, por isso, de excluir da formação do estudante questões sócio-culturais relevantes das propostas anteriores. A abordagem da Saúde Renovada, assim como a Abordagem Sistêmica e outras, também enfatiza os conceitos da *diversidade* e da *inclusão* ao enfatizar a importância de atender todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, os sedentários, os de baixa aptidão física, os menos aptos, os obesos e os portadores de deficiências, o que requer uma formação com enfoque ampliado. Dessa forma, os jogos e as modalidades esportivas são fundamentais como conteúdos para essa estratégia de ensino, desde que sejam atividades físicas não excludentes e não pautadas na concepção de uma pedagogia do esporte sustentada na repetição gestual mecanicamente .

Essa abordagem propõe aos escolares, além da vivência prática, informações relacionadas a conceitos sobre a aptidão física e saúde, para que eles possam tomar decisões

quanto à aderência e à permanência em programas de atividade físicas ao longo da vida, favorecendo-lhes o conhecimento para a autonomia no gerenciamento da aptidão física.

3.1. Formação do profissional e os enfoques curriculares

Como vimos no início deste capítulo, até a década de 1970, a Educação Física primava pelos conhecimentos biológicos, quer seja na área da fisiologia do exercício, da avaliação física ou biomecânica. A finalidade destes estudos era a aplicabilidade no rendimento e eficiência dos esportes, não tendo uma preocupação explícita, direta, com o contexto escolar e com os sujeitos não-atletas.

Neste contexto, os currículos dos cursos de Graduação em Educação Física tinham suas matrizes curriculares contempladas com disciplinas da área Biológica, como a Anatomia, Cinesiologia, Fisiologia, e também da área esportiva, Futebol I, Futebol II, Futebol III, Vôlei..., Atletismo... e assim por diante. Essas matrizes são coerentes com uma formação baseada no entendimento de um corpo humano biológico e numa prática profissional embasada no saber fazer.

A partir da década de 1980, com as propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física fundamentadas na Psicologia, Filosofia, Sociologia e Antropologia, isto é, com a contribuição das Ciências Humanas, perde-se a valorização predominante da dimensão biológica na Educação Física, o que reflete na formação profissional da área, influência respaldada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, desde a Resolução anterior, do Conselho Federal de Educação, nº3/87, de 16 de junho

de 1987, como a atual, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, a Resolução CNE/CES 7/04, de 31 de março de 2004.

A abordagem da Psicomotricidade contribui para a formação profissional em relação ao entendimento do movimento humano atrelado aos processos cognitivos, afetivos e psicomotores em interação, contrapondo-se ao estudo do movimento humano compreendido na sua vertente apenas biológica. O movimento humano é estudado com um entendimento que compreende o corpo humano além de um conjunto de ossos, articulações e músculos. Esta abordagem também contribui para a área da Educação Física Adaptada, hoje considerada como Educação Física para pessoas com necessidades especiais, ao considerar, praticantes de exercícios físicos, também as pessoas portadoras de deficiências, com capacidades para aprendizagem através de uma intervenção de reeducação psicomotora.

A abordagem desenvolvimentista influencia a formação profissional da Educação Física através dos estudos sobre a aprendizagem das habilidades motoras referenciadas às faixas etárias, o que leva a desenvolver duas áreas na Educação Física: do Desenvolvimento Motor e da Aprendizagem Motora, presentes nos currículos atuais dos cursos de Graduação.

A abordagem Construtivista-Interacionista contribui para a ampliação dos métodos de ensino em Educação Física, ao reconhecer a cultura corporal do aluno como ponto de partida para a intervenção educativa, e também no procedimento de solução de problemas pelos alunos, contrapondo-se ao ensino tradicional, em que o professor transmite o conhecimento, cabendo ao aluno a receptividade deste.

A Crítico-Superadora, assim como a Sistêmica e a Crítico-Emancipatória, com suas especificidades próprias, trazem à Educação Física as áreas da Sociologia e Filosofia. Nos currículos de Graduação, há as disciplinas de Bases Sociológicas, Fundamentos da Filosofia,

Sociologia aplicada à Educação Física e, em alguns cursos, com uma boa participação na matriz curricular, o que é recente na formação profissional, como visto anteriormente.

A abordagem Cultural enriquece a formação profissional na área ao contribuir com os estudos da Antropologia no entendimento do movimento humano. Os currículos atuais contemplam disciplinas da Antropologia aplicada à Educação Física.

As áreas humanas compõem as matrizes curriculares dos cursos de Graduação, inicialmente se contrapondo à visão biologista predominante até a década de 1970. Com a abordagem da Saúde Renovada, amplia-se o seu entendimento à Saúde Coletiva através do estilo de vida saudável. As disciplinas de Fisiologia e Treinamento não focam exclusivamente o atleta, mas todas as pessoas.

Essas abordagens pedagógicas presentes na construção da área da Educação Física influenciam a formação dos estudantes ao ampliar o campo da formação básica dos projetos de cursos, restrita num primeiro momento à Biologia e às técnicas esportivas, como visto nesse capítulo, para uma formação básica mais abrangente, incorporando na sua formação acadêmica disciplinas da área das ciências humanas. Esta inter-relação das áreas presentes nos cursos de formação em Educação Física traz algumas diferentes locações desses cursos nas Universidades, ora sendo considerados na área biológicas/saúde por algumas instituições e, por outras, na área das ciências humanas. Assim como a formação básica é ampliada, a formação profissional é diversificada nos atuais projetos de curso, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, que prevê uma ampla possibilidade de atuação profissional e o próprio mercado de trabalho, dado que hoje temos a presença do profissional de Educação Física em equipes multidisciplinares atuando em academias, hotéis, clínicas, hospitais, spas, clubes, empresas, indústrias, associações, prefeituras, o que implica numa formação profissional mais

ampla. Não apenas o local de atuação é amplo, mas as possibilidades de intervenção, como rendimento físico, performance esportiva, reabilitação física, saúde coletiva, lazer, estética e ginástica laboral, dentre outras.

3.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física

Os primeiros cursos de Educação Física no Brasil foram normatizados pelo Decreto-lei n.º 1.212/39, de 17 de abril de 1939, com uma proposta de formação profissional tecnicista. O Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE n.º 894/69, de 2 de dezembro de 1969, que resultou na Resolução 69/69, possibilitou uma formação mais pedagógica para a área. Fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem seguidos na estruturação dos cursos de Educação Física (currículo mínimo de 1800 horas). Uma outra diretriz para os cursos de formação advém da Resolução n.º 03/87, de 16 de junho de 1987, que fixou o mínimo de duração e conteúdos dos cursos de Graduação em Educação Física (currículo mínimo de 2880 horas), criando o Bacharelado, além de regulamentar também a Licenciatura plena.

Atualmente, há duas formações na Educação Física, a Graduação, regulamentada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior CNE/CES 7/04, de 31 de março de 2004, e a Licenciatura, pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP 01/02, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP 02/02, de 19 de fevereiro de 2002. Em termos de carga horária, a proposta para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica - Licenciatura - é de 2800 horas, com duração mínima de 3

anos. Para a Graduação em Educação Física, exige-se a carga horária de 3200 horas, com a duração mínima de 4 anos.

A Resolução da Graduação orienta para uma “formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (CNE / RESOLUÇÃO 07/04). Os projetos pedagógicos dos cursos de Graduação plena devem assegurar essa formação, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais. Podemos entender nessa orientação as ênfases da formação geral, básica e profissional na formação acadêmica.

A resolução também define a Educação Física como

uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas (CNE / RESOLUÇÃO 07/04, p. 1).

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

Quanto à organização curricular, as Diretrizes Curriculares entendem que os cursos de Graduação em Educação Física devem articular as unidades de conhecimento da “formação específica” com a “formação ampliada”, sendo essa formação ampliada entendida como os conhecimentos da:

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

Essa formação ampliada não deve ser confundida com a formação geral, pois trata mais de uma formação básica do estudante de Educação Física.

Já na formação específica, relacionada à formação profissional, incluem-se os conhecimentos identificadores da área que contemplam as dimensões:

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

A Licenciatura em Educação Física, que habilita o estudante a trabalhar na docência da educação infantil, ensino fundamental e médio do ensino formal, tem formação autônoma, em curso de Licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria, com estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, quando houver (CNE - RESOLUÇÃO 1/2002). A Faculdade de Jaguariúna - FAJ, campo de estudo desta pesquisa, oferece o curso de Licenciatura e o curso de Graduação, ambos distintos, embora vinculados em relação a um núcleo comum de disciplinas.

As Resoluções 1 e 2/2002, que instituem diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, ao determinarem uma formação específica para os cursos de Licenciatura, rompem com o modelo “3+1” presente, até então, nos cursos de formação em Educação Física, modelo que permitia ao aluno uma complementação de habilitação, realizando, em um “curso único”, o Bacharelado e a Licenciatura.

Com o objetivo de orientar todos os cursos de Licenciatura, a Diretriz não trata da especificidade da Educação Física, o que é conferida pela Resolução própria do curso (7/2004). Todos os cursos de Educação Física do país tiveram um prazo para implantarem projetos pedagógicos adequados às novas orientações do Conselho Nacional de Educação que terminou no ano de 2006.

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em seu artigo 4º, orientam que os cursos deverão “assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora de intervenção acadêmica e profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (CNE/CES 7/2004, 2004, p. 1). Isso nos leva, a princípio, a uma compreensão de formação acadêmica que contempla a Formação Geral, a Básica e a Profissional. No entanto, a grande ênfase às competências e habilidades a serem desenvolvidas tende, de certa forma, a uma orientação à Formação Profissional. As diretrizes dissertam que a formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição e ao desenvolvimento de competências e habilidades, as quais são descritas:

- dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física,

- pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente,
- intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada,
- participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais,
- diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas,
- conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional,
- acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins,
- utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação.

De forma mais enfática são as orientações pautadas nas competências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (curso de licenciatura). Em seu artigo 3º, é anunciado que “a formação de professores [...] observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem a competência como concepção nuclear na orientação do curso [...]” (CNE/CP 1/2002, 2002, p. 2). Em decorrência desta orientação geral, e até por coerência a ela, encontra-se nas diretrizes orientações com conotação à preparação para o mercado de trabalho, como os

seguintes: “os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências”, “considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional”, “adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”, “a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica”.

Assim como no curso de graduação, as licenciaturas têm, segundo suas diretrizes, uma grande conotação utilitarista, pragmática, dada à elevada carga de competências orientadas na formação profissional, além do tempo reduzido para a formação em 3 anos. Quanto a este dado, é estranho que um curso de formação em sua área, no caso a Educação Física, seja contemplado em 4 anos e, para se lecionar na escola, bastam 3 anos para esta formação. Embora seja uma orientação de tempo “mínimo”, as instituições de ensino superior privadas adotam como “máximo” em função da concorrência decorrente do elevado número de cursos existentes hoje no país. Essa redução supostamente vem atender aos interesses de estudantes que buscam uma formação com menor duração, possibilitando custos mais baratos e menor tempo para se inserir no mercado de trabalho. Embora haja vantagens em se ter cursos distintos de formação - graduação e licenciatura -, com a redução da carga horária leva a refletir que um curso integrado, com maior tempo de formação, talvez fosse o ideal. E mesmo porque, em Educação Física, diferente de outras áreas, o profissional que se forma na graduação também tem uma atuação profissional como professor, ministrando aulas em clubes, academias etc., o que surge dilemas quanto à formação distinta em Educação Física, conforme vemos hoje em Encontros da área.

Prota (2007) vai além, ao propor, no seu projeto de um Instituto de Humanidades como formação geral na universidade, que as licenciaturas deveriam ser oferecidas em curso de especialização (pós-graduação *latu-sensu*).

Segundo Cunha (2003), as medidas adotadas por nosso governo quanto aos currículos do ensino superior têm atendido ao apelo do mercado, isto é, às demandas da nova ordem capitalista do mundo globalizado. Assim, a formação tende a se reduzir ao conhecimento técnico, de caráter instrumental e utilitarista. Não se questiona, não se problematiza, não se produzem sentidos, mas se aplica o conhecimento em uma realidade dada. Quem detém a regras do mercado? E as regras da organização educacional, das políticas de financiamento e de avaliação do ensino superior? Dias Sobrinho (2005) ilustra, em números, o que é o poder no mundo globalizado: 47% da população mundial (2.800.000) têm menos dinheiro que os 325 homens mais ricos. Mais da metade da população do planeta ganha menos que 2 dólares por dia. 90% das atividades científicas tecnológicas se concentram em 7 países. Os Estados Unidos, para garantirem a hegemonia mundial, investem, na guerra, 500 bilhões de dólares por ano (47% do gasto militar do mundo). Não é por falta de dinheiro que se acentuam a exclusão e a miséria no mundo, afirma o autor, ao considerar que 10% dos gastos militares seriam suficientes para cobrir as carências básicas de moradia e saneamento de todos os habitantes do mundo, como também bastariam 6 bilhões de dólares anuais para dar escola a todas as crianças do planeta. Segundo Silva (2006, p. 11), 20 % da população mundial é analfabeta. Se a formação tem como referência a sociedade, é necessária uma reflexão sobre que sociedade estamos formando.

Nesse cenário, intrigantes são as perguntas de Moreira (2005, p. 10):

Como temos procurado atender às exigências do mercado de trabalho? Temos permitido que os mecanismos do mercado regulem as políticas de ensino superior e as propostas curriculares? Nossos currículos têm-se voltado para treinar técnicos especializados ou para formar profissionais comprometidos com democracia e justiça social?

Ao mesmo tempo em que se reduz o tempo de formação do professor de Educação Física (e demais licenciaturas), o ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - de 2004 avaliou os alunos ingressantes e egressantes de Educação Física com 35 questões, sendo 8 questões referentes à Formação Geral.

4. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A análise proposta nesta tese visa à verificação dos dados levantados e da relevância destes quando relacionados à discussão teórica já apresentada. Anterior a essa análise, torna-se necessário o relato da descrição dos procedimentos adotados para a realização da pesquisa, uma vez que trabalhamos com estudo de caso e este apresenta especificidades próprias.

Neste capítulo, apresentaremos o processo de elaboração da pesquisa, o que implica especificar o tipo de pesquisa, o campo da pesquisa e o instrumento de coleta de dados.

4.1. Tipo de pesquisa

O estudo de caso é um tipo de pesquisa que opta pela “seleção de um objeto de pesquisa restrito, com o objetivo de aprofundar-lhe os aspectos característicos. O objeto do *estudo de caso* pode ser qualquer fato/fenômeno/processo individual, ou um de seus aspectos” (SANTOS, 2002, p. 31).

Visamos neste estudo de caso à análise das concepções de formação em Educação Física, na visão dos docentes e discentes do curso de Graduação da Faculdade de Jaguariúna.

Esta opção metodológica foi feita por permitir tanto retratar uma dada realidade quanto revelar a multiplicidade de aspectos gerais desta realidade. O seu desenvolvimento,

conforme descrito por Chizzotti (2001), é feito em três fases: a seleção e delimitação do caso, o trabalho de campo e a organização e redação do estudo.

No nosso estudo, a seleção e delimitação do caso foi feita com a intenção de buscar uma referência significativa para a investigação, e que pode, por comparações aproximativas, permitir uma compreensão do fenômeno em sua generalização. Segundo o autor, para se compreender uma dada situação, faz-se necessário reunir informações sobre o fenômeno estudado e desenvolver análises sobre questões definidas. Nesse sentido, a delimitação do trabalho é necessária.

O trabalho de campo compreende a coleta e a organização das informações referentes às opiniões dos docentes e discentes sobre a formação acadêmica em Educação Física, que subsidiarão a análise desta questão. Com o volume de dados levantados em campo, o pesquisador deve reduzi-los, segundo critérios predefinidos, a fim de que se constituam em dados que demonstrem as descrições e as análises do caso.

Como última etapa, conforme esclarece Chizzotti (2001), é importante que a redação dos dados levantados anuncie os múltiplos aspectos que envolvem o problema, mostrando a relevância do estudo, situado no contexto em que ocorre.

Nesta pesquisa, o campo de estudo foi a Faculdade de Jaguariúna - FAJ. Por ser uma instituição privada, representa a tendência da educação superior hoje no Brasil, quando as instituições de ensino superior privadas assumem a maior parte da oferta de vagas e cursos. Em relação à oferta de vagas nos cursos presenciais de Graduação em Educação Física, em 2004, segundo dados do INEP, das 69.603 vagas, 60.579 foram oferecidas por instituições privadas, o que representa 87% destas (HADDAD, 2006). Em relação aos cursos, os dados do INEP também registram que, dos 469 cursos presenciais de Graduação em Educação Física no

Brasil, 311 são oferecidos por instituições privadas, o que nos permite apontar uma média de 57 vagas por instituição pública e 195 vagas por instituição privada. Também a localização geográfica destes cursos se apresenta como um dado a ser analisado. Da totalidade dos cursos existentes, 48 % estão no sudeste do Brasil. A visão empresarial desses cursos pode ser o fator que favoreça essa distribuição geográfica, uma vez que a região sudeste é a mais favorecida economicamente.

A FAJ é uma instituição privada, criada em 1999, sendo, portanto, uma instituição nova, representando a tendência de expansão das instituições de ensino superior privadas das últimas décadas, conforme visto no capítulo 2.

O seu corpo docente é contratado sob o regime de horista e este contrato é regido pela CLT - Consolidação de Leis Trabalhistas. Por isso, embora os docentes ingressem na instituição via concurso, esse processo seletivo não garante a permanência do docente na Faculdade nos semestres seguintes. Também não é exigido que, em paralelo à docência, cumpram a função de pesquisadores, mesmo porque não há alocação de horas para essa atividade.

Atualmente, o corpo docente é composto por jovens professores, conforme será apresentado pelos dados da pesquisa. Majoritariamente, estes docentes foram formados na Graduação e/ou Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Esta instituição tem uma participação significativa na formação de mestres e doutores em nosso país. Segundo Chambouleyron (2001), a Unicamp, juntamente com a USP e a UNESP, universidades públicas estaduais do Estado de São Paulo, são as responsáveis por quase metade da concessão de títulos de doutorado no país.

A análise de dados baseou-se em análises estatísticas para as questões fechadas e na análise de conteúdo para as questões abertas. A técnica da análise de conteúdo permite reduzir o volume das informações levantadas na pesquisa de campo em categorias conceituais, permitindo a passagem da transcrição à interpretação da comunicação, dado que o objetivo deste tipo de análise é a compreensão crítica das comunicações (BARDIN, 1977).

4.2. Campo da pesquisa

Como já apontado, o campo de pesquisa é o curso de Educação Física da Faculdade de Jaguariúna - FAJ. Dessa forma, para compreender o contexto educacional no qual o curso se insere, é necessário que se compreenda o contexto social e econômico no qual a instituição se insere. Assim, apresentaremos brevemente os aspectos geográfico, populacional, histórico e econômico do município onde se localiza a FAJ.

Jaguariúna é um dos municípios da Região Metropolitana de Campinas, situado a 120Km da capital paulista e a 30 Km de Campinas. Possui uma extensão territorial de 142 Km² e uma população estimada em 32.000 habitantes, tendo assim uma densidade demográfica aproximada de 225 habitantes/Km².

Sua história remonta aos tempos do antigo caminho dos Goiáses, semelhante à de Campinas, por onde passavam bandeirantes, tropeiros e boiadeiros rumo a Goiás e Mato Grosso, conforme história registrada pela Prefeitura de Jaguariúna (2005). Com o florescimento dos Engenhos de Açúcar, e posteriormente, das plantações de café, surgiram grandes fazendas. A fundação da cidade está ligada à decisão do Coronel Amâncio Bueno

(primo de Campos Sales, que foi Presidente da República, e da baronesa de Ataliba Nogueira) em construir uma Vila em terras de sua propriedade, desmembrando assim, a Fazenda que se denominava Florianópolis, transformando-a em uma colônia que começou a abrigar os imigrantes italianos e portugueses. As terras da Fazenda Florianópolis foram doadas por D. Pedro II aos pais do Coronel Amâncio Bueno. Suas terras ocupavam a margem esquerda do Rio Jaguary.

Esses imigrantes, observando que a construção da Estrada de Ferro era uma realidade que logo se concretizaria, começaram a transformar aquelas terras férteis em uma rica e promissora região agrícola. Em 1875, a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro assentou seus trilhos na então Vila Bueno, com a construção do ramal Campinas-Mogi Mirim, inaugurado pelo Imperador D. Pedro II. Com a inauguração também da Estação Jaguary, que recebeu este nome em função do rio que margeava o traçado da linha férrea, e com a epidemia da febre amarela na cidade de Campinas, grande parte da população deslocou-se para outras regiões. Assim, muitos comerciantes começaram a desembarcar na Estação de Jaguary, instalar os seus negócios e fixar moradia.

Notando o desenvolvimento do lugar, e com uma visão de futuro, o Coronel Amâncio Bueno iniciou, em 1889, a construção de uma matriz e conseguiu, em 19 de fevereiro de 1892, criar a paróquia de Santa Maria, padroeira do lugar, e que hoje é a padroeira de Jaguariúna. Em 1894, o Coronel Amâncio Bueno encomendou uma planta do bairro Jaguary, projetada pelo engenheiro alemão Guilherme Giesbrechet e, junto aos poderes constituídos da época, conseguiu a criação do Distrito de Paz de Jaguary, vinculado ao município de Mogi Mirim, pela Lei nº 433, de 05 de agosto de 1896.

Por força do Decreto Lei nº 14.344, de 30 de novembro de 1944, foi acrescentado ao vocábulo JAGUARY o termo UNA, nome de origem tupy guarany, cuja tradução oficial é: Jaguar = onça; Y = água, rio; e UNA = preta. Portanto, Jaguariúna significa Rio das Onças Pretas.

O bairro continuou em franco progresso, mas os seus habitantes sentiam-se restritos nas diversas transações que realizavam, devido às decisões governamentais serem centralizadas e aos tributos públicos atingirem taxas elevadas, o que impedia maior desenvolvimento. Formou-se então, em 1953, uma comissão que, a 10 de abril desse ano, assinava o ofício à Assembléia Legislativa, cujos atos versavam sobre a emancipação política de Jaguariúna, juntamente com uma vasta documentação e uma extensão memorial que compilava dados sobre a capacidade de autonomia nos setores industriais, agrícolas, comerciais e pecuários. Em 30 de dezembro de 1953, de acordo com a Lei nº 2456, foi criado o Município de Jaguariúna, com demarcação da linha limítrofe, bem como o desmembramento do município de Mogi Mirim.

Jaguariúna é um município que, atualmente, destaca-se no cenário nacional. Seu parque industrial congrega unidades que atuam em vários setores da economia: bebidas, informática, comunicações, medicamentos, cerâmica, metalurgia, autopeças, avicultura, etc. Podemos citar, dentre as inúmeras indústrias instaladas na cidade, a Compaq Computer Brasil Indústria e Comércio, a Motorola do Brasil, a Schering do Brasil, os Laboratórios BYK, a Laelc Inducon Indústria de Capacitores, a Matalcabo Indústria e Comércio Ltda., a Metalsix Comércio e Indústria de Conexões e a Companhia Brasileira de Bebidas - AMBEV.

Outra atividade crescente nos últimos anos é a de serviços, lazer e turismo. A estrutura hoteleira, restaurantes, supermercados, condomínios de luxo, chácaras de lazer e

grandes eventos oferecem, à população e aos visitantes, um grande número de opções. E, para completar este quadro que concilia o desenvolvimento com o lazer e o turismo, soma-se a qualidade de vida que o município oferece: crescimento planejado, acesso fácil e amplas avenidas, saneamento básico, hospital e atendimento público de saúde, ensino público e particular, incluindo a Faculdade de Jaguariúna (FAJ) e o Centro Público de Educação Profissional (CEPEP). Também está instalada em Jaguariúna a Embrapa Meio Ambiente, pioneira nas pesquisas da economia agrícola sustentável.

Atualmente, o passeio no Trem Turístico “Maria Fumaça” nos leva ao tempo dos Barões e dos grandes cafezais. A antiga Estação de Mogiana foi preservada e hoje funciona como Centro Cultural. A Matriz Centenária de Santa Maria, totalmente preservada, lembra a fé e a determinação dos imigrantes pioneiros. Mesmo com o desenvolvimento, a cidade ainda preserva um significativo patrimônio histórico-ferroviário, fazendas centenárias, haras e antigos casarões.

O Instituto Educacional Jaguarú - IEJ, instituto mantenedor da Faculdade de Jaguariúna, inicialmente denominado Instituto Anhangüera de Ciência e Tecnologia - IACT, foi criado em 1999, com o objetivo, conforme proposta de criação, de ser uma escola de referência pela excelência de seus cursos (FACULDADE DE JAGUARIÚNA, 2006).

Em 2000, as primeiras turmas dos cursos de Administração e Turismo iniciaram suas atividades. Seguiram-se a eles os cursos de Ciência da Computação, Enfermagem, Fisioterapia e Medicina Veterinária em 2001, os cursos de Direito, Educação Física e Nutrição em 2004, Ciências Contábeis e Psicologia em 2005, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação e Engenharia de Produção em 2006.

O ano de 2004 marcou o início da operação de seu Campus II e, em 2005, entraram em operação o Hotel-Escola Matiz, o Hospital-Escola Veterinário e a Interclínicas FAJ, que abriga a Clínica de Fisioterapia e o Centro de referência em Enfermagem. O ano de 2006 marcou o lançamento dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* nas áreas de Engenharia e Tecnologia, Gastronomia, Medicina Veterinária e Negócios.

4.2.1. O Curso de Educação Física da FAJ

Autorizado pelo Ministério da Educação através da Portaria Ministerial nº 3955, publicada no Diário Oficial da União em 23/12/03, o curso de Educação Física compreende duas modalidades: curso de Licenciatura de Graduação plena e Graduação em Educação Física em nível superior de Graduação plena, que aqui serão denominadas, respectivamente, de Licenciatura e Graduação. A Licenciatura tem como objetivo formar professores aptos para atuar na educação infantil, fundamental, média e universitária, na esfera municipal, estadual, federal e particular (FACULDADE DE JAGUARIÚNA, 2006c). A Graduação objetiva formar profissionais preparados para atuar no planejamento, execução e avaliação das atividades físicas e/ou esportivas, tanto para indivíduos, quanto para equipes coletivas, conhecedores dos mais variados sistemas de treinamento em esportes e condicionamento físico (FACULDADE DE JAGUARIÚNA, 2006b).

O objetivo geral dos cursos é, segundo os Projetos Pedagógicos, formar profissionais comprometidos com a ética e a cidadania, capacitados a viabilizar o desenvolvimento da consciência corporal para atingir objetivos em relação à educação, saúde, prática esportiva e

expressão corporal. O curso busca propiciar o domínio de teorias, métodos e técnicas que permitam o envolvimento do estudante com a pesquisa e a investigação científica.

Os objetivos específicos do curso de Licenciatura são:

- Formar docentes aptos à atuação na educação básica, quanto ao ensino de conceitos, princípios, valores, atitudes e conhecimentos sobre o movimento humano no sentido de viabilizar ao estudante o desenvolvimento da consciência corporal e sua capacitação para atingir objetivos em relação à educação, saúde, prática esportiva e expressão corporal para o exercício da cidadania.
- Oferecer possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permitam ao Licenciado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva;
- Fortalecer a unidade teoria-prática, por meio de atividades planejadas e sistematizadas de pesquisa, estágios, monitorias, atividades práticas pedagógicas e atividades acadêmico-científico-culturais, visando ao significado social da prática da atividade física.

Já o curso de Graduação em Educação Física da FAJ opta pela não adoção de um tipo de aprofundamento, possibilidade orientada pelas diretrizes curriculares (Resolução 7/2004). O curso prioriza, conforme o seu Projeto Pedagógico, uma formação mais ampla, generalista, oferecendo ao estudante o conhecimento que o possibilite a trabalhar na área, nas suas mais diversas possibilidades.

Propondo-se a oferecer uma formação sólida e ampla e garantir a todos os futuros profissionais uma formação crítica e humanista que lhes favoreça autonomia para a

continuidade do curso, conforme especificado no Projeto Pedagógico, os objetivos específicos traçados para o curso foram:

- Atuar no planejamento, execução e avaliação das atividades físicas e/ou esportivas tanto para indivíduos quanto para grupos.
- Reconhecer os mais variados sistemas de treinamento em esportes e em condicionamento físico, identificando suas origens e seus pressupostos éticos.
- Dominar teorias, técnicas e métodos científicos que permitam a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento adequado da profissão.
- Adequar os recursos ao seu alcance com o objetivo de proporcionar ao praticante o desenvolvimento das suas potencialidades nos diversos tipos de treinamento em atividades físicas e/ou esportivas.
- Reconhecer a importância do treinamento da atividade física e do esporte para o desenvolvimento bio-psico-social do praticante.
- Desenvolver nos praticantes princípios, técnicas e conhecimentos que o levem à constância da prática das atividades físicas e esportivas, de modo que essas contribuam para a melhoria da qualidade de vida.

Apesar das diferenças em relação às especificidades entre o curso de Licenciatura e o de Graduação, ambos se apresentam tendo como finalidade preparar o profissional de Educação Física para atuar profissional e academicamente no seu contexto histórico-cultural, embasado em conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural, ou seja, buscam preparar um profissional capaz de compreender e intervir na realidade educacional da região.

Esses objetivos apresentados são relativos ao projeto pedagógico do curso vigente até 2006. Para 2007, esse projeto passou por uma reanálise com o fim de ser adequado às novas Diretrizes para o curso de Graduação (Resolução CNE/CES 7/04, de 31 de março de 2004). Em 2006, a FAJ teve os seus dois cursos - Licenciatura e Graduação em Educação Física - reconhecidos após a avaliação da Comissão de Especialistas do MEC. Em nossa pesquisa, as opiniões dos sujeitos - docentes e discentes - são relativas ao projeto vigente em 2006.

Para o ano de 2007, o curso tem início com o novo projeto pedagógico com nova matriz curricular, fruto de discussões com o corpo docente, discente e diretores da instituição. As principais modificações do novo projeto corrigiram a ênfase da formação profissional voltada apenas ao esporte de rendimento (formação de técnicos), ampliando-a para uma formação caracterizada como mais generalista por envolver um número maior de ênfases - esporte, lazer, saúde e grupos especiais. Foi no momento de reestruturação de seu projeto pedagógico que foram levantados os dados junto aos sujeitos da pesquisa.

4.3. Instrumento

O instrumento para o levantamento de dados para a pesquisa foi elaborado em forma de questionário. Como levantar questões de formação está bastante relacionado com histórias de vida, procuramos conhecer, na primeira parte deste questionário, a caracterização acadêmica dos professores e estudantes. Dos professores, procuramos conhecer a sua formação e titulação acadêmica e jornada de trabalho, disciplinas ministradas e tempo de experiência docente no ensino superior. Dos estudantes, procuramos conhecer a formação no

ensino fundamental e médio (escola pública ou privada), e o curso de Educação Física (Licenciatura ou Graduação).

Sabendo que o curso da FAJ passou por uma reestruturação há um ano, interessamo-nos por verificar se o professor havia participado das discussões curriculares. Esse dado é importante para conhecer a preocupação do professor e o seu comprometimento com a formação acadêmica. O mesmo dado foi levantado no questionário dos estudantes para se conhecer quem são os sujeitos envolvidos nas discussões da reestruturação curricular e na dinâmica da construção do Projeto Pedagógico.

O questionário aplicado aos diretores referia-se à opinião destes sobre o currículo numa visão geral de formação, sem tratar das especificidades da formação em Educação Física, dado que o interesse era o de conhecer a visão de formação adotada pela instituição.

Sabemos que o processo acadêmico de formação se estrutura no currículo. Assim, o instrumento de levantamento de dados foi elaborado a partir do entendimento de que o currículo retrata os objetivos e finalidades explicitados no Projeto Pedagógico do curso bem como o perfil do profissional desejado. Dessa forma, o currículo é um dos meios de análise do curso, devido à sua organização e por permitir aos docentes e discentes olhar de forma objetiva as concepções nas quais se pautaram sua estrutura. Portanto, as questões respondidas pelos sujeitos da pesquisa foram elaboradas tendo como base questões curriculares das Diretrizes Curriculares e de fundamentação teórica da formação universitária. Acreditamos que expressar opinião sobre o currículo é uma das formas de expressarmos concepção de formação acadêmica.

A opinião sobre o currículo foi levantada em duas dimensões: a existente e a desejada. A opinião sobre a dimensão existente foi levantada através de duas questões abertas

sobre os pontos positivos e negativos do currículo em desenvolvimento. Nesta segunda parte do questionário, buscou-se conhecer o grau de satisfação com o currículo existente por meio de uma escala valorativa que varia entre muito baixo a muito alto.

A dimensão desejada foi conhecida pela expressão dos sujeitos sobre como deveria ser o currículo do curso visando a uma formação voltada para os tempos atuais. Além desse espaço de expressão, o instrumento apresenta uma escala de atitude, com 30 alternativas de formação acadêmica para as quais o sujeito deve se posicionar frente a uma gradação valorativa. A escala apresenta ao sujeito cinco possibilidades, desde concordar plenamente com a alternativa até discordar totalmente, passando pela condição de informar não ter opinião. Este instrumento de avaliação da dimensão da formação desejada é composto por questões referentes a três enfoques de formação: Geral, Básica e Profissional.

Acreditamos que estas duas dimensões, existente e desejada, permitem-nos identificar a visão dos professores e dos estudantes sobre a formação acadêmica atual e ideal, bem como inferir sobre seus níveis de satisfação.

Os estudantes pesquisados foram os do 2º (aluno com ingresso mais recente na faculdade) e do 6º semestre (aluno com maior tempo de ingresso na instituição), por nos permite analisar as expectativas em relação à formação, como também se esta expectativa foi realizada.

Os questionários dos docentes e discentes foram elaborados com as mesmas questões em relação à opinião sobre o currículo real e o desejado. Entendemos que o instrumento deveria ser o mesmo para que não houvesse diferenciação sobre os aspectos a serem conhecidos e sobre as formas para o seu levantamento. O instrumento diferencia-se apenas quanto à caracterização dos sujeitos (ver formulário dos questionários - apêndices A, B, e C).

As alternativas das questões fechadas estão relacionadas a três enfoques de formação - Geral, Básica e Profissional -, conforme apresentamos a seguir. Esses enfoques são embasados na literatura da área (PEREIRA, 2007).

Nos formulários apresentados aos sujeitos da pesquisa, estes três enfoques estão distribuídos aleatoriamente, conforme explicitamos a seguir:

Formação Geral:

- Buscar solucionar problemas sociais e humanos.
- Assegurar uma formação humanista com conhecimento especializado de forma complementar.
- Desenvolver a autonomia do aluno para tomar decisões.
- Propiciar conhecimentos orientados por valores sociais.
- Possibilitar uma formação cultural abrangente.
- Considerar as peculiaridades regionais e as suas identidades culturais.
- Preparar para uma sociedade plural (diversidade).
- Proporcionar uma formação mais geral que específica.
- Superar a fragmentação do conhecimento na organização curricular.
- Priorizar a dimensão ética na formação profissional.

Formação Básica:

- Desenvolver uma formação rigorosamente científica e intelectual.
- Desenvolver a criticidade do aluno.
- Desenvolver a reflexão filosófica.

- Enfatizar o conhecimento da área biológica.
- Desenvolver o espírito de trabalho coletivo.
- Dominar um conjunto de competências político-sociais.
- Enfatizar mais as disciplinas humanas.
- Desenvolver os aspectos afetivo-emocionais.
- Desenvolver habilidades de pesquisa científica.
- Priorizar o conhecimento teórico.

Formação Profissional:

- Capacitar para assumir posição de liderança em equipe multiprofissional.
- Dar ênfase às disciplinas técnico-instrumentais.
- Atender às demandas do mercado.
- Dar preferência às competências técnico-científicas às ético-políticas.
- Desenvolver o espírito competitivo.
- Considerar as necessidades do mercado na formação profissional.
- Priorizar a organização curricular em unidades disciplinares (organização linear do currículo).
- Concentrar na formação especializada.
- Desenvolver a formação através da prática.
- Priorizar a dimensão técnica na formação profissional.

Este questionário é uma adaptação do questionário utilizado pelo grupo GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior - da Faculdade de Educação da Unicamp,

originalmente utilizado numa pesquisa de 2005, que visava levantar opiniões dos docentes de uma instituição pública sobre as ênfases curriculares que, no entendimento deles, deveriam ser privilegiadas na formação universitária.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi submetido a um pré-teste e aplicado a dois docentes e 19 alunos (8 do 2º semestre e 11 do 8º semestre) do curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior privada, com características semelhantes à FAJ. Com isso, verificamos as adequações das respostas aos interesses investigativos da pesquisa.

4.3.1. Procedimentos para aplicação do instrumento

A aplicação do instrumento teve a autorização prévia da Direção da Faculdade de Jaguariúna e foi realizada por meio da aplicação do instrumento junto à totalidade dos docentes do curso de Educação Física, à totalidade dos discentes do 2º e 6º semestres do curso de Educação Física da FAJ e à totalidade dos Diretores da FAJ.

A abordagem dos professores foi precedida de um contato pessoal, momento em que foi apresentado o objetivo da pesquisa e o convite para a participação como sujeito da pesquisa. A pesquisadora se disponibilizou para eventuais contatos durante o período da pesquisa. A população, neste momento de solicitação era de 17 docentes. Os professores tiveram o prazo de uma semana para a devolução do instrumento.

Quanto aos estudantes, os dados foram levantados em sala de aula pela própria pesquisadora, com a autorização dos professores. Os estudantes foram convidados a colaborar com a pesquisa respondendo ao instrumento no período da aula. Este procedimento foi

realizado em quatro salas de aula: nas turmas do 3º semestre da Licenciatura, do 3º semestre da Graduação, do 6º semestre da Licenciatura e do 6º semestre da Graduação. A aplicação foi precedida dos informes a respeito do propósito da pesquisa, seus objetivos e da importância da colaboração deles. Foram asseguradas a livre participação do estudante e a não identificação do respondente.

O levantamento dos dados da Direção foi feito através de solicitação pessoal aos quatro diretores da Faculdade de Jaguariúna, com a garantia da não identificação dos respondentes e enfatizado o caráter da colaboração espontânea. Tiveram estes o período de uma semana para a devolução do questionário.

5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para se conhecer as concepções de formação acadêmica em Educação Física serão primeiramente caracterizados os sujeitos da pesquisa: docentes do curso de Educação Física da FAJ, discentes do 2º e 6º semestres dos cursos de Licenciatura e Graduação em Educação Física da FAJ e diretores da FAJ.

Em seguida, apresentaremos os informes acadêmicos dos docentes e discentes e os informes sobre questões curriculares dos referidos cursos, quanto ao nível de satisfação frente ao atual currículo, do ponto de vista dos docentes e discentes, e quanto à participação dos mesmos nas discussões curriculares, tanto na estruturação do atual currículo quanto nas discussões com vistas a uma reformulação deste.

Em um terceiro momento, analisaremos os dados obtidos através das questões abertas em relação à opinião dos docentes e discentes sobre as características dos atuais currículos dos cursos de Educação Física, bem como em relação a um currículo desejado (docentes) e as expectativas com o curso (discente).

Finalizando, analisaremos os dados levantados junto aos docentes, discentes e diretores da FAJ da análise da Escala de Atitude “O currículo de Educação Física deve...”, referentes à dimensão do currículo desejado.

5.1. Caracterização da amostra

Do universo dos sujeitos pertencentes ao grupo desta pesquisa, participaram desta uma amostra de 91,4 % (16 sujeitos) dos docentes do curso de Educação Física da FAJ; 40,7% (37 sujeitos) dos alunos do 2º semestre do curso de Educação Física da FAJ; 50,7% (35 sujeitos) dos alunos do 6º semestre do referido curso e 50% (2 sujeitos) dos Diretores da FAJ. Esta amostra corresponde aos sujeitos que retornaram os questionários preenchidos à pesquisadora.

5.2. Informes Acadêmicos dos Docentes

Das opções apresentadas para o informe sobre a área de formação na graduação - Artes, Biológicas/Saúde, Exatas e Humanas -, entre os participantes da pesquisa, apenas foram apontadas a área de Ciências Biológicas e Saúde, tendo formado 81,25% docentes da FAJ, e a área de Humanas, área de formação de 18,75% dos docentes. Com esses dados, podemos afirmar que a área predominante na formação da graduação dos docentes do curso de Educação Física da FAJ é a área Biológicas e Saúde.

Graduação		
Tipo	Qtde	%
<i>Biológicas / Saúde</i>	<i>13</i>	<i>81,25</i>
<i>Humanas</i>	<i>3</i>	<i>18,75</i>
Total	16	100,0

Tabela 1 - Formação (Graduação) dos docentes.

Em relação à jornada de trabalho, os docentes informaram, em sua maioria (87,5%), o regime de horista, como esperado por se tratar de uma instituição de ensino superior privada, isto é, contratados apenas para o exercício da docência.

Jornada de Trabalho		
Tipo	Qtde	%
<i>Horista</i>	14	87,50
<i>Parcial</i>	0	0,00
<i>Integral</i>	1	6,25
<i>Branco</i>	1	6,25
Total	16	100

Tabela 2 - Jornada de trabalho dos docentes.

Quanto à titulação dos docentes, a FAJ, que não exige a titulação de doutor na composição do seu quadro, tem o corpo docente do curso de Educação Física formado principalmente por mestres (50%) e por especialistas (25% da amostra). A atual Reforma Universitária (2006) permite que as Faculdades tenham um corpo docente formado, no mínimo, por um terço de mestres ou doutores. Embora com essa exigência, o curso de Educação Física da FAJ apresenta um corpo docente de 68,75% de mestres e doutores, bem acima do mínimo previsto na Reforma (33,3%).

Titulação		
Tipo	Qtde	%
<i>Graduado</i>	1	6,25
<i>Especialista</i>	4	25,00
<i>Mestre</i>	8	50,00
<i>Doutor</i>	3	18,75
<i>Livre docente</i>	0	0,00
<i>Titular</i>	0	0,00
Total	16	100

Tabela 3 - Titulação acadêmica dos docentes.

A proposta em discussão na Reforma Universitária da exigência de apenas um terço de mestres “ou” doutores para a composição do corpo docente das instituições de educação superior tem levado às demissões dos professores com o título de doutor em muitas das instituições de ensino superior privado em nosso país, conforme divulgado pela mídia, o que demonstra uma preocupação com a otimização de gastos e não com a qualidade de ensino.

Em relação a vivência acadêmica, os docentes do curso de Educação Física da FAJ têm pouca experiência de docência no ensino superior, contada, em média, em 5 anos.

Tempo de Experiência		
Intervalos	Qtde	%
00 -- 03	4	25,00
03 -- 06	6	37,50
06 -- 09	3	18,75
09 -- 12	3	18,75
Total	16	100
<i>Média => 5 anos</i>		

Tabela 4 - Tempo de experiência na docência no ensino superior.

5.3. Informes Acadêmicos dos Discentes

Os alunos que participaram da pesquisa, tanto os do 2º semestre quanto os do 6º, são provenientes, em sua maioria, da escola pública - ensino fundamental e médio. Esta realidade se assemelha à publicada por várias pesquisas, que indicam a tendência dos alunos das escolas públicas cursarem o ensino superior em instituições privadas, devido ao reduzido número de vagas no ensino superior público em nosso país. A alta competitividade dos processos

seletivos para o ingresso nas instituições de ensino superior públicas leva à predominância da aprovação de alunos de maior renda econômica, provenientes de um ensino privado de melhor qualidade que o da escola pública.

As tabelas 4 e 5 confirmam esses dados em relação aos estudantes dos cursos de Educação Física da FAJ. A porcentagem de alunos provenientes da escola pública, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, é expressivamente maior em relação aos estudantes provenientes da escola particular.

Formação no Ensino Fundamental				
Tipo	2º semestre		6º semestre	
	Qtde	%	Qtde	%
<i>Particular</i>	6	16,22	2	5,71
<i>Pública</i>	30	81,08	32	91,43
<i>Branco</i>	1	2,70	1	2,86
Total	37	100	35	100

Tabela 5 - Formação no Ensino Fundamental dos discentes dos 2º e 6º semestres da FAJ.

Formação no Ensino Médio				
Tipo	2º semestre		6º semestre	
	Qtde	%	Qtde	%
<i>Particular</i>	4	10,81	4	11,43
<i>Pública</i>	31	83,78	29	82,86
<i>Branco</i>	2	5,41	2	5,71
Total	37	100	35	100

Tabela 6 - Formação no Ensino Médio dos discentes dos 2º e 6º semestres da FAJ.

Embora não seja a intenção desta pesquisa analisar os dados referentes aos estudantes considerando a modalidade de curso (Graduação e Licenciatura), mas apenas o período, 2º semestre (fase inicial do curso) e 6º semestre (fase final do curso), a distribuição destes estudantes segundo a opção da modalidade é bem distinta no início e no final do curso. A

amostra dos alunos da FAJ do 2º semestre caracteriza-se com a predominância dos alunos do curso de graduação (72,97%), e a amostra dos alunos do 6º semestre, do curso de Licenciatura (51,43%).

Curso em Educação Física				
Tipo	2º semestre		6º semestre	
	Qtde	%	Qtde	%
<i>Graduação</i>	27	72,97	13	37,14
<i>Licenciatura</i>	9	24,32	18	51,43
<i>Branco</i>	1	2,70	4	11,43
Total	37	100	35	100

Tabela 7 - Distribuição dos alunos nos cursos de Graduação e Licenciatura em Educação Física.

Esta distribuição não é aleatória, mas reflete uma tendência dos estudantes ingressarem no curso de Educação Física via Graduação, por não terem pretensões, neste momento inicial da formação, de trabalhar no ensino formal. No entanto, ao longo do curso, atraídos por uma formação mais rápida (3 anos), transferem-se para o curso de Licenciatura. Segundo dados da Secretaria da FAJ, 75% dos alunos do 1º ano cursaram, em 2006, o curso de graduação, e 61% dos alunos do 3º ano, cursaram a Licenciatura. Há um grande número de transferência de alunos da Graduação para a Licenciatura ao longo do curso. As grades curriculares dos dois cursos, conforme pode ser verificado nos Anexos, favorecem essa transferência devido às disciplinas comuns oferecidas nos semestres iniciais.

5.4. Informes Docentes sobre as questões curriculares

Sabemos pela literatura da área de currículo (ZABALZA, 2004) que o nível de satisfação do professor com o currículo do curso influi na disposição de implementá-lo. Assim, buscar conhecer o posicionamento dos docentes em relação ao grau de satisfação com o atual currículo pode ser um aspecto indicativo para uma possível alteração curricular.

Outro aspecto que influi no desenvolvimento curricular é a possibilidade que o docente teve em participar do processo de sua elaboração. Com isso, o levantamento sobre a participação dos docentes na estruturação do currículo em desenvolvimento é importante para termos um quadro mais completo sobre questões curriculares.

Sendo que as atuais Diretrizes Curriculares têm provocado, em algumas instituições, um processo de discussão curricular, interessamo-nos por levantar se nos cursos analisados ocorria discussões com vistas a uma possível reestruturação. Como é conhecido que nem todos os docentes se envolvem nestas discussões, buscamos levantar como se processava a participação dos docentes nesse processo de reestruturação curricular. Estes dados foram levantados com os docentes e os estudantes, como será visto posteriormente.

Quanto ao grau de satisfação, os docentes apresentaram um alto grau. Para um mais acurado valor, consideramos como indicadores de aprovação do currículo somente os níveis de satisfação relatados como *muito alto* e *alto*. E como indicadores de reprovação do currículo, os níveis *baixo* e *muito baixo*. Dessa forma, podemos observar uma aprovação do atual currículo por parte dos docentes, com um índice de aprovação de 81%. Quanto aos índices de reprovação, não houve indicação por parte dos docentes.

Grau de Satisfação		
	Qtde	%
<i>Muito Alto</i>	2	12,50
<i>Alto</i>	11	68,75
<i>Médio</i>	3	18,75
<i>Baixo</i>	0	0,00
<i>Muito Baixo</i>	0	0,00
Total	16	100,00

Tabela 8 - Grau de satisfação dos docentes quanto ao currículo atual do curso de Educação Física.

Quanto à participação na elaboração do atual currículo, os docentes relataram ter envolvimento, uma vez que 62,5% dos sujeitos responderam positivamente quanto a esta questão. Este é um dado considerado surpreendente, considerando que 87,5% destes docentes são contratados como horista. Esta análise necessitaria de outras informações para melhor compreender estes dados em relação ao grau de participação. Não apenas pela questão de contratação e remuneração, mas a participação dos docentes nas discussões curriculares é essencial para atingir o perfil do profissional proposto pelo projeto pedagógico do curso, pois é na ação docente em sala de aula que se concretiza a proposta curricular (ZABALZA, 2004, p. 109).

Participação na formulação do currículo		
	Qtde	%
<i>Sim</i>	10	62,50
<i>Não</i>	6	37,50
Total	16	100

Tabela 9 - Participação dos docentes na formulação do atual currículo dos cursos de Educação Física.

Um projeto pedagógico deve estar em constante discussão e reformulação, dadas as mudanças da sociedade e a participação ativa de seus agentes: administração, corpo docente e corpo discente. Conforme Freitas (2000, p. 17), um projeto pedagógico deve ser revisto com vistas ao momento vivido, devendo “configurar a visão pretendida, efetivando as ações,

refletindo sobre elas, avaliando-as e incorporando novos desafios”. Assim, buscamos conhecer, em um primeiro momento, se havia nas instituições discussões sobre reformulação curricular, dado apresentado na tabela seguinte.

Há discussões sobre reformulação?		
Resposta	Qtde	%
<i>Sim</i>	16	100,00
<i>Não</i>	0	0,00
<i>Desconheço</i>	0	0,00
<i>Branco</i>	0	0,00
Total	16	100

Tabela 10 - Existência de discussões sobre reformulação curricular com os docentes.

Os resultados indicam que os professores dão grande atenção a esse aspecto, pois 100% deles informaram haver discussões sobre reestruturação curricular e 93,75% afirmaram participar destas.

Você participa destas discussões?		
Resposta	Qtde	%
<i>Sim</i>	15	93,75
<i>Não</i>	1	6,25
<i>Branco</i>	0	0,00
Total	16	100

Tabela 11 - Participação dos docentes nas discussões sobre reformulação curricular dos cursos de Educação Física.

Os dados apresentados na tabela 12 demonstram a relação entre o grau de satisfação dos docentes em relação ao atual currículo com a participação na elaboração deste. Os dados da pesquisa permite-nos relatar que os docentes participantes das discussões curriculares tendem a ter níveis mais altos de satisfação em relação ao currículo. A participação do

docente, que o torna ativo neste processo de construção do projeto pedagógico do curso, gera uma maior satisfação com o currículo.

Grau de satisfação X participação na elaboração do currículo		
	Sim	Não
<i>Muito Alto</i>	2	
<i>Alto</i>	7	4
<i>Médio</i>	1	2
<i>Baixo</i>		
<i>Muito Baixo</i>		
Total	10	6
<i>Sim = participou; não = não participou</i>		

Tabela 12 - Relação do grau de satisfação dos docentes com o atual currículo com a participação na sua elaboração.

Quanto à participação nas discussões de propostas de reformulações do atual currículo, constatamos que os docentes com grau médio de satisfação (menor grau de satisfação com o atual currículo relatado na pesquisa por esses docentes) e os docentes com grau alto são os que participam destas discussões.

Grau de satisfação X participação nas discussões sobre reformulação		
	Sim	Não
<i>Muito Alto</i>	1	1
<i>Alto</i>	11	
<i>Médio</i>	3	
<i>Baixo</i>		
<i>Muito Baixo</i>		
Total	15	1
<i>Sim = participou; não = não participou</i>		

Tabela 13 - Relação do grau de satisfação dos docentes com o atual currículo com a participação nas discussões de reformulação curricular.

Podemos afirmar que os professores que participaram da construção do currículo atual têm alto grau de satisfação com o mesmo e que os professores que relataram menores

graus de satisfação informaram participar das discussões com vistas a uma reestruturação curricular, condição importante para esse processo.

5.5. Informes Discentes sobre as questões curriculares

Estudos recentes (ZABALZA, 2004) apontam a importância dos estudantes para um bom desenvolvimento do currículo. Assim, é de valor para esta pesquisa conhecer os aspectos relacionados à satisfação destes e à participação deles no processo de discussão curricular.

Portanto, compreendendo que a reconstrução de um projeto pedagógico deva ser constante e com a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo da formação acadêmica universitária, buscamos conhecer também a participação dos discentes do curso de Educação Física da FAJ neste processo. Os dados demonstraram uma reduzida participação dos estudantes tanto na formulação do atual currículo quanto nas discussões de reformulação deste currículo.

Participação na formulação do currículo				
Resposta	2º semestre		6º semestre	
	Qtde	%	Qtde	%
<i>Sim</i>	3	8,11	3	8,57
<i>Não</i>	30	81,08	30	85,71
<i>Branco</i>	4	10,81	2	5,71
Total	37	100	35	100

Tabela 14 - Participação dos discentes na formulação do atual currículo.

Tanto nas classes do 2º quanto nas do 6º semestre, os estudantes tiveram menos de 9% de participação no processo de formulação do currículo em vigência em seus cursos. Dado

que os alunos ingressaram na Faculdade com um currículo já implantado, a não participação destes já era esperada nesta pesquisa. No entanto, ao serem indagados sobre a participação em discussões sobre reformulação curricular, podemos observar ainda uma pequena participação discente na construção pedagógica do curso. Observamos uma participação de 8% dos alunos do 2º semestre e de 17% dos alunos do 6º semestre, o que demonstra uma maior preocupação e envolvimento dos alunos com o processo de formação acadêmica quando já cursaram boa parte do curso.

Você participa das discussões sobre reformulação curricular?				
Resposta	2º semestre		6º semestre	
	Qtde	%	Qtde	%
<i>Sim</i>	3	8,11	6	17,14
<i>Não</i>	18	48,65	23	65,71
<i>Branco</i>	16	43,24	6	17,14
Total	37	100	35	100

Tabela 15 - Participação dos discentes nas discussões sobre reformulação curricular.

A não participação dos discentes não se dá por uma opção direta dos estudantes. Em média, 65% dos estudantes relataram desconhecer a existência de discussões sobre uma proposta de reformulação curricular, e 5,4% dos estudantes do 2º semestre e 11,4% do 6º semestre relataram não existirem estas discussões, o que pode explicar parte desta reduzida participação discente. Outra pesquisa poderia elucidar os fatores relacionados à essa baixa participação discente nas discussões curriculares.

Há discussões sobre reformulação?				
Resposta	2º semestre		6º semestre	
	Qtde	%	Qtde	%

<i>Sim</i>	10	27,03	7	20,00
<i>Não</i>	2	5,41	4	11,43
<i>Desconheço</i>	24	64,86	23	65,71
<i>Branco</i>	1	2,70	1	2,86
Total	37	100	35	100

Tabela 16 - Existência de discussões sobre reformulação curricular com os discentes.

Utilizando-se do mesmo critério adotado com os dados dos docentes, analisaremos o grau de satisfação dos estudantes com o currículo atual, entendendo como aprovação do currículo os relatos dos graus *muito alto* e *alto* e como reprovação do currículo os relatos dos graus *baixo* e *muito baixo*.

Assim, podemos observar um alto índice de aprovação do currículo por parte dos estudantes do 2º semestre, com 59,5% de aprovação e apenas 5,4% de reprovação. Já no grupo dos estudantes do 6º semestre, repete-se o grau de reprovação (5,7%) mas decai de forma significativa o índice de aprovação (28,5%). Trata-se dos alunos que, por estarem cursando séries finais, têm melhor conhecimento do desenvolvimento curricular em comparação aos estudantes do 2º semestre. Essa insatisfação com o curso ao longo da formação poderá ser analisada nas questões abertas, nas quais o aluno pode expressar quais são, na sua visão, as características positivas e negativas do atual currículo.

Grau de Satisfação				
Grau	2º semestre		6º semestre	
	Qtde	%	Qtde	%

<i>Muito Alto</i>	1	2,70	0	0,00
<i>Alto</i>	21	56,76	10	28,57
<i>Médio</i>	13	35,14	22	62,86
<i>Baixo</i>	1	2,70	2	5,71
<i>Muito Baixo</i>	1	2,70	0	0,00
<i>Branco</i>	0	0,00	1	2,86
Total	37	100	35	100

Tabela 17 - Grau de satisfação dos discentes quanto ao currículo atual do curso de Educação Física.

O baixo índice de reprovação do atual currículo pode ser um dos indicativos da não mobilização dos estudantes nas discussões de reestruturação curricular.

5.6. Categorias de análise do currículo atual e do desejado

Na perspectiva de se conhecer as tendências de formação acadêmica por meio do currículo, o instrumento de levantamento de dados permitiu a expressão livre dos sujeitos da pesquisa, docentes e discentes, em relação à análise do currículo existente (características positivas e negativas) e o currículo desejado, através de questões abertas, que permitem, através da liberdade de expressão, o aparecimento de aspectos relevantes para o sujeito. Sabemos que, embora os sujeitos possam informar características positivas do currículo, este pode não ser o desejado. Com isto, interessamo-nos por conhecer quais seriam, para os docentes e discentes, os aspectos principais de um currículo desejado.

Essas respostas foram analisadas através da técnica denominada Análise de Conteúdo e foram seguidas as orientações de Bardin (1977), o que nos permitiu organizá-las nas seguintes categorias: Formação Acadêmica, Estruturação Curricular, Integração, Instituição,

Corpo Docente, Corpo Discente, Infra-Estrutura e Pesquisa. Esta análise permitiu conhecer melhor o curso de Educação Física da FAJ na visão dos docentes e discentes.

Em relação à avaliação do docente, conforme detalhado no quadro apresentado a seguir, podemos observar que a satisfação com o atual currículo (81,25%) demonstrada na tabela 8 refere-se, em sua maioria, à Estruturação Curricular e à Formação Acadêmica. Os docentes relataram como principais aspectos positivos do atual currículo o equilíbrio entre as áreas Ciências Humanas, Biológicas/Saúde e Técnica, a distribuição da carga horária ao longo do curso, o equilíbrio entre teoria e prática nas disciplinas oferecidas e a valorização das Ciências Humanas no curso de Educação Física. A formação acadêmica em Educação Física tendo as Ciências Humanas como um dos componentes da Formação Básica é resultado das transformações epistemológicas da área a partir da década de 1970, momento de contestação ao predomínio do modelo biológico e à esportivização presentes nos cursos de formação, conforme visto no capítulo 3.

Quanto à Formação Acadêmica, os docentes ressaltaram a possibilidade de o curso propiciar uma formação abrangente, ampla aos estudantes e uma formação para o mercado de trabalho, tema que será analisado posteriormente.

A aceitação média (18,75%) refere-se principalmente à Estruturação Curricular quanto ao tempo reduzido ao curso de Licenciatura, que é de 3 anos. Este tempo de duração está de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, CNE, 2002). Outra característica negativa bastante enfatizada é relativa à falta e à inadequação da infra-estrutura para as aulas práticas.

Quanto ao currículo desejado, os docentes relataram expressivamente questões relacionadas à categoria Formação Acadêmica, especificamente à formação para o mercado de

trabalho. Dos 16 docentes, 8 mencionaram como currículo desejado aquele que contempla uma formação preparatória para o mercado de trabalho, ênfase que será trabalhada na análise da Escala de Atitude na próxima seção deste trabalho (5.7). Ainda quanto à categoria Formação Acadêmica, os docentes expressaram uma formação mais abrangente, ampla, e que considere as questões sociais e éticas. Quanto à categoria Estruturação Curricular, o relato mais expressivo foi o de um currículo que atendesse de forma equilibrada uma formação com as disciplinas tanto das Ciências Humanas quanto das Ciências Biológicas, além das especificidades da Educação Física.

DOCENTES			
CATEGORIAS (frequência)	<i>Características Positivas do Currículo Atual</i>	<i>Características Negativas do Currículo Atual</i>	<i>Currículo Desejado</i>
Estruturação Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio entre ciências humanas, biológicas e técnicas (4) - Equilíbrio da carga horária entre os semestres (2) - Equilíbrio teoria e prática (2) - Valorização das ciências humanas (2) - Carga horária das disciplinas (1) - Disciplinas comuns à Licenciatura e à Graduação (1) - Disciplinas optativas (1) - Flexibilidade (1) - Respeito pela especificidade do curso (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária reduzida para Licenciatura - 3 anos (3) - Equilíbrio da carga horária das disciplinas (2) - Estágio fora do horário das aulas (1) - Falta de disciplinas optativas (1) - Obrigação de diferenciar disciplinas básicas para Licenciatura e para Graduação (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio das disciplinas humanas, biológicas e técnicas (4) - Ênfase nas ciências humanas (1) - Equilíbrio entre teoria e prática (1) - Maior carga horária para os cursos (1) - Tempo mínimo de 4 anos para a Licenciatura (1)
Formação Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> - Formação abrangente (7) - Formação para o mercado (3) - Formação básica (1) - Formação humanista (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca ênfase na formação básica na área biológica (2) - Falta de definição para a formação do graduado (1) - Separação da Licenciatura e Graduação (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação para o mercado de trabalho (8) - Formação abrangente (7) - Considerar aspectos éticos, sociais e de mercado (2) - Formação atualizada (2) - Desenvolver a autonomia do aluno (1) - Desenvolver a criticidade do aluno (1) - Desenvolver o comprometimento do aluno com a sua formação (1) - Formação básica (1) - Formação com qualidade (1) - Formação técnica (1) - Trabalhar as especificidades da Educação Física (1)
Integração	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinariedade (1) 		<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinariedade (2)
Infra-Estrutura		<ul style="list-style-type: none"> - Infra-estrutura para aulas práticas inadequadas (3) - Infra-estrutura para aulas práticas inexistentes (1) 	
Corpo Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Participação do corpo docente na reestruturação curricular (1) 		

Corpo Discente		- Dificuldade de aprendizagem dos alunos (2)	
Instituição			- Ter uma filosofia própria, sem se preocupar com a concorrência (1) - Valorização da ação docente (1) - Valorização da formação científica (1)
Pesquisa		- Pouca ênfase no desenvolvimento de habilidades científicas (1) - Não há incentivo para o professor pesquisar (1)	
Nenhuma		- Nenhuma (7)	

Quadro 1 - Categorias das questões abertas sobre o currículo existente e o desejado na visão dos docentes.

A participação dos docentes na formulação do atual currículo (62,5% dos docentes participaram de sua elaboração - Tabela 9) reflete no alto índice de aceitação deste currículo. Esta aceitação também pode ser observada pelos relatos que não explicitam característica negativa do atual currículo. Dos 16 docentes participantes da pesquisa, 7 relataram que o currículo não possui nenhuma característica negativa, embora haja discussões para a reformulação curricular com a participação desses docentes (93,75% dos docentes participam das discussões de reformulação curricular - Tabela 11).

Procurando conhecer a visão dos estudantes em relação à sua formação acadêmica, levantamos os dados com os discentes do 2º e do 6º semestre, o que nos possibilitou conhecer possíveis mudanças destes ao longo do curso.

ALUNOS DO 2º SEMESTRE

CATEGORIAS (frequência)	<i>Características Positivas do Currículo Atual</i>	<i>Características Negativas do Currículo Atual</i>	<i>Expectativas com o Curso</i>
Estrutura Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição das disciplinas ao longo do curso (2) - Atividades extra-classes (1) - Carga horária das disciplinas (1) - Equilíbrio entre as disciplinas das ciências humanas e biológicas (1) - Grade curricular (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária reduzida de algumas disciplinas (5) - Poucas aulas práticas (3) - Carga horária ampla de algumas disciplinas (2) - Curso semestral (1) - Distribuição de algumas disciplinas ao longo do curso (1) - Excesso de disciplinas esportivas (1) - Poucas disciplinas específicas da Licenciatura (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio entre teoria e prática (1)
Formação Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> - Formação abrangente (3) - Formação atualizada (1) 		<ul style="list-style-type: none"> - Boa formação (11) - Ter conhecimento (7) - Preparação para o mercado de trabalho (6) - Formação generalista (3) - Ter conhecimento para ter status profissional (2) - Aprender a ter bom relacionamento com os alunos (1) - Conseguir dar boas aulas (1) - Curso difícil (1) - Ter condições acadêmicas para fazer pós-graduação (1)
Integração	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinariedade (1) 		
Infra-Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura do laboratório de anatomia (7) - Infra-estrutura da faculdade (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Infra-estrutura para aulas práticas no campus (12) - Aulas práticas fora do campus (10) - Infra-estrutura da faculdade (5) 	
Corpo Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Professores capacitados (17) - Aulas dinâmicas (2) - Aulas práticas sem ênfase na performance do aluno (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Excesso de avaliação (1) - Professores não capacitados (1) 	

Corpo Discente	- Interação dos alunos (1)		- Aumentar o interesse pela Educação Física (1) - Conseguir estabilidade financeira depois de formado (1) - Ser uma pessoa melhor (1)
Instituição			- Curso respeitado pela instituição (3) - Que o curso melhore a cada ano (2) - Ter convênio para intercâmbio (1)
Pesquisa			- Fazer pesquisa (1) - Ter diferencial profissional através da pesquisa (1)
Nenhuma		- Nenhuma (2)	

Quadro 2 - Categorias das questões abertas sobre o currículo existente e o desejado na visão dos discentes do 2º semestre.

Ao indicarem as características positivas do atual currículo, podemos observar que a aprovação de 59,5% (Tabela 17) dos estudantes do 2º semestre com este currículo refere-se, principalmente, à categoria Corpo Docente, em relação aos professores e à dinâmica das aulas (50% dos relatos); à categoria Infra-Estrutura, relativa à estrutura dos laboratórios de Anatomia e à categoria Formação Acadêmica, com referências à formação abrangente oferecida pelo curso, na visão destes discentes.

O grau médio de satisfação de 35,14% e a reprovação do atual currículo de 5,4% dos discentes do 2º semestre referem-se à categoria Infra-Estrutura de forma expressiva (57,5% dos relatos). Os discentes relataram como aspectos negativos a infra-estrutura da faculdade de forma geral, mas principalmente a infra-estrutura do curso de Educação Física para a realização das aulas práticas e também o fato das aulas práticas serem realizadas fora do campus. Quanto à categoria Estruturação Curricular, que representou 29,9% dos relatos, a

questão mais presente foi em relação à carga horária reduzida de algumas disciplinas, fato que demonstra que o aluno ingressante da faculdade busca o conhecimento para a sua formação acadêmica. Isso pode ser visto nos relatos sobre as expectativas com o curso, em que 73,4% dos discentes associaram a expectativa com o curso à categoria Formação Acadêmica. Dos 37 discentes do 2º semestre participantes desta pesquisa, onze relataram como expectativa com o curso ter uma boa formação, e sete apontaram que a expectativa é ter o conhecimento, dentre outras questões desta categoria apresentadas no Quadro 2.

A categoria Infra-Estrutura está presente nos relatos tanto dos docentes quanto dos discentes de forma a configurar um dos aspectos negativos da formação acadêmica atual do curso de Educação Física. Observa-se, assim, que os discentes, por terem consciência de que a Faculdade de Jaguariúna, sendo uma instituição nova, criada em 1999, tem um grande investimento na infra-estrutura de seus cursos, esperam que o curso de Educação Física seja respeitado pela instituição e que se invista em sua estrutura nos próximos anos.

Com o objetivo de se conhecer se há mudanças quanto à avaliação das características do currículo e às expectativas, levantamos os dados com os alunos do 6º semestre, última série dos cursos de Educação Física em 2006.

No quadro a seguir, apresentamos os relatos, em categorias, dos discentes do 6º semestre, quanto aos aspectos positivos e negativos do currículo e as expectativas, idealizadas e não alcançadas, com o curso de Educação Física.

ALUNOS DO 6º SEMESTRE

CATEGORIAS (frequência)	<i>Características Positivas do Currículo Atual</i>	<i>Características Negativas do Currículo Atual</i>	<i>Expectativas com o Curso</i>	<i>Expectativas não alcançadas</i>
Estruturação Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio entre ciências humanas e biológicas (3) - Equilíbrio entre teoria e prática (3) - Disciplinas pedagógicas (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas com ampla carga horária (2) - Disciplinas com carga horária reduzida (2) - Disciplinas optativas (1) - Estágio (1) - Disciplinas distintas da licenciatura e da graduação (1) - Grade curricular (1) - Pouca ênfase em treinamento esportivo na Licenciatura (1) - Poucas aulas práticas (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso com pouca teoria e muita prática (4) - Ter conhecimentos das ciências biológicas (2) - Que a Educação Física fosse o estudo do esporte (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Poucas aulas práticas (2) - Aprofundar os conhecimentos (1)
Formação Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> - Formação abrangente (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação desatualizada (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter conhecimento (7) - Boa formação (3) - Preparação para o mercado de trabalho (3) - Formação básica (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Boa formação (1)
Integração	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinariedade (1) 			
Infra-Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> - Acervo de livros e periódicos (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Infra-estrutura para aulas práticas no campus (10) - Infra-estrutura da faculdade (6) - Aulas práticas fora do campus (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso com estrutura para aulas praticas (7) - Faculdade com infra-estrutura (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Infra-estrutura para aulas práticas (9)
Corpo Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Professores (13) - Dinâmica das aulas (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores (7) - Disciplinas sem conteúdo (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores capacitados (3) - Boas aulas (2) - Aulas dinâmicas (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bons professores (5)

Corpo Discente		- Falta de atenção dos alunos em sala de aula (1)	- Realização pessoal (1) - Realização profissional (1)	- Conseguir trabalho durante o curso (2) - Motivação para as aulas (2) - Pouco tempo para estudar (2) - Situação financeira favorável para pagar o curso (1)
Nenhuma		- Nenhuma (1)	- Nenhuma (1)	- Nenhuma (5)

Quadro 3 - Categorias das questões abertas sobre o currículo existente e o desejado na visão dos discentes do 6º semestre.

Em relação às características positivas do currículo atual, relatadas pelos discentes do 6º semestre, observamos a prevalência das categorias Corpo Docente, com referência à capacitação dos professores e à dinâmica das aulas, e Estruturação Curricular. Esta última tem como relatos mais frequentes o equilíbrio das Ciências Humanas e das Ciências Biológicas na composição das disciplinas da grade curricular e o equilíbrio entre teoria e prática nas disciplinas ao longo do curso.

Já quanto às características negativas do atual currículo, os estudantes do 6º semestre assinalaram, de forma expressiva, a categoria Infra-Estrutura, em especial, assim como os discentes do 2º semestre, referindo-se à infra-estrutura para as aulas práticas e a localização dos espaços para a realização dessas aulas fora do campus. Os 35 discentes do 6º semestre participantes desta pesquisa assinalaram 18 relatos quanto à infra-estrutura, representando 45,2% dos relatos nesta questão. Outras duas categorias também realçadas foram Corpo Docente e Estruturação Curricular, em especial a distribuição da carga horária entre as disciplinas. Esses dados permitem uma análise qualitativa em relação ao grau de satisfação com atual currículo, em que, conforme demonstrado na Tabela 17, há um grau de satisfação

médio em 62,9% dos discentes do 6º semestre e baixa satisfação em 5,7%, representando o menor índice de satisfação entre os sujeitos da pesquisa. Diferentemente do corpo docente da FAJ, apenas 1 estudante do 6º semestre relatou não ter nenhuma característica negativa o currículo atual.

Essa insatisfação pode ser verificada também pelos relatos sobre as expectativas com o curso de Educação Física e as expectativas não alcançadas ao longo dos seis semestres. Assim como os discentes do 2º semestre, os do 6º semestre relataram suas expectativas principalmente em função da categoria Formação Acadêmica (35,9% dos relatos), com predominância da busca por conhecimento, por uma boa formação e uma preparação para o mercado de trabalho. A segunda categoria por ordem de frequência é a Infra-Estrutura, com referências às aulas práticas. Outros relatos sobre as expectativas com o curso, com frequência significativa, foram quanto a professores capacitados para ministrar aulas dinâmicas e quanto à carga horária de aula prática no curso de Educação Física.

Em estreita relação com as características negativas do currículo atual apontada pelos discentes do 6º semestre, analisamos os relatos das expectativas que estes tinham ao ingressar no curso de Educação Física, verificando quais não foram alcançadas. A categoria Infra-Estrutura apresenta maior frequência, com os relatos sobre sua inadequação para as aulas práticas, seguida da categoria Corpo Discente, ao relatarem desmotivação para as aulas, pouco tempo para a dedicação aos estudos e a dificuldade em custear o curso em razão de uma situação financeira desfavorável.

A forma adotada para se conhecer a concepção de formação acadêmica dos sujeitos desta pesquisa foi através da concepção de currículo sustentada por eles. Sabemos pela

literatura (PEREIRA, 2007) que numa visão de currículo estão representados também a concepção de mundo, de sociedade e de educação.

O currículo pode ser entendido por diferentes possibilidades: grades curriculares e conteúdos escolares; conjunto de conhecimentos que devem ser trabalhados ou de experiências de aprendizagens que vão sendo vivenciadas; caminho didático-pedagógico a ser seguido no processo de ensino e de aprendizagem ou na construção do conhecimento e experiências permeadas por contradições e conflitos, com diferentes orientações filosóficas e político-pedagógicas (PADILHA, 2004, p. 117).

É interessante notar que os sujeitos da pesquisa - docentes e discentes -, ao serem questionados sobre o currículo do curso, sem oferecer-lhes uma definição nesta pesquisa que delimite o seu conceito, apresentaram uma grande diferenciação na forma de o conceber. Os estudantes se referiram, nas questões abertas, à categoria Corpo Docente e à categoria Infra-Estrutura. Já os professores referiram-se à categoria Estruturação Curricular, conforme ilustrado nas tabelas a seguir.

<u>CATEGORIAS</u> (%)	DOCENTES		
	<u>CARACTERÍSTICAS</u>	<u>CARACTERÍSTICAS</u>	<u>CURRÍCULO</u>
	<u>POSITIVAS</u>	<u>NEGATIVAS</u>	<u>DESEJADO</u>
Estruturação Curricular	48.4	29.6	20.5
Formação Acadêmica	38.7	14.8	66.7
Integração	9.7	-	5.1
Infra-Estrutura	-	14.8	-
Corpo Docente	3.2	-	-
Corpo Discente	-	7.4	-
Instituição	-	-	7.7
Pesquisa	-	7.4	-
Nenhuma	-	26	-

Tabela 18 - Distribuição das freqüências das repostas dos docentes sobre o currículo existente e o desejado por categorias.

<u>CATEGORIAS</u> (%)	<u>Características</u> <u>Positivas</u>		<u>Características</u> <u>Negativas</u>		<u>Expectativas com</u> <u>o curso</u>		<u>Expectativas não</u> <u>alcançadas</u>	
	2º sem.	6º sem.	2º sem.	6º sem.	2º sem.	6º sem.	2º sem.	6º sem.
	Estruturação Curricular	15	24.1	29.9	23.8	2.2	17.9	x
Formação Acadêmica	10	17.2	-	2.4	73.4	35.9	x	3.3
Integração	2.5	3.5	-	-	-	-	x	-
Infra-Estrutura	20	3.5	57.5	45.2	-	20.5	x	30
Corpo Docente	50	51.7	4.2	23.8	-	17.9	x	16.7
Corpo Discente	2.5	-	4.2	2.4	6.7	5.2	x	23.3
Instituição	-	-	-	-	13.3	-	x	-
Pesquisa	-	-	-	-	4.4	-	x	-
Nenhuma	-	-	4.2	2.4	-	2.6	x	16.7

X = ausência da questão no formulário - = nenhum relato

Tabela 19 - Distribuição das freqüências das repostas dos discentes sobre o currículo existente e as expectativas com o curso por categorias.

5.7. Análise da Escala de Atitude “O currículo de Educação Física deve...”

Para se conhecer a tendência da formação acadêmica em Educação Física na perspectiva do currículo desejado, realizamos o levantamento desses dados a partir de um quadro com 30 afirmativas sobre como deveria ser um currículo de Educação Física. Em cada afirmativa, o sujeito deveria assinalar o seu posicionamento em uma escala valorativa com cinco gradações: concordância plena, concordância, discordância, discordância total e não ter opinião sobre a afirmativa anunciada. Conforme indicado no capítulo anterior, essas alternativas referiam-se a três enfoques de Formação: Geral, Básica e Profissional.

A Formação Geral é entendida como uma formação mais abrangente e que se preocupa em oferecer um conhecimento para além da especificidade da Educação Física. Está voltada para uma ação profissional com ênfase social, ética e com uma formação cultural do estudante. Está mais preocupada com a formação do homem do que com a do profissional técnico. A Formação Básica envolve o conhecimento que estrutura o conhecimento específico da área. Refere-se às habilidades cognitivas com vistas a um trabalho de base para as especificidades do profissional. Preocupa-se com o desenvolvimento do pensamento investigativo e científico. E a Formação Profissional se atém ao conhecimento prático e utilitário, voltado para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Forma o profissional com habilidades para a ação pragmática. Se na Formação Geral o intuito é o conhecimento amplo, na Formação Profissional a preocupação é treinar as competências e habilidades na perspectiva do estudante saber fazer. É um conhecimento fragmentado.

Esse levantamento de dados da Escala de Atitudes foi realizado com todos os sujeitos da pesquisa: diretores da FAJ, docentes do curso de Educação Física da FAJ e discentes do 2º e 6º semestres da FAJ. Os dados são apresentados a seguir.

5.7.1. Análise Geral dos Dados da Escala de Atitude

Para termos um melhor quadro das concordâncias e das discordâncias, reunimos nas tabelas 20, 21 e 22 as duas gradações relativas à concordância (concordo plenamente e concordo parcialmente) e as duas relativas à discordância (discordo parcialmente e discordo totalmente). Denominamos estas gradações por “concordo” e “discordo”.

Podemos observar que os maiores índices de concordância entre os docentes são para o enfoque da Formação Geral, seguido pela Formação Básica e, na seqüência, pela Formação Profissional. Os docentes demonstraram ter uma certa dúvida em relação ao posicionamento frente aos enfoques dado o índice de relatos “não tenho opinião”. Esse resultado pode ser esperado se considerarmos o tempo de experiência na docência do ensino superior maior desses docentes, em média de 5 anos (Tabela 4), o que reflete no posicionamento em relação às questões de formação acadêmica.

<u>Nível de concordância (%)</u>	Formação Geral	Formação Básica	Formação Profissional
Concordo plenamente	66.9	50.8	24.3
Concordo parcialmente	27.5	35.2	46.7
Não tenho opinião	3.7	3.3	7.0
Discordo parcialmente	1.9	8.8	14.4
Discordo totalmente	-	1.9	7.6

<u>Soma concordância / discordância (%)</u>	Formação Geral	Formação Básica	Formação Profissional
Concordo	94.4	86.0	71.0
Discordo	1.9	10.7	22.0

Tabela 20 - Distribuição das freqüências das repostas dos docentes sobre o currículo desejado por categorias de Formação: Geral, Básica e Profissional.

Quanto aos discentes, podemos verificar que a opinião dos estudantes do 2º semestre difere da dos 6º semestre. Enquanto a opinião dos estudantes do 2º semestre se concentra em concordar plenamente, seja com a Formação Geral, Formação Básica e Formação Profissional, os do 6º semestre se dispersam em concordar plenamente e concordar parcialmente. Os estudantes do 2º semestre manifestaram em menor porcentagem não ter opinião. Já os do 6º semestre parecem ter maiores dúvidas quanto aos aspectos que desejam ver contemplados no currículo, manifestando maiores índices de “não tenho opinião”. É intrigante o fato de os estudantes do 2º semestre se mostrarem mais decididos sobre o que pensam ser importante para uma estruturação curricular.

Embora os dois grupos manifestaram considerar mais relevante uma ênfase na Formação Geral, os estudantes do 2º semestre apresentaram essa preferência em maior porcentagem. Em segundo lugar, os estudantes apontam entender como importante uma Formação Básica. Da

mesma forma, os estudantes do 2º semestre são mais enfáticos que os do 6º semestre. A mesma tendência se repete para a ênfase indicada com a terceira ênfase, a Formação Profissional.

<u>Nível de concordância</u> (%)	<u>Alunos do 2º semestre</u>			<u>Alunos do 6º semestre</u>		
	Formação Geral	Formação Básica	Formação Profissional	Formação Geral	Formação Básica	Formação Profissional
Concordo plenamente	66.6	60.7	53.3	44.5	40.8	33.8
Concordo parcialmente	25.2	25.8	30.8	36.7	33.7	37.5
Não tenho opinião	5.8	6.0	6.0	12.4	11.5	12.7
Discordo parcialmente	2.1	5.7	6.9	5.5	10.8	12.5
Discordo totalmente	0.3	1.8	3.0	0.9	3.2	3.5

<u>Soma concordância / discordância</u> (%)	<u>Alunos do 2º semestre</u>			<u>Alunos do 6º semestre</u>		
	Formação Geral	Formação Básica	Formação Profissional	Formação Geral	Formação Básica	Formação Profissional
Concordo	91.8	86.5	84.1	81.2	74.5	71.3
Discordo	2.4	7.5	9.9	6.4	14.0	16.0

Tabela 21 - Distribuição das frequências das repostas dos discentes sobre o currículo desejado por categorias de Formação: Geral, Básica e Profissional.

Os dados levantados junto aos Diretores demonstraram que eles também valorizam em primeiro lugar, ao considerarmos os posicionamentos “concordo plenamente, a Formação Geral e, em segundo lugar, a ênfase na Formação Profissional. No entanto, quando somamos as duas gradações de concordância com as alternativas da Escala, vemos que os Diretores atribuem valor, de forma igual, às ênfases da Formação Básica e Profissional.

<u>Nível de concordância (%)</u>	<u>Direção FAJ</u>		
	Formação Geral	Formação Básica	Formação Profissional
Concordo plenamente	65.0	35.0	50.0
Concordo parcialmente	20.0	45.0	30.0
Não tenho opinião	10.0	20.0	10.0
Discordo parcialmente	5.0	-	10.0
Discordo totalmente	-	-	-

<u>Soma concordância / discordância (%)</u>	<u>Direção FAJ</u>		
	Formação Geral	Formação Básica	Formação Profissional
Concordo	85.0	80.0	80.0
Discordo	5.0	0.0	10.0

Tabela 22 - Distribuição das frequências das repostas dos diretores sobre o currículo desejado por categorias de Formação: Geral, Básica e Profissional.

É interessante comparar os dados gerais das respostas dos professores, estudantes e Diretores quanto às Formações Geral, Básica e Profissional. Para melhor visualizarmos as visões de formação acadêmica em Educação Física pelos sujeitos da pesquisa, as tabelas seguintes mostram os dados das tabelas anteriores, separados por enfoque de formação.

5.7.2. Análise dos Dados da Escala de Atitude em relação à Formação Geral

Podemos observar que, quanto à Formação Geral, há um consenso entre diretores, docentes e discentes sobre uma formação em Educação Física que contemple uma formação

geral do acadêmico. Há uma maior aceitação do enfoque da formação geral por parte dos docentes, e em menor escala, dos diretores e discentes do 6º semestre. Os diretores, que são sócios da instituição, talvez pela questão do investimento de capital, busquem uma formação mais técnica para o atendimento às demandas de mercado. Podemos interpretar que, da mesma forma, os estudantes do 6º semestre, que estão em fase de conclusão de curso com grande envolvimento com os estágios e o mercado de trabalho, tendem a enfatizar a Formação Profissional, e almejem menos neste momento uma Formação Geral.

A tabela a seguir apresenta as porcentagens apontadas pelos Diretores, docentes e discentes na ênfase Formação Geral. As porcentagens representam a soma das graduações “concordo plenamente” e “concordo parcialmente” (concordo) e a soma das graduações “discordo parcialmente” e discordo totalmente” (discordo).

Soma concordância / discordância (%)	FORMAÇÃO GERAL			
	Docentes	Alunos do 2º semestre	Alunos do 6º semestre	Diretores
Concordo	94.4	91.8	81.2	85.0
Discordo	1.9	2.4	6.4	5.0

Tabela 23 - Distribuição dos relatos de concordância/discordância da Formação Geral pelos docentes, discentes e diretores.

Entre os docentes, as alternativas que tiveram concordância da totalidade deles foram “desenvolver autonomia do aluno para tomar decisões” e “possibilitar uma formação cultural abrangente”.

Já quanto aos discentes, os do 2º semestre relataram concordância de todos nas alternativas “desenvolver autonomia do aluno para tomar decisões” e “propiciar

conhecimentos orientados por valores sociais”. O maior índice de discordância (8,8%) foi referente a “considerar as peculiaridades regionais e as suas identidades culturais”. Quanto a não ter opinião, esses estudantes mostraram maior dúvida quanto a “superar a fragmentação do conhecimento na organização curricular (21,2%); “assegurar uma formação humanista com conhecimento especializado de forma complementar” (12,1%) e “priorizar a dimensão ética na formação profissional” (6,1%).

Os discentes do 6º semestre não demonstraram concordância, em sua totalidade, às alternativas apresentadas quanto à Formação Geral. Os maiores índices de discordância foram quanto às alternativas “considerar as peculiaridades regionais e as suas identidades culturais”; “preparar para uma sociedade plural (diversidade)” e “proporcionar uma formação mais geral que específica”, todas com discordância de 11,4 % dos discentes. Os relatos mais frequentes de não ter opinião ocorreram nas alternativas “superar a fragmentação do conhecimento na organização curricular” (25,7%); “considerar as peculiaridades regionais e as suas identidades culturais” (20%); “propiciar conhecimentos orientados por valores sociais” (17,7%) e “preparar para uma sociedade plural (diversidade)” (17,1%).

5.7.3. Análise dos Dados da Escala de Atitude em relação à Formação Básica

Quanto à Formação Básica, podemos observar que a relação concordância a este enfoque é maior por parte dos docentes (86%) e discentes do 2º semestre (86,5%).

Soma concordância / discordância (%)	FORMAÇÃO BÁSICA			
	Docentes	Alunos do 2º semestre	Alunos do 6º semestre	Diretores
Concordo	86.0	86.5	74.5	80.0
Discordo	10.7	7.5	14.0	0.0

Tabela 24 - Distribuição dos relatos de concordância/discordância da Formação Básica pelos docentes, discentes e diretores.

Os docentes, quanto ao posicionamento frente à Formação Básica, apresentaram concordância da totalidade dos docentes nas alternativas “desenvolver a criticidade do aluno”; desenvolver a reflexão filosófica”; desenvolver o espírito do trabalho coletivo” e “desenvolver habilidades de pesquisa científica”. Os maiores índices de discordância referem-se às alternativas “priorizar o conhecimento teórico” (50%); “ênfatisar mais as disciplinas humanas” (18,8%); “desenvolver uma formação rigorosamente científica e intelectual” (12,5%) e “ênfatisar o conhecimento da área biológica” (12,5%). As alternativas assinaladas como não ter opinião foram “dominar o conjunto de competências político-sociais” (26,7%) e “desenvolver os aspectos afetivos-emocionais” (6,3%).

Quanto aos discentes do 2º semestre, não houve concordância por parte de sua totalidade sobre nenhuma alternativa referente à Formação Básica. As discordâncias com maiores índices foram quanto a “priorizar o conhecimento teórico” (33,3%) e “desenvolver os aspectos afetivos-emocionais” (8,8%). Quanto a não ter opinião em relação à alternativa proposta, os maiores índices foram quanto a “desenvolver a reflexão filosófica” (12,1%) e “dominar o conjunto de competências político-sociais” (11,8%).

Os discentes do 6º semestre também não demonstraram concordância por parte de sua totalidade quanto às alternativas da Formação Básica, e os maiores índices de discordância referem-se a “priorizar o conhecimento teórico” (34,3%) e “desenvolver uma formação rigorosamente científica e intelectual” (21,2%). Em relação a não ter opinião, as alternativas mais frequentes foram “dominar o conjunto de competências político-sociais” (37,1%) e “desenvolver a reflexão filosófica” (20%).

5.7.4. Análise dos Dados da Escala de Atitude em relação à Formação Profissional

Quanto ao enfoque da Formação Profissional, é significativa a visão dos docentes da FAJ, embora tenham na maioria sua formação na Unicamp e demais universidades públicas, agregaram a concepção das instituições privadas que têm no enfoque da Formação Profissional a sua ênfase de proposta acadêmica. E com maior índice ainda de concordância com a Formação Profissional estão os diretores e discentes. Nas questões abertas em que os discentes relataram as suas expectativas, observa-se (Quadros 2 e 3) uma busca pela profissão, tanto em relação a uma boa formação, sólida, ampla e generalista, mas também a preocupação com a formação profissional, o que confirmam os dados a seguir.

<u>Soma concordância / discordância (%)</u>	FORMAÇÃO PROFISSIONAL			
	Docentes	Alunos do 2º semestre	Alunos do 6º semestre	Diretores
Concordo	71.0	84.1	71.3	80.0
Discordo	22.0	9.9	16.0	10.0

Tabela 25 - Distribuição dos relatos de concordância/discordância da Formação Profissional pelos docentes, discentes e diretores.

Assim como analisado nos enfoques de Formação Geral e Básica, podemos afirmar que os docentes FAJ relataram, em sua totalidade, concordância na alternativa “considerar as necessidades do mercado para a formação profissional”. As discordâncias referem-se, expressivamente, às alternativas “concentrar na formação especializada (56,3%) e “desenvolver o espírito competitivo” (56,3%). Os relatos mais expressivos quanto a não ter opinião referem-se a “priorizar a organização curricular e unidades disciplinares (organização linear do currículo)” (31,3%) e “dar preferência às competências técnico-científicas às ético-políticas” (20%).

Os discentes do 2º semestre não apresentam concordância, em sua totalidade, sobre nenhuma alternativa da Formação Profissional, e os maiores índices de discordância estão relacionados às alternativas “desenvolver o espírito competitivo” (27,3%) e “concentrar na formação especializada” (24,2%). As alternativas assinaladas como não ter opinião foram mais expressivas em “priorizar a organização curricular e unidades disciplinares (organização linear do currículo)” (15,16%) e “concentrar na formação especializada” (9,1%).

Os discentes do 6º semestre também não apresentam concordância, em sua totalidade, nas alternativas da Formação Profissional. Os relatos mais frequentes de discordância referem-se às alternativas “dar preferência às competências técnico-científicas às ético-políticas” (28,6%); “concentrar na formação especializada” (28,6%) e “desenvolver o espírito competitivo” (27,3%). Os relatos de não ter opinião referem-se a “dar ênfase às disciplinas técnico-instrumentais” (29,4%); “priorizar a organização curricular e unidades disciplinares (organização linear do currículo)” (22,9%) e “dar preferência às competências técnico-científicas às ético-políticas” (20%).

Para a análise dos enfoques da formação acadêmica, entendemos que concordar com um enfoque de formação não representa ter que rejeitar os outros enfoques, mas procuramos saber qual o enfoque predominante no entendimento de uma desejada formação acadêmica em Educação Física por parte dos Diretores, docentes e discentes.

Ao expressarem os seus entendimentos sobre concepções curriculares norteadoras da formação em Educação Física, os sujeitos da pesquisa expressaram preferências, não demonstrando negação a algum tipo de formação. A Formação Geral e a Básica não eliminam a Formação Profissional, mas oferecem aos estudantes uma sólida base de formação do cidadão crítico e reflexivo, comprometido eticamente com a sociedade no uso dos conhecimentos técnicos. Uma instituição de ensino superior não deveria negar um dos enfoques de formação, pois, por exemplo, ao priorizar apenas a Formação Profissional, ao garantir uma habilitação rápida, passa a oferecer apenas um treinamento, e com isto reduz o papel dessas instituições, que é mais amplo que o de preparar para o mercado.

A idéia de uma Formação Geral é defendida por diversos autores, como Sacristán (2003, p. 57), ao indicar que “a educação em um mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de uma forma interdisciplinar e abandonar a tendência à especialização que os faz em pedaços”. Para Garcia e Moreira (2003), a formação deve começar com a cultura geral para somente depois aprofundar no conhecimento específico.

Uma dificuldade que temos hoje em enfatizar a Formação Profissional nos cursos de formação é a efemeridade do conhecimento e as transformações das demandas do mercado. Dias Sobrinho nos traz dados que demonstram esta “explosão”: o conhecimento produzido demorou 1750 anos para duplicar-se pela primeira vez, para depois dobrar o seu volume,

sucessivamente, em 150 anos, 50 anos e agora a cada 5 anos, estimando-se que até o ano 2020 se duplicará a cada 73 dias (BRUNNER, 2003 apud DIAS SOBRINHO, 2005). Estas rápidas mudanças deixam a formação sem referências claras, segundo Sacristán (2003, p. 65), “apresenta-se à educação o desafio de preparar para não se sabe muito bem o quê, uma vez que se ignoram que saberes e competências serão rentáveis no futuro dos sujeitos, e de ‘investir` nesses saberes e competências”.

A velocidade do conhecimento e das mudanças do perfil do profissional nos leva a refletir sobre o que devemos ensinar para um aluno de 1º ano que estará no mercado em quatro, cinco ou seis anos. Entendemos que a Formação Profissional é necessária, mas com uma sólida formação científica e ética, com capacidade de selecionar e usar adequadamente a informação disponível nos dias atuais. A Formação Profissional deve ser permeada pela Formação Geral e pela Formação Básica para propiciar a formação acadêmica ampla e com qualidade, pretendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e por muitos dos Projetos Pedagógicos, como vimos estar apresentado no Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da FAJ.

Para tal, temos o desafio de pensarmos em uma reestruturação não só do currículo, como também do papel que a universidade vem sendo solicitada a desempenhar. O desafio de uma reestruturação que contemple as dimensões da Formação Geral, Básica e Profissional na formação acadêmica para que sejam atendidas as perspectivas dos docentes e discentes, como levantado por esta pesquisa.

Os dados dos discentes são particularmente interessantes, pois, ao contrário do que é pensado, os alunos das instituições de ensino superior privadas não estão visando apenas ao mercado imediato. Desejam uma formação mais ampla que lhes possa favorecer condições de

acompanhar as mudanças do conhecimento específico, além de uma atuação com maior responsabilidade social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar a compreensão e o que se deseja da formação acadêmica em Educação Física foi o foco privilegiado deste trabalho, que nos permitiu refletir sobre as questões da formação acadêmica em Educação Física na visão dos diretores, docentes e discentes.

Conhecer as opiniões sobre o currículo existente e o desejado foi a nossa opção para conhecer o entendimento de formação acadêmica pelos sujeitos da pesquisa. O campo de pesquisa foi o curso de Educação Física da Faculdade de Jaguariúna, por representar o modelo de formação presente em nosso país, isto é, os cursos recém criados por instituições de ensino superior privadas.

Participar de discussões sobre reformulação curricular é uma das maneiras dos docentes e discentes se envolverem com a questão da formação acadêmica. Podemos observar, nesta pesquisa, a elevada participação dos docentes como ativos no processo de reformulação curricular, embora sejam contratados em regime de professor horista com exclusividade à docência, mas também a baixa participação dos estudantes nas discussões sobre o curso. Como sujeitos ativos do processo de formação, interessante seria a universidade buscar estratégias para envolvê-los na participação das discussões sobre formação acadêmica.

Conhecer o que os discentes esperam da sua formação acadêmica foi possível pelos relatos sobre as expectativas com o curso de Educação Física, o que demonstrou o grande interesse na formação acadêmica de qualidade, com sólida Formação Básica e Profissional. Os relatos sobre as expectativas dos estudantes mais presentes na pesquisa estavam relacionados à boa formação, ao conhecimento e à preparação para o mercado de trabalho. São estudantes, na sua maioria, provenientes da escola pública, mas que buscam no ensino superior uma formação com qualidade.

Dos pontos positivos apontados pelos alunos predomina o corpo docente do curso. Como principal ponto negativo do curso e também como expectativas não alcançadas pelos estudantes do 6º semestre é a infra-estrutura do curso de Educação Física, com espaços inexistentes ou inadequados à realização das aulas práticas. Esta categoria também foi marcante nos dados dos professores. Esse dado questiona o investimento da instituição para uma formação acadêmica de qualidade, como anunciado em sua missão institucional, no Projeto Pedagógico do curso e nas expectativas relatadas pelos seus discentes. Há uma certa “desprofissionalização” da Educação Física por vários setores da sociedade que entendem que, para construirmos prédios e metrô precisamos de engenheiros competentes, para termos saúde precisamos de bons hospitais e bons médicos, para termos nossos direitos garantidos e defendidos, bons advogados e juízes, mas para ministrar uma aula com atividade física/esportiva pode ser um “amigo da escola”, um aluno antigo da academia, um ex-atleta, um estagiário, e, o espaço físico... pode ser aquele pátio aberto, uma sala sem ventilação, enfim, algum espaço sem utilização. E os materiais? Os professores de Educação Física devem ser criativos e trabalharem com materiais escassos, inadequados, alternativos, reciclados. É a falta de valorização e investimento em Educação, o que reflete algumas vezes nos próprios

cursos de formação acadêmica. Enquanto a Suécia investe em Educação uma média de 2.220 dólares por habitante, países como Canadá, Austrália, França, Estados Unidos e Alemanha uma média de 1.500 dólares por habitante; Itália, 1.000 dólares por habitante; Espanha e Bélgica, 700 dólares, o Brasil investe 200 dólares por habitante (RISTOFF, 1999).

Em relação ao corpo docente, a titulação dos docentes é um dado expressivo neste estudo, considerando que as instituições têm a exigência governamental de ter um corpo docente formado no mínimo por um terço de seus professores mestre ou doutores, o que é entendido como máximo pelas instituições privadas.

Sobre os enfoques de formação acadêmica analisados, constatamos uma tendência dos professores e estudantes da FAJ à busca de uma formação mais voltada aos enfoques de Formação Básica e Profissional. No nosso entendimento, assim como cita Coêlho (1998, p. 9), não devemos apenas profissionalizar os alunos, mas “formá-los no exercício do pensamento, abrindo-lhes a possibilidade e a necessidade de caminharem no sentido da humanização do homem, das instituições e da sociedade”.

Conforme visto no capítulo 2, no Brasil, a influência da universidade francesa levou as universidades a uma tradição de formação profissionalizante. Os ideais de Newman (universidade inglesa) de uma Formação Geral não foram implantados em nosso país, como também não tivemos a tradição da Formação Básica defendida por Humboldt (universidade alemã).

Esta pesquisa permitiu conhecer os diferentes enfoques de formação presentes em um curso de Educação Física, por parte dos agentes envolvidos no processo da formação acadêmica. Estudar formação, conhecer o seu processo e buscar uma melhora constante requer avaliar a formação que se oferece hoje, as influências que são exercidas nesse processo e

conhecer as expectativas dos sujeitos envolvidos, o que esperam e desejam transformar e construir com os cursos de formação acadêmica em Educação Física neste novo século.

Referências

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C., 1995.

BAPTISTA, Marco Túlio et al. Influência da escola de Educação Física do Exército na origem do currículo da educação física no Brasil. Revista Digital, ano 9, n. 62, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd62/brasil.htm>>. Acesso em: 09 mai. 2005.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José Maria de Camargo. Preparação profissional em Educação Física e esporte: propostas dos cursos de Educação Física. Motriz. Rio Claro, v. 4, n. 1, jun. 1998.

BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Motriz. Rio Claro, v. 2, n. 1, jun. 1996.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992.

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União. 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União. 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Diário Oficial da União. 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRIANI, Maria Cristina. História e construção social do currículo na educação médica: a trajetória do curso de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2003.

CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. Um mundo sem universidades? Organização e tradução de Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha (Coleção Universidade). Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 4.ed. Campinas: Papirus, 1994.

CHAMBOULEYRON, Ivan (Org.) Mais vagas com qualidade: o desafio do ensino público no Brasil. Fórum de Reflexão Universitária – UNICAMP. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Graduação: rumos e perspectivas. Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. v. 3, n. 3, set. 1998.

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

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1986.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira. Educação Física ou ciência da motricidade humana? Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 2003.

DAÓLIO, Jocimar. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. Concepções da Universidade. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

FACULDADE DE JAGUARIÚNA. Projeto Pedagógico Institucional. Jaguariúna, 2006.

FACULDADE DE JAGUARIÚNA. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Educação Física. Jaguariúna, 2006b.

FACULDADE DE JAGUARIÚNA. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física. Jaguariúna, 2006c.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade & Poder: análise crítica / fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

FREITAS, Luiz Pires de. (Org.) Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. Fórum Nacional de

Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2000.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HADDAD, Ana Estela et al. (Org.) A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

LE BOULCH, Jean. Rumo a uma ciência do movimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, Jorge Roberto Perrou de. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, n. 8, v. 2, jul./dez. 1994.

MEDINA, João Paulo Subirá. A Educação Física cuida do corpo... e “mente”. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

MENEGHEL, Stela Maria. Zeferino Vaz e a Unicamp: uma trajetória e um modelo de Universidade. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1996.

MENEGHEL, Stela Maria. A crise da universidade moderna no Brasil. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

NAHAS, Markus Vinicius. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. Formação profissional: primeiras influências. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, n. 19, v. 2, jan. 1998.

PACHANI, Graziela Giusti. A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade e currículo: visões e revisões. Campinas, 2007. Tese de Livre Docência (Livre Docência em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2007.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. 2003. Disponível em:
<http://www.campinas.sp.gov.br/portal_2003_sites/conheca_campinas>. Acesso em: 21 jul.
2005.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JAGUARIÚNA 2005. Disponível em:
<<http://www.jaguariuna.sp.gov.br>>. Acesso em: 21 jul. 2005.

PROTA, Leonardo. Cultura geral no ensino superior. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. No prelo.

RICOEUR, Paul. Prefácio. In: DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. Concepções da Universidade. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. A universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ROSSATO, Ricardo. Universidade: reflexões críticas. Santa Maria, RS: Edições UFSM, 1989.

SANCHES NETO, Luiz. Educação Física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5º à 8º série do ensino fundamental. Rio Claro, 2003. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 5. ed. revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Lino Moreira da. Entre o mito do “bom selvagem” e o processo de “educação racional” na interligação do currículo com as finalidades educativas. In: MOREIRA, Antonio Flavio; ALVES, Maria Palmira Carlos; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). Currículo, cotidiano e tecnologias. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1993.

TANI, Go et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. Currículo de graduação em educação física: “a busca de um modelo”. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

TURNER, Frank W. (org.) Newman e a idéia de uma universidade. Tradução de Gilson C. Cardoso Sousa. Bauru, SP: Edusc, 2001.

UNICAMP. Anuário Estatístico da Unicamp. Assessoria de Economia e Planejamento. Campinas: Unicamp, 2004.

VERGER, Jacques. A universidade na idade média. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.

WHITEHEAD, Alfred North. Os fins da educação. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Edusp, 1969.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexo A -

Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física - FAJ

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1º SEMESTRE	
Anatomia I	80
História da Educação Física	80
Metodologia do Ensino de Atletismo I	40
Metodologia do Ensino de Futebol I	40
Técnicas de Leitura e Escrita	80
Teoria dos Jogos	80
Total	400
2º SEMESTRE	
Anatomia II	40
Bases Biológicas em Educação Física	80
Bases Psicológicas em Educação Física	80
Bases Sócio-Culturais em Educação Física	80
Esportes na Natureza	40
Metodologia do Ensino de Atletismo II	40
Metodologia do Ensino de Futebol II	40
Total	400
3º SEMESTRE	
Bases Filosóficas em Educação Física	80
Fisiologia Humana e do Exercício	80
Metodologia da Pesquisa Científica	80
Metodologia da Ginástica Geral	40
Metodologia do Ensino da Ginástica Artística	40
Metodologia do Ensino de Basquetebol	40
Metodologia do Ensino de Natação I	40
Total	400
4º SEMESTRE	
Biomecânica	80
Desenvolvimento e Aprendizagem	80
Didática e Educação Física	80
Metodologia do Ensino de Handebol	40
Metodologia do Ensino de Natação II	40
Política e Organização da Educação e da Educação Física	80
Total	400

5º SEMESTRE	
Educação Física Escolar I	80
Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais	80
Metodologia do Ensino de Voleibol I	40
Metodologia do Ensino de Lutas I	40
Recreação e Lazer	80
Seminários e Desenvolvimento de TCC I	80
Total	400
6º SEMESTRE	
Educação Física Escolar II	40
Introdução à Metodologia do Exercício	80
Metodologia da Dança	40
Metodologia do Ensino de Ginástica Rítmica	40
Metodologia do Ensino de Lutas II	40
Metodologia do Ensino de Voleibol II	40
Noções de Saúde e Urgência em Educação Física	40
Seminários e Desenvolvimento de TCC II	80
Total	400

Carga Horária Total do Curso	Horas
Conteúdos Curriculares da Licenciatura em Educação Física	2400
Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação Física	400
Atividades Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação Física	400
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais da Licenciatura em Educação Física	200
Carga Horária Total da Licenciatura em Educação Física	3400

Anexo B -**Matriz Curricular do curso de Graduação em Educação Física - FAJ**

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1º SEMESTRE	
Anatomia I	80
História da Educação Física	80
Metodologia do Ensino de Atletismo I	40
Metodologia do Ensino de Futebol I	40
Técnicas de Leitura e Escrita	80
Teoria dos Jogos	80
Total	400
2º SEMESTRE	
Anatomia II	40
Bases Biológicas em Educação Física	80
Bases Psicológicas em Educação Física	80
Bases Sócio-Culturais em Educação Física	80
Esportes na Natureza	40
Metodologia do Ensino de Atletismo II	40
Metodologia do Ensino de Futebol II	40
Total	400
3º SEMESTRE	
Bases Filosóficas em Educação Física	80
Fisiologia Humana e do Exercício	80
Metodologia da Pesquisa Científica	80
Metodologia da Ginástica Geral	40
Metodologia do Ensino da Ginástica Artística	40
Metodologia do Ensino de Basquetebol	40
Metodologia do Ensino de Natação I	40
Total	400
4º SEMESTRE	
Biomecânica	80
Desenvolvimento e Aprendizagem	80
Didática e Educação Física	80
Metodologia do Ensino de Handebol	40
Metodologia do Ensino de Natação II	40
Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer	80
Total	400

5º SEMESTRE	
Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais	80
Metodologia do Ensino de Voleibol I	40
Metodologia do Ensino de Lutas I	40
Optativa I	40
Optativa II	40
Recreação e Lazer	80
Total	320
6º SEMESTRE	
Introdução à Metodologia do Exercício	80
Metodologia da Dança	40
Metodologia do Ensino de Ginástica Rítmica	40
Metodologia do Ensino de Lutas II	40
Metodologia do Ensino de Voleibol II	40
Noções de Saúde e Urgência em Educação Física	40
Optativa III	40
Optativa IV	40
Total	360
7º SEMESTRE	
Biomecânica do Movimento em Esportes	40
Métodos de Avaliação em Educação Física	80
Organização e Teorias do Treinamento	80
Seminários e Desenvolvimento de TCC I	80
Treinamento em Esportes I (Futebol)	40
Treinamento em Esportes II (Handebol)	40
Treinamento em Ginástica I (Ginástica Artística)	40
Total	400
8º SEMESTRE	
Fundamentos Motivacionais em Educação Física	40
Fundamentos Nutricionais em Educação Física	40
Optativa V	40
Optativa VI	40
Seminários e Desenvolvimento de TCC II	80
Treinamento em Esportes Aquáticos (Natação)	40
Treinamento em Esportes III (Voleibol)	40
Treinamento em Esportes IV (Basquetebol)	40
Treinamento em Ginástica II (Ginástica Rítmica)	40
Total	400
Carga Horária Total do Curso	Horas
Conteúdos Curriculares da Graduação em Educação Física	3080
Estágio Supervisionado	400
Atividades Complementares	400
Carga Horária Total da Graduação em Educação Física	3880

