

MARIZE CISNEIROS DA COSTA REIS

**A IDENTIDADE ACADÊMICO-CIENTÍFICA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INVESTIGAÇÃO.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação Física

2002

Reis, Marize Cisneiros da Costa

A legitimidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação / Marize Cisneiros da Costa Reis.

301 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas, 2003.

Área de concentração: Pedagogia do Movimento.

Orientador: João Batista Andreotti Gomes Tojal.

1. Educação Física 2 Identidade Acadêmico-científica 3. Currículo 4. Projeto político-acadêmico 5. Diretrizes Curriculares.

**A IDENTIDADE ACADÊMICO-CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA: UMA INVESTIGAÇÃO.**

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Marize Cisneiros da Costa Reis e aprovada pela Comissão Julgadora em 18 de dezembro de 2002.

Campinas, 18 de dezembro de 2002

Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação Física

2002

**A IDENTIDADE ACADÊMICO-CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA: UMA INVESTIGAÇÃO.**

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal

Prof. Dra. Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Prof. Dr. José Augusto Victória Palma

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes

AGRADECIMENTOS

Especialmente, ao Prof. Dr. **João Batista Andreotti Gomes Tojal**, orientador e amigo, por não se permitir fazer valer mais o seu lugar de orientador do que a pessoa humana, afetuosa e parceira que é, compreendendo meus momentos prolongados de bloqueio, mas sem deixar de acreditar, se dedicar, incentivar e contribuir, efetivamente, na realização deste trabalho;

À Prof.^a Dra. **Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira**, pelas suas críticas e sugestões como membro da banca examinadora, na fase de qualificação e de defesa, pela sua seriedade acadêmica contagiante e, especialmente, pela pessoa afetuosa e atenciosa que tem sido para comigo ao longo desse processo;

Ao Prof. Dr. **José Maria de Camargo Barros**, pelas críticas e sugestões por ocasião do exame de qualificação;

Aos Profs. Drs. **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**, **José Augusto Victória Palma** e **Roberto Rodrigues Paes**, pelas suas contribuições como membros da banca examinadora;

À **Universidade de Pernambuco** e à **Prefeitura do Recife**, por promoverem as condições necessárias para a realização deste trabalho;

A **Ozeane Vaz**, pela oportunidade de conviver com a sua pessoa humana admirável e pelo acompanhamento psicológico de uma profissional apaixonada pelo que faz, contribuindo carinhosa e efetivamente para que eu pudesse ultrapassar barreiras que pareciam intransponíveis;

E, finalmente, aos meus familiares, amigas e amigos, especialmente **Marina Vinha e Glauco Ramos**, dos quais recebi apoio constante e sempre carinhoso, ficando-lhes eternamente grata.

À minha mãe Leny, saudade infinda; ao meu neto Caio, motivo de resgate da alegria criança, e aos meus filhos Gustavo e George, razões de crescimento pessoal.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO	viii
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
PROBLEMATIZAÇÃO	6
1 – CARACTERIZAÇÃO DE UMA ÁREA COMO UMA UNIDADE UNIVERSITÁRIA	20
1.1. Disciplina acadêmica: critérios, características e/ou estrutura	21
1.2. Área de estudo: critérios e características	32
1.3. Campos acadêmicos profissionais: critérios e características	36
1.4. Profissão: critérios e características	41
2 – EDUCAÇÃO FÍSICA E IDENTIDADE ACADÊMICO-CIENTÍFICA: QUADRO ATUAL	50
2.1. O estado da arte da identidade acadêmico-científica da Educação Física	51
2.2. A questão da identidade dos cursos, como parte integrante das políticas acadêmicas na redefinição do papel da graduação: Diretrizes curriculares	80
2.3. Projeto institucional e projeto pedagógico-acadêmico	87
2.4. Currículo	104
3 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	122

4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PROPOSTAS DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	133
4.1. Proposta A : Diretrizes Curriculares da CEE-EF	133
4.2. Proposta B “Diretrizes Curriculares I”	142
4.3. Proposta C : “Diretrizes Curriculares II”	162
4.4. Proposta D : “Diretrizes Curriculares III”	168
4.5. Proposta E : Parecer CNE/CES 0138/2002	172
4.6. Perspectivas de uma definição da identidade acadêmico-científica da Educação Física entre as propostas de Diretrizes Curriculares para a área: uma síntese.	183
CONCLUSÃO	191
REFERÊNCIAS	197
ANEXO I	214
ANEXO II	238
ANEXO III	250
ANEXO IV	258
ANEXO V	265

RESUMO

A IDENTIDADE ACADÊMICO-CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INVESTIGAÇÃO.

Autora: MARIZE CISNEIROS DA COSTA REIS

Orientador: PROF. DR. JOÃO BATISTA ANDREOTTI GOMES TOJAL

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de mapear as aproximações e os distanciamentos dos encaminhamentos dados, nas proposições de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física, no sentido de uma definição da identidade acadêmico-científica da área. Foram selecionadas como fonte de dados, para o seu desenvolvimento, cinco propostas de Diretrizes Curriculares para os Curso de Graduação em Educação Física, recorrendo-se à análise documental. Na análise e discussão dessas propostas, foram realizadas comparações entre elas e também com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação nas áreas do bloco de carreiras das Ciências Biológicas e Saúde, sendo destacadas as seguintes observações: (a) quanto à estrutura conceitual, que a questão do objeto, fenômeno ou tema de estudo encontra-se confusa, à medida que surgem, numa mesma proposta, denominações diferentes, advindas de concepções teóricas diversas, ocorrendo o mesmo com denominações para a área; (b) no tocante ao sistema de linguagem técnica e não técnica da área, que há

uma carência de clareza e objetividade que permita a expressão e a comunicação sobre os aspectos únicos e relações sob consideração na área; (c) em termos da dimensão valor na qual se justifica a importância do estudo realizado na área, que a mesma não se faz presente nos argumentos dispostos nas propostas; (d) quanto à natureza do conhecimento, que há indícios da mesma na argumentação sobre os aspectos contemplados nas propostas, embora sem que se verifique um posicionamento explícito a respeito do assunto e (e) em relação à dimensão conjuntiva/organizacional a qual se reporta aos elos entre a área de conhecimento em apreço e as demais que lhe dão suporte, assim como entre ela e a comunidade de profissionais atuantes nos serviços prestados à sociedade, que o primeiro elo foi apenas citado, sem maiores justificativas, nos argumentos explicativos sobre a composição dos conteúdos curriculares, em quatro (**A**, **B**, **C** e **E**) das cinco propostas de diretrizes analisadas. Constatou-se, portanto, a inexistência de um consenso mínimo entres as cinco propostas, no tocante a indícios significativos de uma aproximação com a definição da identidade acadêmico-científica da área, verificando-se muito mais um distanciamento. Ainda que haja tentativas, em cada proposta, no sentido de definir essa identidade, não parecem conseguir tal intento no conjunto de sua composição. A partir do mapeamento proporcionado pela análise deste estudo, entende-se que, sendo Diretrizes como essas junto com o projeto pedagógico que irão nortear o currículo dos cursos de graduação em Educação Física, conforme afirmado em quase todas as propostas e evidenciado na revisão bibliográfica deste estudo, a tendência parece ser muito mais de contradições a respeito da identidade acadêmico-científica da área do que de favorecimento ao estabelecimento da mesma, na reorganização nacional dos referidos cursos de graduação. Assim, considera-se necessário e urgente um empenho coletivo de seus

profissionais para a superação de inconsistências na área como as que foram observadas neste estudo. Portanto, recomenda-se uma ampliação de debates, estudos e encontros científicos, no seio da comunidade da Educação Física, dirigentes e corpo docente dos diferentes cursos, visando favorecer, cada vez mais, a tessitura da identidade acadêmico-científica da Educação Física como uma unidade universitária.

Palavras-chaves: educação física; identidade acadêmico-científica; currículo; projeto político-acadêmico: diretrizes curriculares.

ABSTRACT

SCIENTIFIC-ACADEMIC IDENTITY OF PHYSICAL EDUCATION: ONE INVESTIGATION.

Author: MARIZE CISNEIROS DA COSTA REIS

Guidance: PROF. DR. JOÃO BATISTA ANDREOTTI GOMES TOJAL

The purpose of this study was to map the approximation and distancing of guidances offered in the propositions of curricular guidelines for graduation courses in Physical Education, thus pursuing a definition for this area's scientific-academic identity. Five proposals for curricular guidelines to be used in Physical Education graduating courses were selected as data bank. To achieve this, resorting to a documental analysis was required. In analyzing and discussing these proposals, comparisons between them and also with curricular guidelines for graduating courses in varying career studies of Health and Biologic Sciences were carried out. The following conclusions were reached: (a) as to the conceptual structure, which is the object, phenomenon or the in question of this study, it remains unclear as the arise in a given proposal and are referred to by differing definitions originated from various theoretical concepts, which holds true when it comes to the definition concerning the area studied; (b) regarding the area technical and non-technical language which shows a lack in objectivity and clarity in order to allow better

communication and expression on the unique aspects and relationships under consideration in this area; (c) when it comes to value dimension, it is noted the importance of this study, since it is not approached on the discussions broached in the proposal; (d) as far as knowledge is concerned, there are indications of it is the discussions on the aspects presented in the proposals, although no clear standing concerning the subject matter can be inferred and (e) in relation to conjunctive/organizational dimension which is related to the linkage between the area of knowledge being studied in the proposals and the others that support it as well as with the professional community active in the services offered to society, as the first linkage was just cited in passing, unwarranted, in explanatory discussions on curricular composition contents in four (A, B, C and E) of the five analyzed guidelines proposed. It was found though, that a minimum consensus among the five proposals regard significant indication of an approximation to a definition for the area scientific-academic identity is nonexistent. Rather, a much more distancing was observed. Although there have been numerous attempts through the proposals in order to find such an identity, they do not seem to manage to attaining that goal as far as the whole composition is concerned. From the mapping proposed in this study analysis, and realizing that guidelines such as these, along with the pedagogical project, will guide Physical Education graduating courses curriculum, as can be seen in all of the proposal and is in evidence on bibliographical review in this study. Tendency is much more toward contradiction about area scientific-academic identity, rather the to favoring the establishment of it, in the national reorganization of the aforementioned graduating courses. So, it is deemed a necessary and urgent collective endeavor on the part of the professionals be exerted in the pursuit to overcome the area inconsistencies such as those cited in this study. Therefore, it is warranted

that the Physical education community, administrators and the teaching body acting in varying courses develop ample debates, studies and scientific meeting as to favor more and more the interweaving of Physical Education scientific-academic identity as a university unity.

Key words: physical education – scientific-academic identity – curriculum – academic-political project – curricular guidelines.

– INTRODUÇÃO

A identidade acadêmico-científica da Educação Física é um tema complexo e pouco abordado pelos estudiosos brasileiros dessa área, fazendo com que a investigação sobre a definição de tal identidade se torne uma tarefa difícil e desafiadora à medida que se defronta com indefinições da Educação Física, especialmente quanto ao seu objeto de estudo, e, por conseqüência, com diferentes entendimentos quanto a sua caracterização como uma unidade universitária. Apesar de conter indefinições, inclusive quanto ao próprio significado do termo, ela está na universidade, oferecendo a graduação e a pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado.

Entendendo-se que a pós-graduação tem um forte compromisso, entre outros, com o domínio cognitivo da área de conhecimento científico e do campo de ação, uma vez que a pós-graduação *“é a escola mais adequada e competente para praticar o esforço de busca da reestruturação, de globalização, da perspectiva de totalidade, de compreensão de conjunto”* (DIAS SOBRINHO, 1994, p. 96), considerou-se que, no caso da Educação Física, ela precisaria, ter a responsabilidade, entre outras preocupações de estudo, de estar buscando alternativas para o estabelecimento da identidade acadêmico-científica dessa área.

A Educação Física já conta com a pós-graduação, em nível de doutorado, em cinco universidades brasileiras. Ao mesmo tempo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394) – LDBEN – preconiza a elaboração e execução da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, em todos os níveis e graus, assim como o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos dos cursos de graduação. Desse modo, percebe-se o momento atual como bastante significativo para a definição da identidade acadêmico-científica dessa área, ainda que provisoriamente.

Pelo exposto, foi estabelecido como objetivo deste estudo: “Mapear as aproximações e os distanciamentos dos encaminhamentos dados, nas proposições de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física, no sentido da definição de uma identidade acadêmico-científica nessa área”.

Partindo-se da compreensão de que a identidade acadêmico-científica de uma área é condição precípua para que a mesma esteja na universidade e, conseqüentemente, para que possa existir uma profissão que venha a se responsabilizar por um campo específico de atuação, inicialmente, foi contextualizado o problema a ser investigado.

Em decorrência dessa contextualização, desenvolveu-se, no primeiro capítulo, uma sistematização das considerações teóricas de estudiosos

sobre a universidade, as formas pelas quais se caracterizam as unidades universitárias e seus respectivos critérios, assim como as profissões.

Com base nesses fundamentos, foi realizada, no terceiro capítulo, uma revisão e análise do estado da arte das produções teóricas sobre a problemática da identidade acadêmico-científica da Educação Física. Compreendendo-se que o Plano Nacional de Graduação (PNG) – Lei 10.172, janeiro de 2001 –, o projeto pedagógico-acadêmico e o estabelecimento das diretrizes curriculares para os cursos de graduação requerem, necessariamente, uma definição, ainda que provisória, da especificidade da área do conhecimento na qual são projetadas suas ações e sendo o currículo a forma pela qual tal projeto é materializado, fez-se também uma revisão do processo de discussão e elaboração do PNG, das orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e das considerações teóricas dos estudiosos sobre projeto institucional e acadêmico e sobre currículo.

Para investigar o problema, terceiro capítulo, teve-se como fontes de dados cinco propostas de diretrizes curriculares: a proposta encaminhada pela Comissão de Especialistas do Ensino em Educação Física da SESu/MEC – CEE-EF; as propostas I, II e III, disponibilizadas pelo Conselho Federal de Educação Física – CONFEF e a proposta

correspondente ao Parecer de n. 0138/02, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior – CNE/CES.

Assim, os dados foram coletados essencialmente por meio de documentos escritos, motivo pelo qual foi utilizada a análise documental e, nesse caso, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, por se entender que ela favorece a descrição objetiva e sistemática do conteúdo contido nos documentos, assim como a inferência – finalidade explícita ou implícita da análise de conteúdo, segundo Bardin (1979).

Na análise e discussão dos dados, quarto capítulo, apoiando-se nas dimensões/componentes *natureza do conhecimento; estrutura conceitual; comunidades simbólicas e de discurso; valor; conjuntivo; definição do objeto de estudo; métodos de investigação*, foram comparadas as propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física entre si e também com as Diretrizes das áreas do bloco de carreiras das Ciências Biológicas e Saúde, acrescentando-se as diretrizes da Psicologia. Os destaques se deram quanto à estrutura conceitual; ao sistema de linguagem técnica e não técnica da área; às dimensões valor e conjuntiva/organizacional; à natureza do conhecimento.

Com a análise e discussão, obteve-se um mapeamento muito mais dos distanciamentos do que das aproximações dos encaminhamentos dados, nas proposições de Diretrizes Curriculares para os Cursos de

Graduação Educação Física, em relação à definição da identidade acadêmico-científica dessa área.

Nas considerações finais, observa-se que houve uma tendência possivelmente maior para contradições a respeito da identidade acadêmico-científica da área do que de estabelecimento da mesma, na reorganização nacional dos referidos cursos de graduação, a partir de diretrizes como as analisadas.

- PROBLEMATIZAÇÃO

As dimensões acadêmicas e científicas, concebidas como princípios básicos da universidade, são identificadas como definidoras dos estudos considerados superiores. Já na Idade Antiga, com o surgimento da Academia de Platão que objetivava a ciência, obviamente, não nos moldes da ciência hoje, mas fundada na razão e jamais se satisfazendo com a opinião vulgar, essas dimensões se faziam presentes.

O caráter acadêmico-científico é entendido como inerente à idéia de universidade, o que permanece até os dias atuais, permeando os estudos nela realizados, independente de serem feitos na graduação ou na pós-graduação. O caráter acadêmico se configura como a formação filosófica “o princípio orientador da pesquisa e é encarado como uma atitude fundamental diante do mundo” (PIEPER, 1981, p. 63) e o científico refere-se aos rigores de ciência e sua atualização. Mesmo com a institucionalização da ciência moderna, o caráter acadêmico foi preservado nas principais concepções de universidade, ao valorizar a formação geral humanista, excetuando-se na concepção francesa, mais voltada para o ensino profissional.

Com respaldo em Dreze e Debell (1983), pode-se observar que, na concepção inglesa, vinculada às idéias de Newman, a formação

universitária é representada por *“um hábito do espírito, cujos atributos são a liberdade, a eqüidade, a ponderação, a moderação e a sabedoria se forma e persiste ao correr da vida [...] forma-se o espírito filosófico”* (p. 31). É esse espírito que vai guiar o uso dos conhecimentos profissionais.

De acordo com esses autores, a concepção alemã, representada pelo pensamento de Jasper, tem por princípio a unidade do ensino e da pesquisa. A formação em vista da pesquisa e a formação em vista do exercício profissional são governadas por princípios idênticos, ou seja, da atitude científica, indispensável tanto na vida científica como na profissional.

Na concepção americana (E.U.A.), embora com predominância da extensão, refletindo o pensamento filosófico de Whitehead, ainda segundo os autores citados, encontra-se como princípio a simbiose ensino-pesquisa, tornando a razão de ser da universidade ligar a imaginação à experiência, o entusiasmo criador à ciência adquirida, numa reflexão inventiva sobre todas as formas de saber. Entre suas tarefas está a pesquisa fundamental nas disciplinas de base, sobre a qual se apóiam a pesquisa e o ensino nos outros domínios, para aprofundar seus fundamentos teóricos.

Essas concepções se fazem presentes nas discussões sobre a idéia de universidade. Conforme o exposto anteriormente, nelas, o caráter

acadêmico e o científico se evidenciam como sendo o fundamento de toda e qualquer universidade. No entanto, parece que nem sempre esse fundamento se faz valer em todas as universidades. Há casos em que o científico predomina sobre o acadêmico ou é exclusivo, tendo seu *locus* principal na pós-graduação ou ficando restrito a algumas unidades universitárias; em outros o caráter acadêmico jamais se fez presente e/ou o científico passa ao largo dela. Uma das críticas mais contundentes aos rumos que têm sido dados à universidade é sobre a demasiada especialização, em detrimento da educação geral humanista, compreendida neste estudo com parte integrante da missão universitária.

Considerando que a universidade tem a responsabilidade de formar pessoas, cidadãos, profissionais e cientistas, Fávero (1998, p. 4) afirma que: “... *mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica de realidade*”. Nessa mesma linha de pensamento, Morais (1992, p. 58) defende a necessidade de a competência da universidade se voltar “*para a promoção de um ser humano capaz de ‘permanecer sendo’ um profissional digno e respeitável*”.

Ressaltando que é bastante preocupante a formação universitária com o objetivo exclusivo da profissionalização, no sentido utilitário e usual

do termo, sendo já um equívoco no ensino superior isolado, e *“no caso do ensino universitário ele é mais grave e preocupante, denotando injustificável reducionismo e inadmissível miopia”*, Coêlho (1998, p. 10) acrescenta:

A graduação deve trabalhar com os alunos uma compreensão do real enquanto totalidade aberta e em construção, reconhecendo e assumindo sua complexidade e historicidade, e cultivando uma relação rigorosa, crítica e amorosa com o saber. E então estará caminhando no sentido de que ao exercer uma profissão, esta ou aquela perícia técnica, seus ex-alunos o façam, não enquanto meros técnicos ou especialistas, mas como homens, cidadãos, dando à profissão e à existência (individual e coletiva) uma dimensão social e política comprometida com a humanização do homem, a ética, a criação, o belo, a liberdade de todos os homens e mulheres, independente de raça, nacionalidade, religião ou condição sócio-econômica e cultural.

Através da história da universidade, percebe-se que a valorização do conhecimento cultural, artístico, científico e profissional assume diferentes contornos em diferentes países, mas, em boa parte deles, teve uma ação intencional *“de integração nacional, de mobilização cívica e de incorporação de suas sociedades à civilização de seu tempo”* (RIBEIRO, 1991, p. 79), o que não ocorreu com o Brasil, razão pela qual o referido autor afirma:

Evidentemente, a universidade latino-americana é fruto de sua sociedade. Subdesenvolvida como a sociedade em que se insere, fundada como empreendimento alheio mediante projetos forâneos que fixaram populações em certos pontos – não para criar novas sociedades autônomas, dispostas a viver o próprio destino, mas para a satisfação das condições de existência e de prosperidade das nações colonialistas (p. 83).

O ensino superior brasileiro tem em sua origem uma organização não universitária, no período do Brasil Colônia, prolongando-se no Império e início da República, caracterizado pelo modelo profissionalizante, com base no ensino superior francês-napoleônico. A universidade brasileira surgiu apenas no século XX, mas carregando a influência maior de tal modelo uma vez que incorporou a aglutinação dos cursos superiores existentes sem alterar suas estruturas, o que ocorre ainda nos dias atuais (CUNHA, 1989), diferentemente do caso da Universidade de Brasília que foi projetada e implantada com respaldo num ideal de universidade.

Fávero (1977, p. 21) considera o nítido “caráter profissionalizante” e a organização como um “serviço público” como as duas características marcantes das primeiras escolas superiores brasileiras, sendo a razão pela qual é lugar comum a afirmativa que *“nasceram e se estruturaram com um caráter nitidamente prático e imediatista”*.

As denúncias de estudiosos sobre a preparação oferecida pelo ensino superior fazem crer que esse caráter prático e imediatista predominam até os dias atuais. Por esse motivo, Prota (1998) declara que no ensino superior brasileiro a formação geral humanista é quase inexistente, sendo objetivo exclusivo dela a profissionalização.

As dimensões acadêmica e profissional precisam ser vistas como contribuintes, e não competidoras, para fins comuns (BOYER, 1987). No entanto, há uma tendência a priorizar um ou outro aspecto em função da própria formação do corpo docente (BOK, 1988). Mesmo diante da hegemonia do ensino profissionalizante, há a necessidade de se reincorporar o ensino baseado nas humanidades e tê-los como guia para construção e integração de novos conhecimentos (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade).

Alguns autores defendem a transferência do processo de preparação profissional para instituições não universitárias (PROTA, 1998; WOLFF, 1993). Por entender que essa preparação se refere especificamente ao treinamento de habilidades e que o fundamento da missão universitária é ensinar a pensar bem, como raiz e fonte da cultura, Prota (1998) defende enfaticamente a exclusão deste tipo de preparação na universidade.

Entende-se que a criação e a implementação das instituições do ensino superior brasileiro, particularmente a universidade, guardando

pouca ou nenhuma semelhança com as idéias presentes nas concepções inglesa, alemã e americana, têm razões históricas e sociais importantes, mas que não devem “*servir como argumento para justificar, reforçar ou legitimar os desníveis e a ausência de qualidade no desempenho acadêmico de muitas dessas instituições*” (FÁVERO, 1989, p. 50).

A não consideração do caráter acadêmico na educação superior e a preponderância do caráter utilitário e usual da profissionalização trazem uma preparação empobrecida, com prejuízos da dimensão essencialmente humana e repercussões políticas, econômicas e culturais para o futuro profissional e para a sociedade (COELHO, 1998). O caráter acadêmico e científico é considerado, portanto, necessariamente integrante dos estudos universitários, quer eles digam respeito à disciplina acadêmica, à área ou campo de estudo ou à preparação profissional.

Se o ensino superior brasileiro ainda se encontra com uma carência, ou dificuldade, em relação ao atendimento do caráter acadêmico e científico na preparação profissional daqueles que nele ingressam, a Educação Física, como parte desse contexto, possivelmente não está isenta dessa carência. A começar pelo seu ingresso nesse grau de ensino.

Considerada como auxiliar em potencial do ideário estadonovista e, por isso, já tendo se tornado obrigatória como componente curricular de ensino, a Educação Física ingressou no ensino superior, no final dos anos

30, sob o enfoque da preparação de professor, porém diferenciada das demais licenciaturas, a começar pela formação das comissões que estudaram a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) e da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), da Universidade do Brasil. Segundo Faria Júnior (1987), enquanto a primeira foi composta, predominantemente, por profissionais voltados para a preparação de professores, a segunda foi constituída por militares comprometidos com o referido ideário e tendo uma visão tecnicista.

Até nove anos depois de sua criação, a ENEFD, primeira escola civil nessa área, teve sua direção e grande parte do corpo docente ocupadas por militares. A outra parte dos docentes era composta por médicos, muitas vezes também militares, conferindo um *status* de cientificidade para a área.

Mudanças significativas parecem ocorrer, nos currículos dos cursos de Educação Física, a partir da Resolução de nº 03/87, do Conselho Federal de Educação. Observa-se, assim, o seu descompasso com contexto universitário à medida que o movimento em direção as mudanças na Educação Física ocorrem quase vinte anos depois de sua equiparação com as demais licenciaturas em decorrência da Resolução 9/69 do Conselho Federal de Educação, estabelecendo o currículo mínimo, e da

Reforma de 1968, através da qual a Universidade brasileira assume outras características em termos acadêmicos e de preparação profissional.

A idéia de Universidade vinculada essencialmente à produção de conhecimento e integrada a sua transmissão e à profissionalização caracterizou-se mais fortemente a partir da Reforma citada. Buscava-se, então, o incremento da produção do conhecimento, através da racionalidade instrumental relacionada ao projeto de modernização da sociedade. No entanto, tal intenção não se concretizou no ensino superior brasileiro como um todo, razão pela qual Leite e Morosini (1992) afirmam que nesse sistema existe, atualmente, uma identidade fragmentada e próxima a um modelo híbrido uma vez que nele encontram-se, pelo menos, o modelo francês-napoleônico (profissionalizante), latino-americano (transformação social) e humboldtiano (produção do conhecimento), sendo o primeiro exclusivo nas escolas isoladas e nas Universidades públicas o referido modelo se apresenta de forma acentuada, mas convivendo com os demais.

O descompasso da Educação Física com a questão da produção de conhecimento fica evidenciado à medida que a preparação vem recebendo denúncias, de sua comunidade de profissionais, relativas à inconsistência teórica, às indefinições referentes a sua identidade, ao seu objeto de estudo e ao seu corpo de conhecimento, deficiência como preparação

profissional academicamente orientada e inadequação de seus currículos e de suas pesquisas para atender aos anseios de consolidação da Educação Física como unidade universitária (BROCHADO, 1995; COSTA, 1988; FRANCHINI e MARIZ DE OLIVEIRA, 1996; GEBARA, 1988; LIMA, 1994; MARIZ DE OLIVEIRA, 1990; SOBRAL, 1996; TANI, 1989; TOJAL, 1990).

Questionamentos como esses começaram a surgir a partir da implantação, no final dos anos 70, dos programas de Pós-Graduação em Educação Física. Tal segmento foi criado de acordo com a política governamental de expansão da Pós-Graduação no Brasil, obedecendo à mesma estruturação e com objetivos comuns às demais áreas de conhecimento, ou seja, qualificação de pessoal para o magistério superior e desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica no País.

Esse movimento foi importante para a Educação Física, da mesma forma que foi a Pós-Graduação em geral para a Universidade, à medida que melhorou o nível de qualidade de suas pesquisas e houve maior reconhecimento de seus pesquisadores no meio universitário. Além disso, fez com que aflorasse a necessidade de entendimento, esclarecimento e aprofundamento de temáticas não percebidas até então, ocorrendo a discussão propriamente epistemológica em relação a essa área no início dos anos 90 (BRACHT, 1993; PAGNI, 1996).

Considerando que as limitações e fragilidades da investigação científica nessa área fazem parte de uma crise mais geral das ciências e da universidade, Sobral (1996) ressalta que a Educação Física, pela sua imaturidade epistemológica, fica mais vulnerável às distorções e incoerências de tal crise do que qualquer outra área.

Supõe-se, assim, que as fragilidades da Educação Física dizem respeito a sua inconsistência quer seja como disciplina acadêmica, área ou campo de estudo, ou campo acadêmico profissional, modos pelos quais são caracterizadas as unidades universitárias.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (n. 9394/96), foram intensificadas as discussões relativas à qualidade da graduação das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), resultando na definição do Plano Nacional de Graduação (Lei 10.172, janeiro de 2001), e simultaneamente na atenção especial para com os projetos pedagógicos das IES e de suas unidades, assim como o estabelecimento das diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Esses três elementos, em especial, requerem de todas as áreas de conhecimento a reafirmação ou definição, mesmo que provisória, da identidade acadêmico-científica das mesmas. Nesse caso, Educação Física

se encontra, necessariamente, obrigada a, pelos menos, dar os primeiros passos sobre a definição de sua identidade acadêmico-científica.

Portanto, teve-se como problema a ser investigado: “Como se apresentam as propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, em relação à definição da identidade acadêmico-científica dessa área?”.

Objetivo Geral:

- Mapear as aproximações e os distanciamentos dos encaminhamentos dados, nas proposições de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física, no sentido da definição de uma identidade acadêmico-científica nessa área.

Objetivos específicos:

- Verificar os aspectos indicativos de definição da identidade acadêmico-científica da Educação Física, nas proposições de diretrizes curriculares para os cursos de graduação nessa área.
- Identificar as aproximações e/ou distanciamentos de um consenso, explícito ou implícito, sobre a identidade acadêmico-

científica da Educação Física, entre proposições de diretrizes curriculares para os cursos de graduação nessa área.

Justificativa

- A Educação Física compõe uma unidade universitária, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado, apesar de suas inconsistências, ou não possibilidades, seja como disciplina acadêmica, como área de estudo, ou campo acadêmico profissional. Sendo assim, fica parecendo que nesse meio não se faz presente um entendimento de que

A universidade circunscreve os domínios do conhecimento e das ações acadêmicas, define historicamente os campos do saber, estabelece a norma culta dos conteúdos e dos métodos e instaura os critérios de prioridades e a exigência da crítica. Um título acadêmico é o indicador da abrangência e dos contornos de uma área do saber definida pela comunidade acadêmica. (DIAS SOBRINHO, 1992, p. 10)

Desse modo, entende-se como indispensáveis uma preocupação, um maior esforço e compromisso no sentido de estruturar a Educação Física acadêmica e cientificamente, requisitos necessários para estar no ensino superior, especialmente na universidade, com uma coerência no seu

formato e na sua implementação, bem como para prestar serviços profissionais de qualidade à sociedade.

Sabe-se que um conceito de universidade, embora necessário, ainda não é preocupação de todos que dela fazem parte, como orientação indispensável à realização de suas atividades, mas isso não os isenta da responsabilidade para com a mesma e de terem uma atitude, inclusive na tomada de decisões sobre quaisquer aspectos a ela referente, pautada no caráter acadêmico e científico. Conseqüentemente, essa exigência também se faz necessária para a Educação Física, como uma unidade universitária.

Buscando um saber inteiro, toma-se emprestado as palavras de Rios (1998, p. 79) de que *“se o saber pretendido é um saber inteiro, faz-se necessário uma atitude de admiração do conhecido, de surpresa diante do habitual, a fim de conhecer mais e melhor”*.

Portanto, um estudo que busque um mapeamento do que apontam as propostas de diretrizes curriculares para os curso de graduação em Educação Física, a respeito da definição de sua identidade acadêmico-científica, numa relação comparativa com os argumentos dos autores estudados, poderá trazer uma parcela de contribuição para o avanço da discussão sobre essa identidade.

1 – CARACTERIZAÇÃO DE UMA ÁREA COMO UMA UNIDADE UNIVERSITÁRIA

Considerada em concordância com a argumentação de Pieper (1981, p. 59), a *“formação acadêmica significa o mesmo que formação filosófica, o caráter acadêmico da cultura universitária consiste, neste caso, em que também as ciências particulares são estudadas de maneira filosófica”*. Sua distinção em relação a outros estudos é o olhar com profundidade. Esse caráter não se dá pela inclusão da filosofia como uma disciplina curricular e sim quando, de fato, é *“o princípio orientador da pesquisa e é encarado como uma atitude fundamental diante do mundo”* (idem, p. 63).

É devido a esse olhar com profundidade que, como espaço marcado por um ambiente de saber, *locus* de investigação e produção do conhecimento, a universidade é responsável pelo avanço do conhecimento nas diferentes áreas e nos campos acadêmicos profissionais, assim como pela preparação daqueles que vão se engajar nesse processo de avanço (disciplina acadêmica), pela preparação de outros futuros membros e de quem vai exercer a profissão (preparação profissional), prestar serviços úteis à sociedade. As áreas do conhecimento, no ensino superior, em sua maioria, compreendem o entendimento e avanço do conhecimento, a educação geral humanista e a preparação profissional (SAGE, 1984).

Configurada como a institucionalização da atividade intelectual (PEREIRA, 1989), à universidade cabe a promoção de um estudo acadêmico que capacite a pessoa a refletir, crítica e criativamente, sobre a natureza das áreas do conhecimento, dominar métodos de investigação e estabelecer interconexões entre as formas de entendimento, percebendo distinções, similaridades e relações entre diferentes estruturas de pensamento, sem perder de vista a coerência conceitual da área total de conhecimento (RENSHAW, 1976).

Partindo-se do pressuposto de que é o estabelecimento das unidades universitárias como disciplina acadêmica, campo ou área de estudo, ou como campo acadêmico profissional (preparação profissional), respeitando o requisito de olhar com profundidade, que confere identidade acadêmico-científica a essas unidades, aborda-se cada uma das formas pelas quais pode ser caracterizada uma área como uma unidade universitária.

1.1 – Disciplina acadêmica: critérios, características e estruturas.

Em muitos dicionários, segundo Park (1981), o significado que parece mais adequado à disciplina acadêmica é 'um campo de estudo' e a palavra acadêmica é usualmente associada a áreas de estudos teóricos e sua investigação. A origem grega da palavra disciplina significa reter, capturar, apreender por decomposição (SMITH, 1964).

Uma síntese das definições encontradas em vários léxicos, e provavelmente aceita pela maioria do meio universitário, foi apresentada por Henry (1964, p. 32), declarando que *“uma disciplina acadêmica é um corpo de conhecimentos, coletivamente organizado num curso formal. A aquisição de tal conhecimento é um objetivo adequado e valioso em si, sem qualquer demonstração ou exigência de aplicação prática. O conteúdo é teórico e erudito, distinto do técnico e profissional”*.

Depreende-se, assim, que a disciplina acadêmica corresponde a uma área do conhecimento, no sentido de seu avanço e renovação, mas não necessariamente preocupada com a sua imediata aplicação, podendo ser também relevante para outras áreas. Analisando vários estudos sobre os critérios que identificam uma disciplina acadêmica, Nixon (1967, p. 47) sintetiza como os mais comuns:

- 1. tem um domínio identificável, pergunta questões vitais, lida com temas imensamente significativos, tem um campo específico de investigação, um núcleo central de interesse e objetivos estabelecidos;*
- 2. é caracterizada por uma história substancial e uma tradição reconhecida publicamente, exemplificada por trabalhos testados pelo tempo;*
- 3. está enraizada numa estrutura apropriada, tem sua estrutura conceitual única e emprega uma estrutura sintática; a estrutura organiza um corpo de concepções (conceitos básicos) e consiste de relações conceituais tanto quanto relações apropriadas entre fatos;*

4. *possui uma integridade única e uma qualidade arbitrária;*

5. *é reconhecida pelos procedimentos e métodos que emprega, utiliza instrumentos intelectuais e conceituais assim como instrumentos técnicos e mecânicos, segue um conjunto relevante de regras; é reconhecida pelo seu conjunto básico de procedimentos, todos eles guiam maneiras de aprender e conhecer no domínio da disciplina;*

6. *é entendida como processo tanto quanto notada por seu produto (conhecimento, princípios e generalizações);*

7. *finalmente, uma disciplina confia numa linguagem apurada, uma linguagem dos participantes, para se comunicar de modo preciso e cuidadoso no seu meio e fora dele.*

A estrutura de uma disciplina consiste, entre outros aspectos, do corpo de concepções que definem o seu objeto de estudo a ser investigado e controlam a investigação do mesmo (SCHWAB, 1967).

Numa abordagem filosófica de currículo para a educação geral, Phenix (1964) toma como base a idéia de padrões lógicos existentes no entendimento próprio das disciplinas, denominados 'domínios de significado', tendo como tese central que "o *conhecimento nas disciplinas tem padrões e estruturas e que um entendimento dessas formas típicas é essencial para a condução do ensino e aprendizagem*" (p. x). Compreendendo a existência distintivamente humana como consistindo num arranjo de significados, apresenta seis modelos fundamentais de

significado que emergem das análises de modos distintos possíveis de entendimento humano, caracterizados como *simbólicos*, *empíricos*, *estéticos*, *sinoéticos*, *éticos* e *sinópticos*.

Acrescenta, ainda, que os campos do conhecimento podem ser caracterizados pela ênfase dada a cada um deles, podendo, juntamente com seus subdomínios constituintes, serem descritos em referência a seus métodos típicos, idéias norteadoras e estruturas características. Esses domínios são assim esquematizados:

Simbólico – trata de símbolos criados para promover o pensamento e a comunicação, compreendendo a linguagem ordinária, matemática e vários tipos de formas simbólicas não discursivas. Os sistemas simbólicos por um lado constituem o mais fundamental de todos os domínios de significado em que eles devem ser empregados para expressar os significados em cada um dos outros domínios.

Empírico – inclui as ciências naturais, sociais, psicologia. Essas ciências fornecem descrições, generalizações e formulações teóricas e explicações, baseadas em observação e experimentação no mundo da matéria, vida, mente e sociedade. Elas expressam significados como verdades empíricas prováveis concebidas de acordo com certas regras de evidência e verificação e fazem uso de sistemas específicos de abstração analítica.

Estético – contem as várias artes, tais como música, artes visuais, artes de movimento e literatura. Os significados nesse domínio dizem respeito à percepção contemplativa de coisas particulares, significantes como objetificações únicas e subjetividades ideadas.

Sinoético - compreende o que se chamaria "conhecimento pessoal". O termo deriva do grego *synnoesis* que significa "pensamento meditativo", *syn* significa "com" ou "junto", e *noesis* significa

“cognição”. Assim, sinoética significa “insight relacional” ou “consciência direta”. É análoga, na esfera do conhecimento, à simpatia na esfera do sentimento. Esse conhecimento relacional ou pessoal é concreto, direto e existencial. Pode aplicar-se a outras pessoas, a si mesmo ou a coisas.

Ético – inclui significados morais que expressam obrigação mais do que fato, forma perceptual, ou consciência de relação. Em contraste com a ciência, que está preocupada com entendimento cognitivo abstrato, com as artes, que expressam percepções estéticas idealizadas e com conhecimento pessoal, que reflete entendimento intersubjetivo, moralidade tem a ver com conduta pessoal que é baseada em decisão livre, responsável e deliberada.

Sinóptico – refere-se aos significados que são compreensivelmente integrativos. Incluem história, religião e filosofia. Essas disciplinas integram significados sinoéticos, estéticos e empíricos num todo coerente.

Esses domínios formam um todo articulado, raramente aparecendo de forma pura e simples. Os significados possuem quatro dimensões: a *experiência*; a *regra, lógica ou princípio*; a *elaboração seletiva* e a *expressão*. Dentro de um espectro, os domínios *simbólicos* e *sinoéticos* estariam nos extremos e os demais entre eles.

O estudo de Phenix (1964) se tornou um clássico, sendo utilizado como suporte, ou ponto de partida, nos estudos sobre as dimensões/componentes da estrutura de uma disciplina, de uma área de estudo, ou de um campo acadêmico profissional, como é o caso do estudo realizado por Dressel e Marcus (1982), sobre as disciplinas, no qual buscou-se respaldo para desenvolver o estudo aqui proposto. Esses

autores consideram uma disciplina como uma maneira sistemática de organizar e estudar um fenômeno real, através do uso de abstrações, e salientam a necessidade de os professores e estudiosos lembrarem que as disciplinas refletem os esforços dos seres humanos para se tornarem mais humanos, assim como as suas dificuldades em desenvolver e usar símbolos que permitem a reflexão e a comunicação, explicando que

As disciplinas geralmente surgem da preocupação com aspectos do mundo real ou do ser humano e suas interações com esse mundo. Esses aspectos e interações constituem o objeto de estudo original das disciplinas. Para mover-se das observações altamente subjetivas da realidade para uma profundidade de objetividade e entendimento, um conjunto de conceitos, interrelações e operações são identificados e definidos. Essas definições levam ao construto teórico tendo muitos pontos em comum com a realidade que o criou. Uma vez determinada essa estrutura, uma disciplina pode ser desenvolvida com atenção limitada a essa parte da realidade e aos componentes dela que criaram a disciplina. Mas se a estrutura está razoavelmente bem modelada conforme a natureza da realidade, o desenvolvimento da disciplina pode sugerir novos conceitos e princípios úteis para entender a realidade geradora (p. 86).

Em suas análises sobre a estrutura disciplinar, esses estudiosos afirmam a existência de cinco componentes presentes em vários graus, em todas as disciplinas, cuja interação deles dá um caráter distintivo a cada uma, esboçando o seguinte quadro:

Componentes da Estrutura Disciplinar

1. Componente substantivo, perceptual e conceitual. (*Quais são os tipos de problemas que a disciplina trata?*).
 - 1.1 variáveis, problemas, entidades e fenômeno de interesse (objeto de estudo).
 - 1.2 suposições, axiomas, especificação de postulados, descrição e, talvez, área limitada de interesse.
 - 1.3 limitações, fronteiras, restrições que podem ser intrínsecas e naturais aos objetos ou problemas de interesse ou extrínsecas e artificial, impostas pelos estudiosos, pelos pares e preferência ou conveniência acadêmica.
 - 1.4 conceitos básicos ou fundamentais (ou construtos) e princípios (relações entre conceitos)
 - 1.5 processos percebidos, transformações, comparações, relações e interações de interesse.
 - 1.6 corpo de conhecimento organizado e previamente adquirido (fatos, conceitos, princípios, regras, teorias, leis).

2. Componente de símbolos lingüísticos, matemáticos e não discursivo e de linguagem técnica. (*Qual é o sistema simbólico que permite a expressão e comunicação sobre os aspectos únicos e relações sob consideração pela disciplina?*).

- 2.1 uma imposição sobre a realidade para facilitar a manipulação mental, uma limitação da atenção em um sentido e uma fonte de ambigüidade em outro porque o símbolo é apenas um substituto para a coisa ou imagem mental.
 - 2.2 modos de representação (linguagem, matemática, formas não discursiva).
 - 2.3 novos símbolos únicos ou especializados ou designação de significado único ou especializado para a existência de símbolos
 - 2.4 parte da busca e identificação das idéias chave, conceitos ou processos que conduzem a posterior exploração de relações explicações possíveis.
3. Componente sintático ou organizacional. (*Quais são as maneiras pelas quais as evidências são coletadas, organizadas, avaliadas e interpretadas?*).
 - 3.1 princípios, procedimentos e habilidades, incluindo
 - . definição do campo de investigação, suposições ou limitações envolvidas na definição do modo de investigação,
 - . estilos de desempenho intelectual humano, relacionamento de procedimentos de investigação aos relacionamentos do real hipotetizado ou percebido,

- . modo de investigação (envolvendo tais processos de pensamento como análise, síntese, avaliação, dedução, indução).
Observação e critério para a coleta de observações,
- . coleta e organização de dados, colocação e testagem de asserções ou hipóteses,
- . relacionar asserções a generalidades mais amplas, teorias e esquemas de explanação.

3.2 dependência de evidência sobre meios de coleta e interpretação (...).

3.3 confiabilidade de evidência (precisão, consistência, exatidão) aumentada por coletar mais dados do mesmo tipo e sob as mesmas condições.

3.4 validade de evidência ou hipóteses exploratórias ou teoria (relevância, potencial, utilidade) aumentada por aprimorar a confiabilidade, por clarificar definições, ou por mudar o foco para outros fatores.

4. Componente valor. *(Qual é a importância do estudo e como deveria ser estudado?).*

4.1 indivíduos vistos como fins ou meios (animal altamente desenvolvido ou criação especial),

- 4.2 verdade (conhecimento), beleza (forma, função, importância ou combinação disso), justiça (universal, sectária ou pessoal),
 - 4.3 utilidade, praticidade (ação versus contemplação),
 - 4.4 ética, moral (absolutas, relativas absolutas ou solução de problemas),
 - 4.5 estética (beleza, desafio, satisfação, prazer, romance, elegância, coerência, profundidade).
5. Componente conjuntivo (relação com outras disciplinas).
- 5.1 emergindo dos quatro componentes precedentes,
 - 5.2 substantivo (suposições, conceitos e objetos de atenção),
 - 5.3 simbólico (significados distintivos de palavras e símbolos comuns),
 - 5.4 sintático (similaridades e diferenças em metodologias e em tipo de conhecimento buscado),
 - 5.5 ter valores (comum e contrastante).

Dressell e Marcus (1982, p. 100) acrescentam ainda uma categorização das disciplinas de acordo com suas contribuições para o desenvolvimento e expansão da capacidade humana, estando interrelacionadas com os cinco componentes anteriormente especificados, sugeridas pelos seguintes grupos:

- . *habilidades de comunicação: linguagem, literatura, arte, música, drama, lógica, matemática, estatística.*
- . *investigação apurada: ciências naturais, ciências sociais, matemática, estatística.*
- . *raciocínio válido: lógica, ciência, matemática, estatística.*
- . *entendimento sinóptico: história, filosofia, teologia, metafísica.*
- . *sensibilidade a valores humanos: arte, música, literatura, linguagem.*
- . *sensatez em avaliação: ética, estética, literatura.*

A disciplina acadêmica requer uma concordância, entre seus estudiosos, sobre o campo do fenômeno em questão – o domínio da disciplina – e sobre um conjunto de regras que são aplicadas na tentativa de criarem conhecimento no seu campo de investigação. Esse domínio e essas regras contêm tudo que é vital para uma disciplina uma vez que proporcionam o crescimento, a mudança e a produção de novo conhecimento. Em alguns casos, é também importante a história da disciplina em si, pois o entendimento aprofundado da história de sua área pode ajudá-los a um melhor controle da eficiência de seus próprios esforços (FOSHAY, citado por NIXON, 1967).

No passado era relativamente simples a caracterização de uma disciplina acadêmica, sendo possível encontrar unanimidade sobre os critérios para tal, devido ao consenso sobre o paradigma de ciência. Hoje,

em função das mudanças, ou contestações sobre esse paradigma, evidenciando uma maior complexidade das interrelações entre as várias áreas do conhecimento e havendo o reconhecimento da necessidade de síntese de conhecimentos (SANTOS, 1995), bem como em função das tendências de pesquisas interdisciplinar e transdisciplinar, as dificuldades se multiplicaram, impedindo a obtenção de unanimidade sobre tal caracterização (BOUCHARD, 1976).

Sendo assim, o conceito tradicional de uma disciplina acadêmica, embora válido para as mais antigas, pode vir a ser abandonado ao se tratar de áreas do conhecimento mais recentes (RARICK, 1967), recorrendo-se mais à caracterização delas como área de estudo.

1.2 – Área de Estudo: critérios e características

Na literatura, os termos área e campo de estudo são empregados com mesmo significado. Neste estudo, fez-se a opção pela utilização apenas do termo “área de estudo”.

Em decorrência da falta de concordância universal sobre os critérios para identificar uma disciplina, há uma tendência para adotar o conceito de área de estudo acadêmico e pesquisa em torno de um tema central (METHENY, 1967; NIXON, 1967; BOUCHARD, 1976). Nesse caso, os estudiosos dos fenômenos relacionados ao tema central, das áreas de

estudo, assumem a responsabilidade de "(a) *investigar as várias dimensões desses fenômenos e as maneiras pelas quais eles se relacionam a outros processos e funções; b) organizar o conhecimento sobre esses fenômenos e suas interrelações e c) desenvolver novos conhecimentos sobre eles*" (REPORT OF THE DESIGN CONFERENCE ON PHYSICAL EDUCATION AS AN AREA OF STUDY AND RESEARCH, citado por NIXON, 1967).

Não tendo conceitos distintos ou procedimentos próprios, uma área de estudo recorre às disciplinas acadêmicas e/ou outras áreas para resolver os problemas nos quais está interessado. Desse modo, entende-se, com apoio em Arnold (1990, p. 206), uma área de estudo como um "*conjunto de disciplinas organizadas em volta de um tema, tópico ou fenômeno para o qual é considerada uma variedade de disciplinas que podem contribuir para o esclarecimento e entendimento do mesmo*".

Quando se trata de uma área de estudo, faz-se necessário um cuidado com os tipos de questões levantadas, sua coerência e o sentido de identidade que elas são capazes de promover para aqueles que trabalham na(o) mesma(o). Desse modo, observa-se que, não muito diferente dos critérios mencionados para a identificação de uma disciplina, uma área de estudo precisa, concordando com Bouchard (1976):

- *definir seu objeto de estudo específico;*

- *especificar sua estrutura conceitual, é ela que possibilita um grau de refinamento na percepção do campo, torna a comunicação mais fácil e constitui-se num modelo básico para a integração dos resultados de pesquisa e formulação de novas hipóteses de acordo com um sentido lógico;*
- *descrever um sistema coerente de métodos aceitáveis no estudo e abordagem de pesquisa. Um campo de estudo não tem um método único e sim um sistema total de métodos para estudo e pesquisa, sendo beneficiado a partir de um conjunto de métodos aceitáveis;*
- *estabelecer a relação entre tal campo de estudo e campos adja-centes, fazendo o conhecimento progredir no seu campo particular, através da integração de uma certa quantidade do conhecimento gerado por outros campos de estudo e pesquisa.*

Uma área de estudo é semelhante a uma disciplina acadêmica, porém preocupada com o uso de técnicas intelectuais que são passadas aos profissionais, por meio de cursos formais criados para essa área. Desse modo, Corbin (1991, p. 225) aponta os critérios para estabelecê-lo, com base num estudo realizado em 1956 sobre as características de uma profissão, afirmando que as mesmas são tão válidas hoje como foram na época de sua elaboração. Para esse autor, um campo de estudo precisa ter:

1. *Uma disciplina (objeto de estudo único) que usa técnicas intelectuais.*

2. *Estudiosos que tenham um longo período de preparação nesse objeto de estudo único e suas técnicas intelectuais, dedicando-se aos empreendimentos acadêmicos que irão contribuir para a preparação de profissionais no campo e prover o serviço social desse campo.*
3. *Um objeto de estudo relacionado ao fornecimento do serviço social (preparação profissional).*
4. *Profissionais que tenham um longo período de preparação no objeto de estudo disciplinar e profissional. Eles também precisam ser experientes nas técnicas intelectuais de sua profissão, assim como ter autonomia na prestação do serviço social.*
5. *Um código claro de ética e uma organização, ou organizações, que governem o campo de estudo e faça cumprir o código.*
6. *Instituições responsáveis pela preparação de estudiosos e profissionais que tenham estudado todos os tipos de conhecimento (teórico, prático e procedimental) e que tenham uma dedicação ao campo e aos serviços que fornece. Essas instituições deveriam se comprometer com uma educação geral ampla e ser experiente em outras disciplinas, além da primária, que tenham implicações para as profissões do campo.*
7. *Uma clientela que necessite e demande os serviços do campo.*

Esses critérios se assemelham, em grande parte, àqueles que serão considerados na caracterização de um campo acadêmico profissional, a seguir.

1.3 – Campos Acadêmicos Profissionais

Com a ampliação e as inovações relacionadas às áreas do conhecimento e às necessidades de prestação de serviços sociais, o suporte apenas no referencial de disciplina acadêmica já não atende plenamente a caracterização de toda e qualquer área de estudo e campos acadêmicos profissionais. Atualmente, pode-se notar outros arranjos na organização desses ramos acadêmicos, encontrando, mais recentemente, a denominação 'estudos acadêmicos profissionais' relativa àqueles campos acadêmicos profissionais não tão tradicionais quanto, por exemplo, medicina, direito e odontologia. São campos que implicam quatro anos de estudos com ênfase nos níveis de competências básicas para introduzir-se na prática de um campo profissional específico (STARK e LATTUCA, 1997; STARK, 1998).

Uma das características essenciais desses estudos acadêmicos profissionais é a tentativa de integrar conteúdo, teoria e prática. Os docentes ensinam conteúdo acadêmico, habilidades profissionais necessárias e o contexto da profissão, estendendo e perpetuando a linguagem oficial, esquemas, mitos e entendimentos que compõem as profissões. Outra característica é a distinção chave entre o docente e o profissional atuante nesse campo acadêmico profissional, ou seja, a ênfase do primeiro na busca do conhecimento para o avanço do campo. Stark

(1998), citando Dinham e Stritter (1991), acrescenta que, embora os profissionais se detenham mais na utilização do conhecimento do que na sua busca, é o respaldo na teoria que distingue uma profissão de um ofício, fazendo com que tanto a pesquisa quanto a integração teoria e prática sejam importantes para esses campos. Uma outra característica diz respeito à importância das questões de pesquisa nos campos acadêmicos profissionais serem pragmáticas, interdisciplinares e melhor abordadas através de múltiplas estratégias extraídas de paradigmas concorrentes. Esses campos podem ter pouca ligação com uma única visão de pesquisa.

Stark e Lattuca (1997) salientam que a carência de um consenso, entre os docentes, sobre uma ou mais dimensões que caracterizam suas disciplinas, tem como consequência menos consenso também sobre o que deveria ser ensinado. Entendendo que as dimensões disciplinares e descrições das culturas acadêmicas, ainda válidas para muitas áreas de estudo nas faculdades e universidades, não são suficientes para ajudar a entender as orientações dos docentes e dos programas referentes aos campos acadêmicos profissionais, fazem a observação de que não se tem analisado as características desses campos, como se fez com as disciplinas acadêmicas, e que a tentativa de colocá-los em conformidade com as mesmas acaba deixando de fora características importantes que esses campos possuem.

Os campos acadêmicos profissionais compartilham símbolos e outras características com disciplinas nas quais eles buscam suporte, mas cada um deles tem um aspecto "artesanal" diferente, ou competência técnica, e sua comunidade acadêmica não se restringe ao ambiente universitário, necessitando envolver aqueles que estão utilizando o conhecimento em diferentes espaços. Tendo em mente as considerações de disciplinas 'parentes', comunidade prática e adaptável, métodos ecléticos como possíveis dimensões adicionais, Stark e Lattuca (1997, p. 149-150) desenvolveram um esquema descritivo dos campos acadêmicos profissionais, de forma semelhante às dimensões apresentadas por Phenix e adaptadas por Dressel e Marcus, retomadas também por Stark (1998, p. 365-368), compreendendo as seguintes dimensões:

Papel técnico ou de serviço (estrutura substantiva) – Define os campos acadêmicos profissionais em termos de problemas e questões com as quais lida e, especificamente, seu tipo de "serviço" para a sociedade. O papel de serviço dita os fundamentos conceituais ou base de conhecimento, incluindo as considerações contextuais, que os profissionais precisam adquirir e os tipos de habilidades técnicas que a sociedade espera que o profissional utilize ao resolver problemas definidos no domínio do campo acadêmico profissional. A base de conhecimento pode ser extraída de mais de uma disciplina. (*Quais são as competências conceitual,*

técnica e contextual que os profissionais precisam adquirir para desempenhar seu papel na sociedade?). A "natureza dos problemas" que cada campo acadêmico profissional trata, e investigações sobre eles, compreende a orientação ao cliente e o tipo de perícia necessária para resolver problemas.

Conexões e articulações (estrutura conjuntiva/organizacional) – Descreve duas articulações chaves, típicas de campos acadêmicos profissionais. A primeira, o programa de preparação tem articulações com áreas do conhecimento que ensinam o fundamento conceitual que o profissional precisa adquirir. O sistema de articulação pode ser extensivo, incluindo-se elos com várias disciplinas mães. As raízes de um campo acadêmico profissional podem estar na ciência, ciências sociais ou humanidades, ou uma combinação delas. A segunda articulação chave é com a comunidade de profissionais atuantes que pode ser desenvolvida, ou pobremente desenvolvida. (*Como a competência conceitual e a competência técnica se integram à prática?*).

Valores (estrutura de valor) – Corresponde aos valores específicos aderidos por um campo acadêmico profissional, nomeados "atitudes profissionais", incluindo identidade profissional, ética profissional, motivação para continuar a aprender e interesse acadêmico de

aprimoramento profissional. Os componentes valor e função de serviço estão relacionados, do mesmo modo que os componentes valor e substantivo para as tradicionais disciplinas acadêmicas. Cada campo acadêmico profissional comunica valores aos seus neófitos. *(Que valores são importantes prover e que orientação precisa ser levada para o cumprimento da função?)*.

Métodos de investigação (estrutura sintática) – Envolve os métodos usados para responder questões ou resolver problemas. Porque os campos acadêmicos profissionais são, tipicamente, delineados por mais do que uma disciplina de fundamentação, os métodos são freqüentemente melhor caracterizados como “ecletismo planejado” do que como paradigma de consenso. *(Quais são as maneiras pelas quais o campo cria seu próprio método e formula sobre os métodos de investigação de suas áreas de fundamentação ao desenvolver sua base de conhecimento?)*.

Comunidades simbólicas e de discurso (estrutura simbólica) – Diz respeito aos sistemas simbólicos técnico e não técnico. Todo campo acadêmico profissional tem sistemas simbólicos e, assim, preocupa-se em ajudar os estudantes a desenvolverem competência de comunicação, padrão na leitura, escrita e verbalização. *(Que*

sistemas simbólicos o campo usa para se comunicar internamente, com seus clientes e com o público sobre seu papel na sociedade?).

1.4 – Profissão: características e critérios

A universidade se preocupa com o conteúdo intelectual das profissões, o entendimento sobre a razão e o fundamento de uma profissão, ou seja, o domínio do conhecimento dela. *“Quando a universidade se compromete apenas com o treino e com a ênfase na prática, ela degenera a profissão num simples comércio, deslocando a preocupação dos problemas intelectuais da profissão para o dos procedimentos técnicos [...] nível operativo apenas”* (PEREIRA, 1989, p. 115).

Em relação aos campos acadêmicos profissionais, parecem se justificar os requisitos anteriormente considerados, à medida que uma profissão tem um conteúdo científico, requer a capacidade de reflexão e de pensamento criativo, para o seu contínuo desenvolvimento; caso contrário, não é digna desse nome. *“Como qualquer outro curso que leva à obtenção de um grau, deveria ser julgado por se cobre ou não as áreas principais do objeto numa maneira razoavelmente equilibrada e se tem uma estrutura vertical e horizontal que lhe dá coerência”* (ARNOLD, 1990, p. 214).

Na caracterização de uma profissão o principal critério é a exigência de conhecimento formal, aquele elaborado acadêmica e cientificamente e que distingue as diferentes áreas de atuação profissional. As atividades desenvolvidas numa profissão são essencialmente intelectuais em caráter; técnicas e habilidades úteis, por mais refinadas que sejam, são necessárias, mas não suficientes. É a partir do conhecimento formal que se estabelecem outros critérios como (a) a base num objeto de estudo, fenômeno, ou tema, e técnicas intelectuais; (b) um período longo de preparação especializada; (c) a prática profissional serve a fins úteis que têm valor social, requerendo a aplicação de conhecimentos; (d) a renovação e inovação decorrem de conhecimentos novos e relevantes, produzidos em disciplinas pertinentes à profissão e sua avaliação se faz à luz deles; (e) auto-organização; (f) estabelecimento de um código de ética e (g) altruísmo, ela não existe para si, mas para o benefício de outros.

Recorrendo às análises da Sociologia das Profissões, pode-se perceber que não há consenso entre as definições do termo profissão. No entanto, alguns critérios são recorrentes em todas, ou em sua maioria, sendo o *conhecimento formal* aquele que se faz presente de forma unânime.

No estudo de Flexner (citado por KROLL, 1982), no ano de 1915, um dos pioneiros sobre a definição de profissão, o conhecimento aparece

como o primeiro critério. Em sua análise, Flexner afirma que as atividades a serem desenvolvidas na profissão são, essencialmente, de caráter intelectual. Nesse caso, explica Kroll (1982), a posse de um conjunto de habilidades, embora necessárias, por mais complexas que sejam, não é suficiente. Que habilidades usar, porque e quando usá-las são mais importantes do que simplesmente como executá-las.

Realizando uma revisão crítica das produções dos estudiosos da Sociologia das Profissões, Freidson (1998) enfatiza a autoridade do conhecimento como decisiva para o profissionalismo, sendo necessário, para tanto, dois aspectos fundamentais: a) conhecimento especial, por ser abstrato e teórico; b) competência especial, caracterizada por exigir o exercício do discernimento complexo.

Tais requisitos são atingidos quando da exposição, de quem busca a preparação profissional, à educação superior e ao conhecimento formal abstrato por ela trabalhado, sendo esse tipo de educação pré-requisito para obter posições específicas no trabalho junto à sociedade, excluindo aqueles que não a possuem. Torna-se óbvio, então, que não basta a aquisição pura e simples do diploma universitário, sendo essencial ter, de fato, conhecimento e competência especiais.

A exclusividade da atuação de uma categoria profissional é justificada *“pelo valor social do trabalho e pelos perigos decorrentes de*

seu mau uso" (FREIDSON, 1998, p. 206), estando o poder da argumentação de tais justificativas nos fundamentos teóricos da categoria, aqueles que respaldam as decisões sobre o que, porque e como realizar.

O referido autor salienta o conhecimento e a organização, com sua devida capacidade de se auto-regulamentar, como elementos cruciais para a profissão. Contudo, considera a necessidade de serem também observados aspectos tais como o compromisso dos profissionais para com seus pares, a sua profissão e os clientes, o que requer controle da inovação do conhecimento e da atuação na área, por meio de pesquisa, da prática experimental e da teorização, promovendo a capacidade da profissão de se autocontrolar.

Destaca-se que, assim como no estudo de Flexner, nas análises de Freidson (1998) o conhecimento formal perpassa as demais dimensões por ele realçadas. Ressalta-se, aqui, a importância dada, também, por esse estudioso, à educação superior, à medida que está nela a condição para que tais dimensões de uma profissão (atuação voltada para fins úteis; avaliação e renovação; organização da atuação profissional e altruísmo) sejam projetadas, inclusive a questão do compromisso anteriormente citado o qual se constrói na vivência do ambiente acadêmico com os profissionais, docentes universitários, com seus colegas e o conhecimento formal que dá suporte à profissão.

Bosi (1996) também salienta o conhecimento formal como elemento fundamental para a identidade profissional e reconhecimento social de qualquer categoria, acrescentando que a estruturação do núcleo propriamente dito do saber profissional se dá pela abrangência, profundidade e especificidade desse *saber que é acadêmico*.

Semelhante a Freidson (1998), a autora supracitada destaca a importância do ensino superior, à medida que a base cognitiva de uma profissão requer a pesquisa, a produção acadêmica na área original, sendo exigido do profissional, em sua atuação, o *"uso do julgamento fundado em teorias e conceitos abstratos em geral inacessíveis à maioria dos indivíduos"* (p. 156). Esse é o 'caráter esotérico' do saber profissional, ou seja, de mistério ou de um certo fascínio que ele envolve por não ser simples a sua elaboração e apreensão.

Pode-se constatar essa não simplicidade na "roda do progresso" apresentada por Bookwalter e VanderZwaag (1969, p. 331), na qual a profissão progride à medida que os raios da roda 'avançam' (filosofia, sabedoria, pesquisa e ciência), de modo interdependente, a partir do enriquecimento do raio anterior, de forma que *"a filosofia é seu guia, a sabedoria seu vigor, a pesquisa seu investigador e a ciência seu fundamento"*. A disciplina acadêmica, a área de estudo, ou o campo acadêmico profissional são responsáveis pela estruturação e

desenvolvimento do corpo de conhecimentos e a profissão respalda-se nesse corpo de conhecimentos para tomar decisões, planejar, realizar, avaliar e aprimorar a qualidade dos serviços que presta à sociedade, bem como contribuir para o enriquecimento desse corpo de conhecimentos. Segundo Kenyon (1969, p. 17),

*Ser uma disciplina implica, entre outras coisas, ter como objetivo o **entendimento de alguma porção da realidade** – isto é, **sua descrição, sua explicação e, algumas vezes, sua predição**. Uma profissão, por outro lado, tem como seu objetivo fundamental **a alteração de alguns aspectos da realidade com vista a melhorar o destino dos seres humano**. Se a motivação de uma disciplina é curiosidade, a da profissão é serviço, o bem estar da humanidade (grifos do autor).*

Percebe-se, portanto, que essas abordagens sociológicas das profissões, em grande parte, coincidem com as considerações feitas por Stark (1998) e Stark e Lattuca (1997), sobre os campos acadêmicos profissionais.

Em síntese, assume-se neste estudo, em consonância com Henry (1964), que “*uma disciplina acadêmica é um corpo de conhecimentos, coletivamente organizado num curso formal*”. Sua aquisição é um objetivo adequado e valioso em si, não requerendo, necessariamente, uma

aplicação prática, assim como seu conteúdo é distinto do técnico e profissional.

Pressupõe-se, a partir dos argumentos expostos neste capítulo, que permanecem indispensáveis na caracterização de uma disciplina acadêmica critérios tais como possuir um objeto de estudo estruturado, um corpo de conhecimentos coletivamente organizado, métodos próprios de investigação e uma linguagem comum.

A respeito da caracterização de uma área de estudo como tal, renova-se a concordância com Arnold (1990), percebendo que diz respeito à disposição de um conjunto de disciplinas, organizadas em volta de um tema, tópico ou fenômeno, que contribuam para o esclarecimento e entendimento do mesmo, o que pode ser extensivo também ao campo acadêmico profissional.

Com base nos critérios traçados por Bouchard (1967) e Corbin (1991), assume-se que uma área de estudo também requer um tema, tópico ou fenômeno central de seu interesse; estudiosos que se dediquem ao desenvolvimento do seu corpo de conhecimentos, levantando questões significativas e coerentes, através de suas investigações, e que contribuam para o crescimento, a mudança e a produção de novo conhecimento em sua área de estudo; um conjunto planejado de métodos; o estabelecimento de relações efetivas com os setores profissionais no

sentido de favorecer a prática do exercício profissional. Esses requisitos também dizem respeito aos campos acadêmicos profissionais.

Em relação à profissão, compreende-se que a mesma requer, necessariamente, uma estrutura de conhecimentos coerente, articulada e fundamentada que lhe dê suporte, no sentido de seu enriquecimento, renovação e avanço, e que fundamente a tomada de decisões de seus profissionais sobre o que, porque e como realizar e avaliar, na prestação de serviços de qualidade à sociedade.

Sintetizando, serão consideradas como dimensões inerentes à caracterização de uma disciplina acadêmica, com apoio no estudo de Dressel e Marcus (1982), os tipos de problema que nela são estudados; o sistema simbólico utilizado; as maneiras pelas quais as evidências são coletadas, organizadas, avaliadas e interpretadas; a evidência do valor do estudo e de como deve ser estudado; bem como as relações apresentadas com outras disciplinas.

A caracterização de uma área de estudo, em consonância com os argumentos de Bouchard (1976), compreende a definição do objeto estudo específico e da atuação profissional; a definição da estrutura conceitual; a descrição de um sistema de métodos aceitáveis no estudo e abordagem de pesquisa; o estabelecimento da relação entre tal área de estudo e áreas

de estudo adjacentes; assim como o conhecimento teórico, prático e procedimental.

A caracterização de um campo acadêmico profissional implica, com respaldo em Stark e Lattuca (1997), a observação quanto: às competências conceitual, técnica e contextual que os profissionais precisam adquirir para desempenhar seu papel na sociedade; à integração da competência conceitual e da competência técnica com a prática; aos valores que são importantes prover e à orientação que precisa ser levada para o cumprimento da função; às maneiras pelas quais o campo cria seu próprio método e formula sobre os métodos de investigação de suas áreas de fundamentação ao desenvolver sua base de conhecimento; aos sistemas simbólicos que o campo usa para se comunicar internamente, com seus clientes e com o público sobre seu papel na sociedade.

2 – EDUCAÇÃO FÍSICA E IDENTIDADE ACADÊMICO-CIENTÍFICA: quadro atual

À luz das considerações teóricas tecidas no capítulo anterior, partiu-se para uma revisão do estado da arte das produções teóricas sobre a problemática da identidade acadêmico-científica da Educação Física.

Percebendo-se que o Plano Nacional de Graduação (ForGRAD, 1999a; SESu/MEC), as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação (ForGRAD, 2000a; SESu/MEC) e o projeto pedagógico (ForGRAD, 1999b e 2000b), como resultantes do movimento nacional no sentido de uma redefinição do papel da graduação, requerem, necessariamente, uma definição, ainda que provisória, da identidade da área do conhecimento na qual se projetam as ações e que o currículo é a forma pela qual tal projeto é materializado, fez-se também uma revisão dos fundamentos/princípios constantes do processo de discussão, elaboração e aprovação dos documentos referentes à citada redefinição, bem como das considerações teóricas dos estudiosos sobre projeto institucional, projeto acadêmico e currículo.

2.1 – O estado da arte da identidade acadêmico-científica da Educação Física.

Os caminhos percorridos pela Educação Física no ensino superior brasileiro se assemelham, em grande parte, à realidade da Educação Física norte-americana. Nos Estados Unidos, ela nasceu de 'pais' médicos que enfatizaram os benefícios do exercício para a saúde e, no Brasil, de 'pais' militares, enfatizando a eugenia e o treinamento físico, depois, somando-se a médicos, veio o interesse pela manutenção da saúde e passou a se fazer presente até os dias atuais, ainda que com concepções de saúde diferenciadas.

Em ambos os países, a preparação do professor de Educação Física e a pesquisa na área vieram depois do estabelecimento da mesma na escola, razão pela qual o ingresso da Educação Física no ensino superior se deu sob enfoque da formação de professor. Contudo, *“Em vez de uma base de conhecimentos fornecida pela teoria e pesquisa acadêmica, professores foram alimentados à força de habilidades técnicas e uma ideologia ocupacional, consistindo de suposições não testadas, quase axiomas e ideais normativos”* (LAWSON, 1981, p. 11).

Nos Estados Unidos, a preocupação com a orientação acadêmica veio junto com o surgimento da 'profissão' (GUEDES, 1998), mas sem conseqüências maiores até a década de 60, quando um decano de Havard

criticou, publicamente, as pesquisas realizadas na Educação Física por estarem vinculadas a outras áreas de conhecimento, podendo, assim, serem efetivadas mais adequadamente nessas mesmas áreas. Um eminente estudioso da área, Franklin Henry (1964) contestou a crítica, afirmando que existia realmente uma disciplina acadêmica de conhecimentos básicos da Educação Física e apresentou seus argumentos para tal afirmação. A partir de suas declarações, desencadeou-se uma série de discussões e estudos sobre a Educação Física como disciplina acadêmica, como área de estudo, como profissão e, conseqüentemente, campo acadêmico profissional, embora não utilizando esse termo e sim as idéias correspondentes a ele.

Em decorrência, a Educação Física americana, ao longo do tempo, foi passando por diferentes momentos, segundo Bressan (1979) e Corbin (1993), começando pela ênfase na 'disciplina acadêmica' mais do que na 'profissão'; nos anos 70, é a disciplina acadêmica que predomina; nos anos 80, veio a dedicação à busca de identidade (para CORBIN) e a identificação do corpo docente com a disciplina acadêmica (para BRESSAN); e na década de 90, a emergência de uma área de estudo.

Enquanto nos E. U. A. esse processo vem ocorrendo desde os anos 60, no Brasil, até o final da década de 70, predominou a preocupação com as práticas desenvolvidas pelos seus profissionais, particularmente, na

educação escolarizada básica, nos níveis de ensino fundamental e médio. No mesmo período, o número de Faculdades de Educação Física aumentou consideravelmente, mas esse crescimento pode não ter ocorrido no sentido de buscar um suporte teórico para a área, permanecendo praticamente inalterada a estrutura curricular, à margem dos acontecimentos e das novas necessidades. As alterações do currículo dos cursos de Educação Física parecem ter sido feitas muito mais por força de lei do que pelas necessidades de estabelecer a identidade acadêmico-científica e profissional da área.

A preocupação com a orientação acadêmica e a busca de identidade só ocorreu na década de 80, provavelmente, depois do ingresso de professores universitários nos programas de pós-graduação no exterior e, conseqüentemente, ao acesso à literatura local, e com o desenvolvimento desses programas no Brasil e a vinda ao Brasil do filósofo português Manoel Sérgio, proporcionando uma aproximação com a sua proposição sobre a motricidade humana e seus argumentos sobre a não cientificidade da Educação Física, nessa mesma década.

A inquietação americana com a identidade acadêmico-científica levou à busca de estruturas de disciplinas como Fisiologia, Sociologia, Psicologia e outras, contudo, de acordo com Bressan (1979), sem uma análise filosófica rigorosa sobre as conseqüências de muitas das propostas. O que

ocorreu foi uma fragmentação e especialização exacerbada à medida que os alunos interessados e docentes/pesquisadores, afiliados às autoproclamadas subdisciplinas, têm se distanciado da Educação Física, identificando-se cada vez mais com as disciplinas 'mães' que as originam (O'HANLON e WANDZILAK, 1980; PARK, 1981). Esse movimento não parece ser muito diferente do que ocorre na graduação em Educação Física, no Brasil.

Criticando o mito da metáfora mãe-filho na Educação Física, a ponto de se preparar os alunos de modo tão consistente com esse mito que eles se tornam seus devotos, Bressan (1982, p. 23) sublinha: "*Orgulhamo-nos da pesquisa que realizamos em cada uma de nossas autoproclamadas subdisciplinas nas quais seguimos os delineamentos e é expressa na linguagem de sua respectiva mãe, mais do que nos delineamentos e linguagem da Educação Física*". Afirmar ainda que selecionamos disciplinas tradicionais como nossas mães e agora estamos tentando atendê-las. A autora, prosseguindo sua argumentação sobre a inconsistência desse modelo, assinala:

Cada uma de nossas subdisciplinas tem uma disciplina tradicional diferente como sua mãe, o que significa que ela herda uma linguagem diferente, processos diferentes de investigação e diferentes conceitualizações de seu fenômeno de interesse. Nossas subdisciplinas, então, são fundamentalmente incompatíveis com qualquer outra. É impossível ser uma família, se todas

as pessoas têm diferentes mães. A questão de se nosso futuro produzirá ou não uma "segurança" de nossa estrutura disciplinar é sem sentido. Essa estrutura está despedaçada desde já.

Desse modelo, denominado disciplinar, emergiu uma estrutura de conhecimentos vertical fragmentada, sem abordar tópicos específicos e sem olhar para a integração horizontal ou temática (LAWSON e MORFORD, 1979); em geral, sem articulação ou base lógica unificadora, sem qualquer questão central, sem relações planejadas entre as aprendizagens nas várias subdisciplinas, com diferentes sistemas de linguagem e sem organização do corpo de conhecimentos próprio (GREENDOFER, 1987; O'HANLON e WANDZILACK, 1980). Por essa razão, o que parece existir sob o rótulo 'Educação Física' é mais um amálgama de subdisciplinas (ROSS, 1981) do que uma estrutura de conhecimentos coerente, articulada e fundamentada, como se faz necessário.

Segundo Greendofe (1987), pode ter sido responsabilidade de Henry o desenvolvimento das subdisciplinas especializadas, mas não essa estrutura que resultou, uma vez que ele sugeriu e desenvolveu duas estruturas organizacionais de conhecimentos inteiramente diferentes.

Nesse caso, ao estudante de Educação Física é deixada a tarefa de integrar os fundamentos que eles aprendem, em cada autoproclamada subdisciplina, num todo significativo (BAIN e POINDEXTER, 1981; ROSS,

1981), mesmo que os docentes não tenham feito isso ao planejarem o curso. No entanto, as IES, especialmente as universidades têm a responsabilidade de assegurar, seja através do programa no formato de disciplina acadêmica, área de estudo, ou campo acadêmico profissional, a compreensão da natureza e a importância dos objetivos comuns dessa área (CORBIN, 1993; THOMAS, 1987). Concorde-se com a visão de O'Hanlon e Wandzilak (1980) de que qualquer estudante ao qual não seja exigido obter uma adequada base de conhecimentos nos fundamentos físico, social, cultural, pedagógico e estatístico do seu campo está sendo enganado pelo curso no qual se envolveu.

As dimensões disciplinar e profissional são compreendidas, por alguns estudiosos, de modo interrelacionado (RAZOR, 1988; SAGE, 1984; CORBIN, 1993), outros entendem que a primeira diz respeito ao corpo de conhecimentos e a segunda à aplicação desses conhecimentos, portanto, dependente do anterior (BARHAM, 1966; BROOKS, 1981; KENYON, 1969; LAWSON, 1981). Assim, não se justifica a existência de uma profissão sem um corpo de conhecimentos que lhe dê respaldo, quer ele seja advindo da disciplina acadêmica, da área de estudo, ou do campo acadêmico profissional correspondente.

Mesmo depois de cem anos de busca da identidade acadêmico-científica da Educação Física americana, essa questão ainda é duvidosa

(ROSE, 1986). Estudiosos preocupados com essa identidade, de forma criteriosa, afirmam que ainda não se sabe onde está ou qual é o corpo de conhecimentos da Educação Física (RARICK, 1967; ZIEGLER, 1983), não havendo concordância sobre o mesmo e nem uma clara definição do seu foco (GREENDORFER, 1987; KENYON, 1969; RAZOR, 1988). Sendo assim, a Educação Física, provavelmente, também se torna duvidosa como profissão.

Na falta de uma estrutura adequada, têm sido propostos vários modelos, assim como diferentes denominações para essa disciplina, área de estudo, campo acadêmico profissional ou profissão predominantemente chamada Educação Física. Embora aparentemente simples, a mudança de nome é uma questão crítica uma vez que a denominação dada requer coerência com os fundamentos da área de estudo, disciplina acadêmica, campo acadêmico profissional, comunicando clara e racionalmente o que se estuda e/ou professa. Aparentemente, o que vem ocorrendo não tem levado em consideração essas orientações. No entanto, soma-se com Greendorfer (1987, p. 59) em sua ressalva de que *“O nome escolhido designará o foco de nosso campo e poderá alterar a orientação de muitos departamentos”*. Reforçando sua afirmação, a autora argumenta:

não podemos meramente mudar um nome de departamento sem alterar nossas perspectivas. Crucial para esse ponto é que essa decisão não mais nos

permitirá aceitar tacitamente ou rejeitar termos sem demandar alguma reconsideração e reorganização da área de estudo. [...] São necessários conceitos de uma ordem superior que não apenas defina o escopo de nossa área de estudo, mas também explique a natureza de nossa base de conhecimentos.

Sintetizando os problemas enfrentados pela Educação Física, considera-se significativas as declarações de Park (1989, p. 19), na seqüência de sua observação de que “*não é a prática em si que é criticada, mas a prática dissociada de uma base de conhecimentos determinada compreensiva e cientificamente*”, ao explicitar:

Não é a especialização que devemos temer. É a falta de escopo e perspectiva que nos capacite a perguntar questões significativas. É deficiência do treinamento que limita nossas capacidades para atacar sistematicamente questões complexas de acordo com os melhores preceitos da ciência e da investigação. É a tendência para confundir retórica e postura com rigor intelectual. É a suposição não comprovada que um tipo de pesquisa é especialmente, por qualquer razão, mais valioso e prestigioso do que outros, ignorando o fato que as universidades, tácita e literalmente, respondem por estudos que vão das humanidades às ciências físicas e matemáticas. É a falha em introduzir nosso campo, em todos os níveis, no espírito científico (não a atitude tecnológica, mas o espírito científico).

Toda essa discussão, em torno dos problemas enfrentados pela Educação Física, tem encontrado ressonância no Brasil, podendo ser

detectada na preocupação apresentada por alguns dos estudiosos dessa área, através de publicações acadêmicas e palestras em encontros científicos, em termos da necessidade de consolidação da Educação Física como unidade universitária. Além disso, começam a ser apresentadas algumas proposições no sentido da identidade acadêmico-científica da Educação Física.

Tani (1988, p. 382) considera como crucial a busca de uma identidade própria da Educação Física que favoreça "*a definição de diretrizes em relação à preparação profissional, pesquisa e pós-graduação coerentes com a nossa realidade*". Entendendo que a diferença fundamental entre o profissional e o leigo está no fato de o primeiro dominar os fundamentos teóricos nos quais se baseia sua atuação, sublinha a importância da criação de um corpo de conhecimentos não apenas para dar identidade à área, mas também como uma necessidade de proporcionar autenticidade à profissão e promover a melhora efetiva no serviço profissional. Sendo esse corpo de conhecimentos elaborado pela área de conhecimento, o não desenvolvimento da mesma, consoante Tani (1989), coloca em cheque a própria autenticidade e a sobrevivência da profissão.

Reforçando esse mesmo aspecto, Tani (1996, p. 16) declara que, além da questão relativa à profissão, depende "*dessa definição de*

identidade enquanto área de conhecimento e a conseqüente produção, organização e difusão de conhecimentos depende, fundamentalmente, a justificativa da permanência, ou não, da Educação Física no contexto de uma universidade". Contudo, para a produção de um corpo de conhecimentos "não basta fazer pesquisas, é preciso que elas mantenham coerência com a natureza da área, contribuindo efetivamente para o seu desenvolvimento" (TANI, 1998, p. 22).

A preocupação com a identidade acadêmico-científica ainda está restrita a um pequeno grupo de docentes e pesquisadores, em geral, atuantes no ensino superior, apesar do crescente número de discussões e material escrito. O autor supracitado sugere que tal fato se deva à omissão de uns, à alienação de outros e ao desinteresse do restante, trazendo implicações, particularmente, de efeito multiplicador, *"tanto na Graduação, quanto na Pós-graduação, por formar um ciclo auto-reprodutor que, se não rompido, retardará, em muito, o desenvolvimento da área"* (p. 23).

Devido a preocupações como essas, identificadas em diferentes ensaios, e à compreensão de que *"a definição de uma identidade acadêmica que oriente e organize a produção de conhecimentos em primeiro lugar, e, em segundo lugar, a consolidação da área através de pesquisas científicas abrangentes e profundas deve ser entendida não*

apenas como metas, mas como necessidades imperativas para a consolidação da área” (TANI, 1998, p. 25), o mesmo autor apresenta sua proposição de uma área de conhecimento denominada Cinesiologia.

Resumidamente, tal área teria como objeto de estudo o movimento humano, como foco de preocupação centrada no estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, jogo e dança. Sua estrutura seria transdisciplinar e constituída de três grandes áreas de investigação, a Biodinâmica do Movimento Humano, o Comportamento Motor Humano e os Estudos Socioculturais do Movimento Humano.

A Cinesiologia procuraria compreender, de forma abrangente e profunda, o movimento humano, através de pesquisa básica em múltiplos níveis de análise, desde o mais microscópico (por exemplo, o bioquímico) até o mais macroscópico (por exemplo, o antropológico); suas pesquisas seriam de natureza básica, ou seja, sem preocupação com a solução de problemas práticos, sendo fundamental a compreensão de que, em cada nível de análise, existem epistemologias e metodologias adequadas, mesmo que de forma provisória.

Tani explica que as sub-áreas fomentariam uma maior comunicação interna e estimularia a realização de estudos integrativos e temáticos. Sendo assim, a Cinesiologia transcenderia os limites das disciplinas

tradicionais, tendo a pluralidade como característica inerente e condição indispensável para o sucesso do empreendimento, bem como uma perspectiva concreta de integrar conhecimentos e descobertas de várias disciplinas em torno de um mesmo objeto. Os conhecimentos por ela produzidos poderiam ser utilizados por diferentes áreas aplicadas, além da Educação Física e do Esporte.

A Educação Física seria caracterizada como uma área de conhecimento eminentemente aplicada, estudando academicamente os aspectos pedagógicos e profissionais, o que implica integração e síntese dos conhecimentos produzidos nas três sub-áreas citadas. Sua relação com a Cinesiologia não seria de dependência, mas sim de interação. A mesma relação ocorreria entre a Cinesiologia e o Esporte, esse último estudando academicamente os aspectos relativos ao treinamento esportivo e à administração esportiva, produzindo conhecimentos que sirvam de base para a elaboração e desenvolvimento de projetos e programas de esporte.

O fato de o termo Cinesiologia ser, originariamente, concernente ao estudo dos movimentos articulares, provoca uma certa contraposição ao proposto. Também é pertinente a crítica realizada por Betti (1996, p. 78) de que *“Uma possível Cinesiologia não possuiria metodologia de pesquisa própria, e nem um objeto ‘natural’.* O seu objeto não poderia ser o

movimento humano, simplesmente, pois dele a Física, a Psicologia, a Sociologia, etc., podem perfeitamente dar conta, prescindindo da Educação Física". Contudo, muitos dos argumentos apresentados por Tani são condizentes com os requisitos necessários à definição de uma identidade acadêmico-científica para a Educação Física. Nesse caso, sua proposição sobre a Cinesiologia aproxima-se mais de uma caracterização como uma disciplina acadêmica e a Educação Física como área de estudo.

Demonstrando também inquietações com a falta de identidade da Educação Física, Tojal (1989) acredita que o principal problema dessa área é a falta de elaboração crítica do corpo de conhecimento dela. Em estudo posterior, discutindo a emergência da motricidade humana, verificando a validade dessa teoria no processo de mudança curricular, vivido na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, com a participação ativa do filósofo Manuel Sérgio Vieira e Cunha, como professor convidado, Tojal (1994, p. 63) esclarece:

A ciência da Motricidade Humana, partindo do princípio de que o homem é um ser itinerante e prático, a caminho da transcendência, e que a motricidade é a capacidade para o movimento dessa transcendência constitui a nova teoria defendida por Manuel Sérgio. Portanto poderia se considerar que, para esse autor, a ciência da Motricidade Humana é a ciência da compreensão e de explicação das condutas motoras.

O filósofo citado no bloco acima já afirmava que a epistemologia andava bem longe da Educação Física. Discorrendo sobre o objeto de estudo motricidade humana e ressaltando que as ciências devem ter na universidade o seu lugar privilegiado, Sérgio (1989, p. 74) salienta que é lícito perguntar, como instituição universitária, *“onde reside a cientificidade das Faculdades (ou Institutos Superiores) de Educação Física, que lhes dê autonomia e singularidade, isto é, qual o seu objeto teórico de estudo e como se processa a sua **prática científica**”* (grifos do autor).

Na sua defesa da Ciência da Motricidade Humana, Sérgio (1988) evidencia que a mesma compreende a (a) ergomotricidade – *“comportamento motor, considerado um trabalho pela sociedade e observado e controlado sob o ângulo do rendimento e da produtividade”*; (b) ludomotricidade – *“comportamento motor típico das actividades lúdicas”* e (c) ludoergomotricidade – *“comportamento motor típico do desporto, da dança e circo (e do treino que o precede e acompanha), sempre que se exigem altos rendimentos”*. Entende a *“Educação Motora ou Educação Corporal”*, em substituição ao termo Educação Física, como um ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana e explica:

Procura o desenvolvimento das faculdades motoras imanentes no indivíduo, através da experiência, da autodescoberta e autodirecção do educando. Abrindo-o

*a um dinamismo intencional, criativo e prospectivo, a educação motora (ou educação corporal) propõe-lhe mais do que um **saber fazer**, um **saber ser**. E assim, conquanto imediatamente motora, ela permite ao homem viver como homem, tanto solitária como solidariamente. O desporto, o jogo, a ginástica, a dança, o circo, os vários processos de reeducação, readaptação e expressão corporal podem ser meios de educação motora, desde que neles se construa o espaço onde o homem se forma pessoa, isto é, se reconheça e o reconheçam como consciência e liberdade (p. 155).*

Mobilizado pela preocupação com o objeto de estudo da Educação Física e respaldado nas idéias defendidas por Sérgio, Tojal (1994) reafirma que esse objeto é a motricidade humana e que o estudo não é só o movimento do homem, mas principalmente o homem em movimento.

Considerando como reducionista o termo Educação Física, por não representar o que se desenvolve nessa área, e alertando que a justaposição, sem nenhum critério lógico, de concepções, conhecimento e terminologias, leva a não ter identidade, Tojal (1997, p. 95) discute sobre o objeto de estudo dessa área e sublinha que *"a motricidade humana é indiscutível e que sua matéria prima é o homem em movimento, em situação de busca de superação. Como o centro da questão é o homem e o movimento desse homem, que se faz e refaz a sua própria vontade, não há leis como nas ciências da natureza"*.

Declara, também, sua vinculação à motricidade humana e entende que se deve formar o profissional de motricidade humana “*para atuar nos diferentes aspectos do desenvolvimento do humano junto à sociedade, a sua cultura e à natureza que o cerca*” (p. 96) e o profissional de educação motora “*para atuar com o ensino tanto na escola como na natureza*” (p. 95). Além disso, sublinha:

A definição de um objeto de estudo para a Educação Física deveria ser a preocupação principal dos profissionais e estudiosos da área, pois a partir dessa definição certamente os currículos dos cursos seriam transformados; [...] os cursos de pós-graduação tanto stricto quanto lato senso seriam melhor desenvolvidos e poderiam elaborar um conhecimento específico e especializante; a atuação junto à sociedade seria mais eficiente e o profissional formado e preparado, muito provavelmente, conseguiria o reconhecimento por parte da comunidade que se serve dessa atuação.

Diante do exposto, observa-se que, apesar de defender seus posicionamentos com respaldo na Ciência da Motricidade Humana, o autor demonstra um entendimento mais próximo da área de estudo enquanto o que é defendido por Sérgio se caracterizaria mais como disciplina acadêmica.

Betti (1996), diante das limitações decorrentes de duas matrizes teóricas, por ele denominadas de científica e de pedagógica, evidencia que a primeira conduziu à perda do objeto e a segunda à perda da Educação

Física, sugerindo, portanto, o abandono da questão 'ciência ou prática pedagógica, disciplina acadêmica ou profissão' e a busca de interrelações possíveis entre esse pólos, *"respeitando as peculiaridades, as possibilidades e limites de cada um destes espaços sociais"* (idem, p. 101).

Declara, ainda, que é futurologia afirmar, neste momento, que pode haver um dia uma "ciência do movimento humano", ou algo semelhante. Mas, entende que *"A Educação Física só pode propor mudanças a partir da pesquisa científica e da reflexão filosófica; a legitimação acadêmica é um passo necessário para fundamentar modelos de prática que a Educação Física venha a propor"* (idem, p. 89). Desse modo, sugere que em vez de uma preocupação com a Ciência da Educação Física seja elaborada uma "Teoria da Educação Física", ou seja, *"uma teoria científica da Educação Física, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática e às Ciências/Filosofia. A Teoria da Educação Física é concebida como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão"* (p. 113-114). E acrescenta:

Os problemas/questões emergem da prática, e sua articulação vem a constituir uma problemática, que questiona as Ciências e a Filosofia. Como resultado da pesquisa científica e da reflexão filosófica emergem novas perspectivas e questões sobre a prática, bem como indagações sobre as próprias possibilidades das teorias científicas e filosóficas existentes atenderem às demandas da pesquisa em Educação Física. Surgem

também indicações para a transformação da prática. Adquirimos assim da prática uma visão mais sofisticada, questões mais complexas emergem, aparecem problemas onde tudo parecia estar bem... Novos questionamentos são enviados às Ciências e à Filosofia, a partir de uma prática revisitada.

Nesta dialética poder-se-á constituir, pouco a pouco, uma Teoria da Educação Física (p. 114).

Conceitua a prática como “*prática social das atividades corporais de movimento*”, concebendo-a como “*campo de dinamismo social, onde se dá a confrontação e disputa de modelos de prática, e no qual atuam diversas forças sociais (inclusive a comunidade acadêmico-profissional da Educação Física)*” (p. 111), sendo, desse modo, quase sinônimo do conceito de ‘cultura corporal de movimento’.

Tal conceito se fez, ampliando o de prática pedagógica, restrita à escola e utilizado por Bracht (1993). Aos argumentos de Betti (idem, p. 117), de que “*Nós já nos livramos da dependência à Medicina, não vamos agora nos subjugar à Pedagogia, como alguns querem*”, acrescenta-se aqui que caberia também o entendimento de que ter como foco “*prática social das atividades corporais de movimento*”, induziria a estar subjugado à Sociologia.

Prosseguindo suas considerações sobre a Teoria da Educação Física proposta, acrescenta que ela teria a função, também, de sistematizar e organizar os conhecimentos a serem transmitidos aos futuros

profissionais, pois não se pode esperar que cada graduando comece tudo de novo, por sua própria conta.

Compreende-se, portanto, que Betti mantém uma preocupação com a definição da identidade acadêmico-científica da Educação Física, mas com pretensões mais modestas em relação a essa identidade. Sua proposição parece estar mais próxima das características de um campo acadêmico profissional, já que sua ênfase se encontra no suporte à atuação profissional.

A necessidade de uma teoria da Educação Física também foi citada por Gaya (1989) e por Kolyniak Filho (1995), porém sem apresentarem uma proposição a esse respeito.

Gaya (1989), abordando a problemática da crise de identidade da área, destaca que a *"falta de estrutura de pensamento, de uma teoria geral para a educação física a tem levado por caminhos diversos"* (p. 36), a carência de seu objeto a faz se agregar a outros sistemas, pagando um ônus pesado por isso, pois deixa de ter vida própria, e, assim,

passa a parasitar corpos de conhecimento estruturados para outros fins, aos quais, ela não consegue dominar adequadamente, e como tal a educação física perde sua força, e se transforma em um subsistema [...], dificultando a definição de sua identidade. [...] se perde em um emaranhado de conceitos, princípios e propriedades tão diversos, tão atomistas, que não permitem a integração destes conhecimentos em um

campo teórico amplo e coerente que oriente e, ao mesmo tempo, seja orientada pela sua prática (p. 36).

Nesse mesmo ensaio, o referido autor considera a necessidade de desenvolver o objeto de estudo e firmar a identidade da Educação Física e de, para isso, buscar uma outra visão filosófica e outra concepção de ciência e, a partir de uma visão de totalidade, passar *“a ver a educação física como um campo de conhecimentos transdisciplinar”*.

Kolyniak Filho (1995) salienta que essa crise de identidade envolve, no plano epistemológico, a delimitação de um objeto de estudo próprio, a construção de um paradigma teórico para orientar o estudo de tal objeto e o estabelecimento de uma metodologia de pesquisa adequada ao estudo de tal objeto, na perspectiva do paradigma teórico construído. Acrescenta que parece ser decisivo, para o desenvolvimento da Educação Física como ciência ou profissão, responder a questões relativas à diferença entre a Educação Física como área de conhecimento e como prática pedagógica, à originalidade do conhecimento que pode produzir e à relevância social desse conhecimento.

O referido autor ressalta, assim como Gaya (1989), a dificuldade de integrar os conhecimentos num sistema conceitual coerente, faltando, portanto, *“uma teoria geral da educação física, ou seja, seu próprio*

paradigma, que poderia unificar todos os conhecimentos oriundos de outras disciplinas num todo organizado e coerente” (p. 17).

Em seu estudo, Kolyniak Filho (1995, p. 23) se detém na definição de um objeto de estudo da Educação Física e o define como sendo o movimento humano consciente, entendendo que esse objeto contempla as características centrais de sua visão de homem:

sendo humano, o movimento de que se fala é aquele construído historicamente, na relação do homem com a natureza e com os outros homens, superando-se, assim, o reducionismo biológico; qualificado como consciente, o movimento que se busca estudar é aquele que pode ser representado por signos e compreendido no quadro de um conjunto de significados construídos socialmente, além do que tal compreensão possibilita a sua utilização e transformação segundo propósitos humanos.

Observa também que o campo de pesquisa da Educação Física, em torno desse objeto, deve ultrapassar amplamente o contexto pedagógico. Em contraste, analisando a proposição desse objeto, Betti (1996) faz a observação de que a consciência do movimento seria um fim, um objetivo de ordem pedagógica a ser alcançado pela Educação Física, e não seu objeto de estudo.

Nos argumentos de Kolyniak Filho, em defesa de tal objeto de estudo e as suas implicações para a definição da identidade acadêmico-

científica da Educação Física, há indícios de uma tendência muito mais para uma disciplina acadêmica do que para uma teoria da Educação Física, essa última se aproximaria mais de um campo acadêmico profissional.

Detendo-se na questão do objeto da Educação Física, Bracht (1993, p. 114) advoga que a mesma é antes de tudo uma prática pedagógica e que esse entendimento "*é fundamental para o reconhecimento do tipo de conhecimento, de saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a Educação Física e o 'saber científico', ou as disciplinas científicas*", acrescentando que o objeto precisa ser construído a partir da intenção pedagógica a qual norteará a construção da problemática teórica que vai orientar o estudo do seu objeto.

Reivindicando para a Educação Física, a exemplo da Pedagogia, o estatuto de uma ciência especial, da e para a prática, o autor supracitado ressalta que a teorização dessa ciência especial precisa ultrapassar o próprio teorizar científico. No entanto, fica confusa a sua declaração, no mesmo ensaio, sobre a não existência de antagonismo entre o entendimento da Educação Física como profissão e como disciplina acadêmica. Pode ser que não haja tal antagonismo, mas, no mínimo, seus argumentos não favorecem a inclusão de uma consideração da Educação Física como disciplina acadêmica, visto que essa não tem compromisso

com a aplicação do conhecimento, conforme referenciada no capítulo anterior, enquanto Bracht faz uma defesa restrita à prática pedagógica e, especificamente, à escola, o que implica o contrário.

O objeto defendido pelo autor pareceria plausível para a Pedagogia, porém suas considerações a respeito do estudo voltado para a prática pedagógica não deixam de ter uma intenção relativa à identidade acadêmico-científica, no qual percebe-se indícios das características de um campo acadêmico profissional, no entanto, restrito à escola não teria como se justificar, já que dele se ocupa a Educação.

Semelhante defesa da prática pedagógica como foco para a Educação Física foi feita por Farinatti (1992, p. 45), enfocando *“a necessidade de se trabalhar os elementos teóricos da Educação Física na prática, numa relação simbiótica enriquecedora para ela e para a teoria. Ou seja, na ‘concretização’ da identidade abstrata que hoje seria Educação Física”*. Desse modo, justifica que o foco de atenção é a escola, por ser a principal balizadora do processo de construção que se precisa desencadear na Educação Física, uma vez que sua práxis *“é a síntese maior de interação dos elementos constitutivo do seu corpo de conhecimento”* e é na escola que *“a Educação Física tem maiores chances de mostrar o valor de seu trabalho à sociedade, e no que pode contribuir ao seu desenvolvimento e bem estar”* (idem, p. 56).

Enfocando também a necessidade de construção de uma Teoria Geral Aplicada, Farinatti (1992, p. 57-58) argumenta:

Estabelecer esse vínculo teórico-prático compreende a assunção de uma ética de comportamento em relação ao seu trabalho por todos os profissionais de Educação Física, desde os centros de graduação e pós-graduação até o professor de 'linha de frente', efetivamente quem 'faz' a Educação Física. Mais objetivamente falando: é preciso que haja real interesse na interação entre o que 'dizem' os teóricos e pesquisadores e o que 'entendem' e 'fazem' os professores em geral.

Sendo assim, o professor de 'linha-de-frente' precisa ser capaz de trabalhar o corpo teórico de sua disciplina, os curso de graduação devem tornar esta tarefa possível, os centros de pós-graduação e pesquisa também "*investigar em EDUCAÇÃO FÍSICA, suprimindo as necessidades daqueles que problematizarão os frutos de sua investigação de maneira que, pouco a pouco, construa uma Teoria Geral Aplicada*" (p. 60).

A exemplo do que se observou nas considerações de Bracht (1993), na defesa realizada por Farinatti (1991), sobre o foco estar na escola, também há indícios de aspectos relacionados a um campo acadêmico profissional, mas inviabilizados à medida que ficam restritos à escola.

Apresentando uma outra abordagem a respeito da problemática de identidade acadêmico-científica da Educação Física, Pereira (1998) argumenta que a discussão em torno do que é Educação Física, qual seu

objeto de estudo e que metodologias desenvolver para que se caracterize como ciência (disciplina acadêmica), *“tem assumido uma estratégia pouco eficaz sob o ponto de vista da filosofia da ciência”* (p. 228), fazendo-se necessário atentar para questões metodológicas. Sendo assim, salienta, apoiado em Popper (1987), que para a ciência e a filosofia *“o que interessa é a solução de problemas e não a definição correta de uma área. De fato, definir e caracterizar os problemas da Educação Física de forma precisa e como próprios dessa área é mais relevante do que discutir questões definicionais”* (idem).

Outros estudiosos já afirmam a necessidades de constatação de problemas para serem solucionados pela Educação Física como um requisito para considerá-la como ciência (KOKUBUN, 1995; SOBRAL; 1996). Discutindo esse assunto, Pereira (1998) considera que, no caso de a mesma possuir um objeto, o que de fato vai torná-la *“uma disciplina acadêmica interessante para a comunidade científica não é apenas o domínio de um determinado método ou técnica mas, sim, a qualidade da pesquisa realizada sobre problemas próprios”* (idem, p. 233).

O autor alega, ainda, que a Educação Física apresenta uma indefinição profissional, além da acadêmica, havendo a *“necessidade de uma ampla discussão desse problema, como a que vem sendo feita em relação a sua indefinição acadêmica, para não corremos o risco de dizer*

que somos profissionais simplesmente porque não conseguimos ser acadêmicos” (p. 230).

Analisando o caráter filosófico-científico da Educação Física, Kokubun (1995, p. 53) destaca que a mesma, como campo de conhecimento filosófico-científico, “*não passa de uma grande colagem sem perspectiva de sobrevivência a longo prazo*” e que por não serem seus propósitos, de forma alguma, convergentes, a discussão sobre sua identidade vem “*se arrastando ao longo de décadas, sem ter havido um mínimo de consenso em torno do tema*” (idem, p. 59).

Dentro dessa perspectiva de negação da possibilidade de uma identidade acadêmico-científica da Educação Física, sem com isso querer desmerecê-la, Lovisolo (1995, p. 20) compara o ‘educador físico’, na expressão do autor, à figura de um *bricoleur* e justifica que tal educador “*é formado, fundamentalmente, para combinar conhecimentos, técnicas e tecnologias para alcançar objetivos sociais*”, fazendo a seguinte observação:

*Por certo, um profissional de educação física pode produzir **papers** que, quando de qualidade, podem ser considerados como trabalhos de fisiologia, de psicologia, de história ou de sociologia e, neste caso, opera como os profissionais dessas áreas disciplinares... quando ele planeja ou recomenda atividades corporais age, **prima facie**, como um **bricoleur** (grifos do autor).*

Portanto, afirma ser um grande mal-entendido confundir o papel do cientista com o do *bricoleur*, e havendo ainda um outro mal-entendido no fato de não se perceber que o professor de educação física não ensina o que aprendeu na sua formação como o faz um professor de matemática ou de física. Segundo Lovisolo (1995, p. 22), esses ensinam, parcial e gradativamente, o que aprenderam na formação de sua área disciplinar (matemática ou física) e aquele utiliza o que foi aprendido "*na formulação de um programa, baseado no conhecimento científico, de atividade corporal que deve realizar objetivos sociais, isto é, valores em condições determinadas*", estando, portanto, "*perto das funções do médico, do engenheiro, do assistente social e do pedagogo quando agem no plano da intervenção*".

Dando seqüência à sua argumentação, o referido autor considera como impossível pensar a educação física sob o modelo da institucionalização das disciplinas científicas, pois ela, de fato, não possui objeto próprio, delimitado, específico. Em sua compreensão, a ênfase do trabalho com as atividades corporais recai, primordialmente, em valores e objetivos sociais e, sendo assim, sugere: "*Talvez devêssemos mudar a lente da comparação e tomar como referência a formação do médico*" (idem, p. 22), explicando que a atuação de um médico também é semelhante à figura de um *bricoleur*, usando recursos diversos em função de objetivos sociais.

Entende-se que os argumentos contrários a uma identidade acadêmico-científica da Educação Física desse autor são coerentes com a sua observação, em um outro trabalho (LOVISOLO, 1996), de que entre as preparações profissionais realizadas no ensino superior, algumas poderiam ser muito bem realizadas no ensino médio, em curso técnicos, além daquelas cuja melhor formação seria a própria prática. Nisto se inclui a profissão Educação Física, o que já acontece, segundo ele, em alguns países.

Acrescenta, ainda, que a queixa dos profissionais sobre o pouco reconhecimento social depende do padrão comparativo escolhido para tal. Propõe, então, em vez da comparação com médicos, advogados e professores de outras disciplinas, a escolha de professores de música ou de dança como padrões comparativos e faz a observação de que música e dança são ensinadas, geralmente, por praticantes destacados, mas que não possuem titulação alguma, ocorrendo o mesmo com tênis, karatê, judô, ioga, e tantos outros.

Portanto, entende-se que Lovisolo justifica a Educação Física em outros espaços que não aqueles para os quais se faz necessária uma identidade acadêmico-científica, o que não é demérito algum.

Com tantos anos de esforços laboriosos, refletidos em várias discussões, artigos produzidos e discursos proferidos, especialmente fora

do Brasil, os problemas permanecem e se ampliam, à medida que se adentra na questão da universidade e suas funções, porém o esclarecimento e os fundamentos necessários para tentar resolvê-los parecem não ser parte do cotidiano da Educação Física. Não se pode desconhecer que os debates sobre esse assunto e os encaminhamentos decorrentes têm propiciado a difusão, embora tímida, de temáticas antes não abordadas, assim como a divulgação de considerações de vários autores de diferentes países, mas ainda não provocaram o enfrentamento dos entraves relativos à problemática citada.

Diante dos impasses, das incertezas e da diversidade de entendimentos apresentados, percebe-se como necessários, para estar no ensino superior e para prestar serviços profissionais de qualidade à sociedade, o esforço maior e o compromisso no sentido de estruturar a Educação Física acadêmica e cientificamente.

Apesar dos impasses, das incertezas e da diversidade de proposições e/ou posicionamentos apresentados e compreendendo-se como *"necessário o confronto do que temos com o que queremos e precisamos construir"* (RIOS, 1992, p. 75), vislumbrou-se a possibilidade de novos horizontes no sentido da identidade acadêmico-científica da Educação Física, com a aprovação do Plano Nacional de Graduação (PNG), os Pareceres de n. 776/97, da Câmara de Ensino Superior (CES) e o de n.

583/2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Ensino Superior (CNE/CES), referentes à orientação para as diretrizes curriculares, e, em decorrência, a exigência da elaboração do projeto institucional e seus conseqüentes projetos pedagógico-acadêmicos como essenciais numa política acadêmica. Todos eles implicam uma definição de identidade dos cursos/áreas, ainda que provisória, o que poderia favorecer a superação do problema da indefinição da Educação Física.

2.2 – A questão da identidade dos cursos, como parte integrante das políticas acadêmicas na redefinição do papel da graduação

As discussões, reflexões e encaminhamentos de soluções para questões afetas ao ensino de graduação no âmbito nacional foram intensificadas com o surgimento do Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação, em 1982 e anos seguintes, e com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, criado em 1988. Conforme o documento “*Memórias ForGrad*”,

Os objetivos principais dos Encontros e Fóruns se baseiam na necessidade de proporcionar oportunidade de reflexão conjunta sobre as bases de fundamentação dos projetos pedagógicos em desenvolvimento nas Universidades brasileiras; incrementar o intercâmbio de informações entre as Instituições de Ensino Superior do País; fortalecer as relações entre as entidades responsáveis pela disseminação das concepções

vigentes nas áreas-fim das Universidades Brasileiras e ampliar o espaço da atuação política do Fórum de Pró-Reitores de Graduação.

De 1983 a 1996, entre os assuntos abordados, destacam-se: Avaliação, Currículo, Formas de Acesso, Formação de Professores, Projeto Pedagógico nas IES, Integração da Pesquisa e Extensão na Melhoria da Qualidade de Ensino de Graduação, Reformulação do Sistema de Ensino de Graduação e Autonomia das IES.

Desde a aprovação da LDBEN, “o ForGRAD tem dado prioridade ao debate sobre Projeto Pedagógico e Currículo para os Cursos de Graduação” (ForGRAD, 2000b, p. 1), tendo participação na sistematização das propostas de Diretrizes Curriculares (DC), processo desencadeado pelo Edital N. 4/97 da SESu/MEC,

O ForGRAD entendendo esse movimento de mobilização e de construção de DC pelas IES como uma fase de transição paradigmática, vem procurando subsidiar o debate com formulações teóricas, apresentando contribuições nos documentos dos seus Encontros Regionais e Nacionais e de Oficinas de Trabalho que trataram as DC no contexto do Projeto Pedagógico e da Flexibilização Curricular (p. 2).

Ao mesmo tempo, sistematizando o conjunto das reflexões e contribuições advindas dos debates nos encontros nacionais e regionais, o ForGRAD elaborou e aprovou o Plano Nacional de Graduação (PNG), em

maio de 1999, estabelecendo *“princípios para nortear as atividades de graduação nas IES, ao mesmo tempo que apresenta diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento concreto”* (ForGRAD, 2000a).

Esse Plano, na sua quase totalidade, foi acatado pela SESu/MEC a qual declara que se constitui *“um marco referencial para a criação de políticas educacionais destinadas ao ensino de graduação nas universidades brasileiras”*. Reportando-se ao documento original, são encontrados entre os temas abordados: *Articulação Ensino/Pesquisa/Extensão, Oferta e Expansão do Ensino Superior, Formação de Professores, Diretrizes Curriculares, Avaliação da Graduação, Qualificação Docente, Educação à Distância* (ForGRAD, 1999b).

Ainda no mesmo documento, advoga-se a adoção de uma nova abordagem para a graduação, voltada para a capacidade de investigação e de *“aprender a aprender”*, adotando a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão como eixo da formação do graduado, na qual se

articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica, com a inserção política e a postura ética. Só se ganha competência científica se cada curso de graduação conseguir familiarizar os alunos com os fundamentos (epistemes) que sustentam a área científica que informa cada área do conhecimento. Este processo requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos métodos e linguagens que geraram seus distintos contornos, o diálogo com os “clássicos” respectivos. É na base destes fundamentos

que se pode construir o "aprender a aprender", condição para o exercício profissional criativo, aquele que não se exaure nos rápidos processos de obsolescência que afetam, hoje, todo exercício profissional (p. 11).

Desse modo, explicita que a integração com a extensão conduz a uma formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea e com a pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo. Percebe-se, assim, a imprescindibilidade da clareza quanto à identidade acadêmico-científica de uma área, nesse processo de redefinição do papel da graduação.

No caso daquelas áreas que têm uma licenciatura correspondente, essa evidência reaparece no item 3.2 – Formação de professor para a educação Básica – observando que tal formação *"buscará a síntese entre o conhecimento específico de uma área de saber e formação pedagógica que supera a visão reducionista tanto da ciência quanto da realidade"* (p. 17) e propondo *"uma alteração substancial na formação dos professores, que supõe uma sólida formação científica na área específica, sólida formação pedagógica e sólida formação humana e cultural"*.

Observam-se as relações entre esses aspectos supracitados e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Parecer de N. 009/2001 do CNE/CP, aprovado em 8/5/2001 –, ao tratar dos conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino (item 2.3.4, do VOTO DA RELATORA), explicitando

Incluem-se aqui os conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica. O domínio desses conhecimentos é condição essencial para a construção das competências profissionais apresentadas nestas diretrizes.

Ainda reforçando a necessidade de identidade das áreas, encontra-se no Parecer 776/97, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, a orientação de que “*as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente*”. Dessa forma, o Parecer 583/2001, desse mesmo Conselho, no voto do relator, propõe como elementos constitutivos a serem contemplados pelas Diretrizes: perfil, competência/habilidade/atitudes, habilitações, conteúdos curriculares, organização do curso, estágios e atividades complementares, e acompanhamento e avaliação, de maneira muito semelhante ao edital de N. 4/97 da SESu/MEC.

Segundo o documento “*Referências para Elaboração de Diretrizes Curriculares*”, da Comissão de Especialistas de Ensino de Computação e Informática – CEEinf/SESu/MEC – tais diretrizes devem contemplar também os itens:

- *denominação da área de formação de recursos humanos;*
- *objetivos e justificativas das necessidades sociais da formação de recursos humanos na área, em outras palavras, explicar porque a sociedade necessita deste tipo de recursos humanos;*
- *áreas e sub-áreas de conhecimento (as áreas e sub-áreas do CNPq é um ponto de partida), que podem compor os currículos plenos, devidamente categorizadas (por exemplo: básicas, profissionais, complementares e humanísticas), justificando, de forma clara, o grau de importância de cada área na composição curricular plena bem como, a sua relação com os objetivos e justificativas da formação de recursos humanos (grifos do autor).*

Evidencia-se, novamente, a imprescindibilidade de uma clareza sobre a identidade das área. A referida Comissão salienta que a qualidade das diretrizes “*é tanto maior quanto melhor forem as justificativas e as relações estabelecidas entre as partes que a compõem*”. Por outro lado, alerta que o simples fato de segui-las não garante a elaboração de um currículo pleno de qualidade. De fato, as DC referem-se a orientações e

não a decisões que são próprias de cada instituição, na redefinição do papel da graduação.

A palavra Diretriz significa, de acordo com Houaiss e Villar (2001, p. 1050), "*linha básica que determina o traçado de uma estrada*" e, no sentido figurado, "*esboço, em linhas gerais, de um plano, projeto etc.*" No entender de Franco (1999, p. 2-3), as diretrizes curriculares

significam inspirações, embora obrigatórias de serem consideradas, quanto à fundamentação essencial de cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando a promover, no estudante, a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional, autônomo e permanente.

Entre as iniciativas requeridas por parte das IES, a partir das diretrizes, tem-se como essencial e obrigatória a construção/reformulação do projeto pedagógico, institucional e acadêmico, o que se pode perceber no Plano Nacional de Graduação, tanto no documento do ForGRAD quanto da SESu/MEC, ao tratar dos parâmetros propostos para as diretrizes curriculares, indicando inicialmente "*um projeto pedagógico construído coletivamente*", bem como no item metas e parâmetros para a graduação nacional: "*Reformular a política geral de graduação, tendo como fundamento a obrigatoriedade do projeto pedagógico como base de gestão acadêmico-administrativa de cada curso*". A questão é recolocada em outro documento da SESu/MEC, Diretrizes Curriculares para os Cursos de

Graduação, encontrando-se entre os objetivos e metas: *“Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação”*.

2.3 – Projeto institucional e projeto pedagógico-acadêmico: características e pressupostos.

Os significados da palavra projeto têm sido citados por grande parte dos estudiosos que abordam a questão dos projetos no âmbito das instituições educacionais. Tal palavra, etimologicamente, deriva do latim *projectu*, designando ‘lançado para diante’; esse vocábulo tem como um dos seus significados *“idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro”* (FERREIRA, 1986). No entanto, não é uma simples representação do futuro, mas transformação de idéias em prática (GANDIN e GANDIN, 1999). Desse modo, demanda criação, inovação, abertura, antecipação, conforme assinala Barbier (1993, p. 49),

*A utilização do prefixo pro-, que significa “antes”, na terminologia da planificação e nomeadamente nas noções de pro-jecto e de pro-grama, é neste ponto de vista significativo: o conteúdo de um projecto não tem a ver com acontecimentos ou objectos pertencendo ao ambiente actual ou passado do actor que o elabora, mas com acontecimentos ou objectos ainda **não verificados**. Não se debruça sobre factos, mas sobre **possíveis**. Relaciona-se com um **tempo a vir**, com um **futuro** de que constitui uma antecipação, uma visão prévia (grifos do autor).*

Projetar é uma capacidade própria do ser humano a qual, requerendo necessariamente a ação, *“demanda opções em relação a **juízos de valor**. E implica **movimento** e **mudança** que se produzem, no tempo e nas relações intersubjetivas, como **proposta**, **processo** e **possibilidade**”* (MAGNANI, 1995, p. 166, grifos da autora).

Em se tratando de projeto pedagógico, mais enfatizado como político-pedagógico por serem aspectos indissociáveis (GADOTTI, 1997; VEIGA, 1997), *“na medida em que realiza opções, toma partido diante da realidade existente e diz (ou deveria dizer) a que veio de maneira transparente”* (VALE, 1999, p. 71), ele é sempre um instrumento de ação, tendo que ser definido em termos teológicos, axiológicos, políticos, sociais e científicos. Um projeto pedagógico *“é uma espécie de recurso teórico-metodológico, que contém a formulação dos propósitos teleológicos e o enunciado dos princípios normativos, os esquemas metodológicos e estratégicos bem como os suportes epistemológicos de uma determinada concepção educativa”* (GUÉDEZ, 1982, p. 11).

A construção de um projeto é sempre acompanhada de um ideal e esse, por sua vez, é sempre utópico, no sentido de algo ainda não realizado (RIOS, 1992), do dever ser possível realizar, por mais estranho que ele possa parecer. Um projeto decorre de um posicionamento diante da realidade existente, não sem antes avaliá-la. É diagnosticando,

coletivamente, o que está posto, contrapondo-o ao que se deseja e é necessário realizar, tendo como referência a função social da instituição, que se desencadeia um processo de construção do projeto. De acordo com Mendes (1999, p. 103),

Autoconhecimento significa apontar situações positivas e negativas, identificar acertos e equívocos. Demanda um processo reflexivo a respeito das causas das insuficiências bem como das razões dos pontos favoráveis. A tomada de decisão, por sua vez, é ação inerente à avaliação conseqüente. Permite não só fortalecer mas, também, disseminar boas experiências, modificar o que funciona mal ou com baixa qualidade e elaborar novos caminhos.

A avaliação acompanha todo o processo do projeto, não só o inicia como o mantém no andamento desejável, através de contínuos diagnósticos, no sentido de constatar a aproximação e o distanciamento das práticas em desenvolvimento em relação ao ideal estabelecido como referencial, assim como de tomar decisões relativas a essas práticas e aos objetivos pretendidos. Por ser um processo, a elaboração e implementação do projeto não é algo pronto e acabado, mas sim *“um eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar”* (VILLAS BOAS, 1998, p. 182). Ele *“ganha consistência e solidez à medida que vai captando sistematicamente a realidade na qual se insere”* Pimenta (1993, p. 79-80).

Sendo um posicionamento frente à realidade e um compromisso com a sua melhoria, o projeto introduz a inovação o que traz alteração do equilíbrio do meio/local (MARTINS, 1998), bem como rupturas com práticas anteriores (VEIGA, 2000), consoante afirma Gadotti (1997, p. 37),

*Todo projeto supõe **rupturas** com o presente e **promessas** para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado com promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.*

No movimento de ruptura encontra-se a passagem do instituído para o instituinte, os quais são duas faces da mesma moeda uma vez que a revisão do primeiro serve de referência para os novos elementos que produzem o instituinte (VEIGA, 2000). Um projeto sempre confronta essas duas dimensões, não negando o instituído porque diz respeito à história da instituição educacional, em termos de lei, norma, regra, seus currículos e métodos, e o instituinte são *“as pessoas concretas com suas intenções e valores, falando uma linguagem instituinte, que projeta e dilata os campos das possibilidades, mobiliza ânimos e energias”* (MARQUES, 1990, p. 23).

O projeto pedagógico não é simples formalismo, cumprimento de uma exigência burocrática ou modismo. Ele necessita de uma clareza do rumo, do horizonte a ser perseguido, sustentado por uma fundamentação filosófico-sociológica, epistemológica e didático-pedagógica (VEIGA, 1998). Apoiado numa arquitetura de valores (MACHADO, 1996), possui uma intencionalidade explícita que permeia a sua construção e implementação, como bem esclarece a afirmação de Marques (1990, p. 23) de que

A intencionalidade expressa no projeto pedagógico da escola não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva. Não se equilibra (sic) pela verdade ou falsidade de suas asserções, mas pela justeza e lisura de seus propósitos. O discurso em que se tece a proposta não é um discurso representativo ou demonstrativo, mas é forma de ação, fala uma linguagem performativa, que envolve em primeira pessoa os sujeitos da ação e os compromete.

Uma outra dimensão essencial na elaboração e implementação de um projeto pedagógico é a participação, no sentido de compromisso e envolvimento do coletivo da instituição na qual ele se processa. Em concordância com Cavagnari (1998, p. 98), “um projeto ou empreendimento não se concretiza nem se consolida em ações individuais e solitárias, mas na ação coletiva, solidária e articulada de um grupo”. Considerando que a adesão ao projeto passa fortemente pelo afetivo, pelo caráter sedutor de sua intencionalidade, a mobilização do coletivo

demanda o princípio da solidariedade e uma metodologia que favoreça “a *consolidação das experiências, do conhecimento e dos sentimentos de todos os atores*” (ARENA, 1999, p. 83).

Assim, o projeto político-pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da instituição educacional, para transformar o interior dessa instituição, na perspectiva da transformação da sociedade (LEITE, 1990), o que implica participação substantiva, ou seja, o poder de co-decidir mudanças de rumos (BRANDÃO, 1990). “A *participação afasta o perigo das soluções dogmáticas e fechadas, desprovidas de sínteses superadoras. A participação, enfim, é direito e dever de todo cidadão que integra qualquer comunidade ou sociedade democrática*” (SANDER, 1984, p. 46).

Conforme destaca Rios (1998, p. 88), “*não se trata do caráter coletivo de uma construção qualquer: estamos pensando na construção do **amanhã**, referimo-nos a um projeto, que se refere sempre ao que está **por vir***”. Estando voltado para a qualidade do ensino, o trabalho coletivo exige mudança de mentalidade (GADOTTI, 1997; KLEIMAN e MORAES, 1999), mudança no modo de ser e de fazer, o que, por sua vez, torna a formação continuada parte integrante do projeto, não limitada à questão dos conteúdos. Uma formação que favoreça o entendimento da instituição como um todo, especialmente em termos de suas finalidades e de sua relação com a sociedade. A clareza dos propósitos comuns da instituição e

organização em função deles são requisitos necessários ao desempenho de todo e qualquer educador.

A elaboração e a implementação de um projeto demandam autonomia jurídica, financeira, administrativa e pedagógica. Como nos relata Veiga (1998), a autonomia é a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico, é questão fundamental numa instituição educativa e se constrói e internaliza pela participação, pela intervenção e pelo diálogo.

Os elementos facilitadores de êxito de um projeto, consonante destacados por Gadotti (1997), são: *Comunicação* eficiente; *adesão voluntária* e consciente ao projeto; *suporte institucional e financeiro*; *controle, acompanhamento e avaliação* do projeto; uma *atmosfera*, um ambiente favorável; *credibilidade*; *referencial teórico*. Esse autor (idem, p. 38) ainda ressalta:

*A falta desses elementos obstaculiza a elaboração e a implantação de um projeto novo para a escola. [...] Um projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de **conscientização** e de **formação cívica**; deve ser um processo de recuperação da importância e da **necessidade do planejamento** na educação (grifos dos autores).*

Pelo até aqui exposto, compreende-se como necessário citar a dimensão *tempo*, considerada pelos estudiosos como um dos elementos

constitutivos da elaboração e implementação de um projeto (CAVAGNARI, 1998; MARTINS, 1998; SILVA, 1999; VEIGA, 1997). Em consonância com a afirmação de Gadotti (1997), a noção de projeto implica *tempo político*, momento oportuno; *tempo institucional*, dependendo da história da instituição, o projeto que pode ser inovador para uma escola pode não ser para outra; *tempo escolar*, o período no qual o projeto é elaborado é também decisivo para o seu sucesso e *tempo para amadurecer as idéias*, espaço de duração da discussão necessária e de sedimentação das idéias.

Em relação à relevância do projeto para a instituição universidade, Dias Sobrinho (1992, p. 8) salienta que “*um conceito importante para pensar a universidade é o de projeto*” e complementa, enfatizando

Projeto é o que dá consistência e sentido de amplitude e de limites às práticas universitárias. Sem projetos, a instituição dissipa suas energias e perde a dimensão do conjunto e o sentido do futuro. Projeto, literalmente, é o lançado para diante. Movimento. Ação organizada e prospectiva, que articula as práticas segundo princípios e esquemas estabelecidos, que arranja o presente e o liga à visão do futuro. O projeto institui o cotidiano, ordena a construção pertinaz e permanente da universidade de acordo com suas prioridades e lhe impõe a exigência da qualidade.

O entendimento da relevância do projeto tem acompanhado as IES, desde o início da década de 1980, quando o assunto começou a ser discutido nessas instituições, estimulado pelo Programa de Apoio e

Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), da SESU/MEC. Tal fato ocorreu em função da reestruturação e revitalização da graduação, no que diz respeito à sua identidade e à definição de uma política de ensino explícita e de forma global, envolvendo a comunidade acadêmica como um todo. Esse movimento ganha vida e vigor dentro das IES, sendo também contemplado pela Lei No. 9.394, no Título IV, relativo à Organização da Educação Nacional, em seu art. 12, no qual consta que *“Os estabelecimentos de ensino, respeitado as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”*, e, entre os itens do art. 13, que *“os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e de elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo essa mesma proposta”*.

Estudiosos da matéria argumentam que a nomenclatura proposta pedagógica *“tem muito menos expressão significativa do que Projeto Institucional, de dimensão muito mais ampla”* (FRANCO, 1997, p. 58). Semelhante pensamento encontra ressonância na sugestão de Sheen (1999) de utilização da expressão “projeto educacional”, quando se trata da definição do perfil das instituições e “projeto pedagógico” para a explicitação, por parte dos cursos, de suas finalidades. No entanto, ambos declaram que, para não negar a Lei e manter a coerência com a mesma, a adjetivação ‘pedagógica’ deverá ser utilizada.

Apesar disso, e tendo-se como referência principal o trabalho de Veiga (2000) para abordar o assunto, serão utilizadas as expressões projeto institucional (global da instituição) e projeto pedagógico/acadêmico (de cursos). Embora seja considerado, pela autora supracitada, que um projeto pedagógico/acadêmico “*é parte de projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade*” (p. 188), não existe necessariamente uma hierarquia, no sentido de que o projeto institucional seja anterior ao projeto pedagógico/acadêmico (SILVA, 1999; VEIGA, 2000). O ponto de partida pode ser dado por um ou pelo outro, porém é necessário haver coerência e articulação entre eles.

Do ponto de vista de Franco (1997, p. 60), o projeto institucional é “*a marca, o posicionamento, a missão e os objetivos que a entidade educacional assume na comunidade na qual está inserida*”, revelando o teor de sua intencionalidade, o que não lhe possibilita abrigar atitudes neutras (MENDES, 1999). Sendo uma definição da política educacional da universidade, Veiga (2000, p. 215-216) evidencia que

O maior desafio é o aprofundamento das reflexões e o esclarecimento da comunidade universitária sobre a necessidade de conjugar a construção de projetos político-pedagógicos diferenciados que começam a se delinear nas faculdades/institutos/departamentos com um projeto institucional. É a partir da construção e do desenvolvimento dos projetos pedagógicos que o

projeto institucional aprimora suas intencionalidades. Nesse sentido, os projetos de cada curso, coordenados entre si, revelam o compromisso educacional da instituição universitária.

O projeto pedagógico/acadêmico diz respeito, conforme a autora anteriormente citada, ao curso como um todo orgânico, na perspectiva da construção de sua identidade, auxiliando a definição do perfil do profissional que se deseja preparar, o que conduz a uma preocupação com a qualidade do ensino. Nesse sentido, torna-se necessária uma nova concepção de ensino-aprendizagem, como condição indispensável, para melhorar a pertinência e a qualidade do ensino superior, assim como pensar a qualidade desse ensino vinculada às questões internas e externas à universidade. Internamente, o desafio se encontra não só na capacidade de ampliar as discussões, mas também de superação de conceitos ultrapassados que ainda persistem no meio acadêmico, dificultando alguns avanços no ato pedagógico (ZAINKO, 1997).

No entanto, Schäffer (1990, p. 11) adverte que o *“projeto não deve ser concebido como uma fórmula paradigmática e inflexível, mas sim como um esquema de apoio que permite traduzir, em termos operacionais, as orientações da população que dele se serve”*. Nas palavras de Guédez (1982, p. 12), ele é um *“recurso instrumental e conceitual para se conhecer a realidade, para avalia-la e projetar a alternativa de substituição*

necessária". Desse modo, Veiga (2000, p. 186) ressalta que tal projeto "não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. É a universidade construindo sua identidade institucional". Portanto, a participação se faz necessária em todas as instâncias da instituição, quer sejam a sala-de-aula, os colegiados de curso e departamentais, os conselhos de uma forma geral, ou os centros acadêmicos (MENDES, 1999). Assim sendo, concorda-se com Marques (1990, p. 20-21), ao assinalar:

Valem as instituições educativas pela proposta pedagógica que veiculam e a que fornecem as condições de realização. Por sua vez, o projeto pedagógico institucional valida-se não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constrói e expressa, como resultado de um processo de elucidação discursiva, o mais próximo possível das condições ideais de fala (grifos do autor).

Pode-se perceber que o projeto pedagógico/acadêmico também implica dimensões tais como as apresentadas nas considerações sobre o projeto político-pedagógico, da mesma forma que fica claro que as figuras de assessoria e de consultoria, valiosas em seu apoio e orientação, não suprem o papel do coletivo no processo de elaboração e implementação do projeto acadêmico/pedagógico (SILVA, 1999). Esse processo requer dos docentes estudos aprofundados e permanentes, em espaços preferencialmente institucionalizados (CAVAGNARI, 1998), uma vez que

tal processo vai muito além do domínio da área de conhecimento específica de cada um, como sublinha Dias Sobrinho (1992, p. 12),

Não basta serem profissionais altamente capacitados em sua área de conhecimento. Isso é fortemente necessário, mas não suficiente. É preciso formar pessoal que também seja sensível às diversificações de interesses, que tenha um amplo conhecimento da instituição universitária e uma grande capacidade e contínua disposição e competência para o exercício de práticas avaliativas. Assim a universidade não se fossiliza e nem destrói os seus valores constituídos ao longo da história. Para ter as respostas para si mesma e para a sociedade, a universidade precisa exercitar permanente e sistematicamente diversos processos de avaliação que permitem uma visão múltipla e abrangente da universidade.

Sendo diversificados os caminhos para a elaboração de um projeto pedagógico/acadêmico, encontra-se, consoante Guédez (1982), como aspectos a serem contemplados o teleológico, normativo, metodológico, estratégico, epistemológico, acadêmico-curricular, acadêmico-profissional, assim como aqueles referentes à forma educativa, à viabilidade teórica, histórica e técnico-administrativa e os relativos à tecnologia educacional.

Já Veiga (1998, p. 22-25) ressalta três atos distintos, mas interdependentes, nesse processo: a) *ato situacional* – é o desvelamento da realidade sóciopolítica, econômica, educacional e ocupacional; b) *ato conceitual* – visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo,

ensino e aprendizagem e c) O *ato operacional* - orientação em relação a como realizar nossa ação. Contudo, em outro estudo (VEIGA, 2000, p. 200), faz a ressalva de que *"os limites e as possibilidades do projeto passam, obviamente, por questões do contexto externo, conjuntural e de natureza organizativa interna da instituição"*.

A mesma autora explica que, sob a ótica da dualidade, e não do dualismo, os pares instituído e instituinte, projeto pedagógico e inovação são faces da mesma moeda, pressupondo o princípio de complexidade o qual *"procura considerar as relações entre as partes e o todo, em movimentos processuais de interligação e unicidade, de modo a constituir uma totalidade"*(p. 188). Sendo plural e complexo, de acordo com Dias Sobrinho (1994, p. 96), na universidade estão presentes o aprofundamento, a transmissão, preservação e acumulação de conhecimentos, e também a *"criação, pesquisa, crítica, inovação, ruptura epistemológica, separação, desenvolvimento, produção de novos saberes e novas técnicas"*, sendo importante a aceitação da *"coexistência dos múltiplos aspectos da realidade pluridimensional"*

Advogando essa perspectiva inovadora, considera a investigação como elemento propulsor da construção e implementação do projeto pedagógico/acadêmico inovador, no qual se encontram cinco características específicas: intencionalidade, antecipação, previsibilidade,

legitimidade e transparência. Sendo uma proposta de inovação, ela não se esgota em enunciar princípios, antes, para não resultar inoperante, requer a elaboração de *“perfis de mudanças claros e compreensíveis, em que estejam definidas a filosofia, as metas e as estratégias metodológicas mais adequadas, os meios e os recursos mais plausíveis, assim como os novos papéis e relações entre os sujeitos”* (MARTINS, 1998, p. 60).

Outro estudo que sugere elementos a serem contemplados no projeto pedagógico/acadêmico, assemelhando-se aos autores acima citados, é o de Gandin e Gandin (1999, p. 27-29) no qual são explicitados quatro passos, considerados por eles como imprescindíveis e não apenas aconselhados:

1. *A percepção dos problemas da realidade, motor que leva as pessoas e as instituições ao empenho na transformação dessa mesma realidade; (Marco situacional).*
2. *A produção (ou retiram dos arquivos de seu pensar e de seu sentir) de uma proposta ideal de superação dos problemas, em função dos resultados finais a serem alcançados, ou seja, a indicação do tipo de sociedade que se quer ajudar a construir da intermediação entre a utopia e a realidade, através da indicação de como a instituição vai contribuir para estes resultados; (Marco doutrinal).*
3. *A avaliação da própria prática e da realidade circundante, confrontando-as com os horizontes estabelecidos acima, descobrindo necessidades concretas, através de um processo que alcance: (Diagnóstico)*
configurar, esclarecer, circunstanciar os problemas; isto significa descobrir necessidades – processo científico – ultrapassando a

apresentação de problemas – processo preliminar de aproximação à realidade, fundado no sentir, despido de cientificidade;

buscar as causas do que está distanciando a instituição do horizonte expresso;

descobrir os pontos de apoio, internos e externos, e as dificuldades, também as de fora e as de dentro, para superar as falhas;

4. *A proposição de uma série de ações, de comportamentos e atitudes, de normas, de rotinas, para um determinado tempo (duração do plano), a fim de satisfazer as necessidades descobertas e, assim, tornar a realidade da instituição mais próxima do horizonte que lhe serve de marco para a prática. (Programação)*

Além dos aspectos/atos/passos expostos, acrescenta-se que é importante ter a clareza de que o projeto pedagógico/acadêmico supõe níveis de articulação (SILVA, 1999; VEIGA, 2000) entre: a) o real e o ideal, no sentido de aproximar discurso e prática; b) as diferentes ações administrativas e acadêmico-pedagógicas e os subconjuntos de ações que visam à formação de alunos, e c) o projeto pedagógico/acadêmico e o projeto institucional.

Por todas essas considerações, salienta-se que a confecção do documento resultante do projeto pedagógico/acadêmico, não sendo suficiente, mas necessário, não se resume ao somatório de planos isolados de cada professor em sala de aula, antes ela reflete as intenções, os esforços a serem empreendidos, o compromisso e responsabilidade do conjunto dos atores da instituição, é um instrumento de trabalho. Nas

palavras de Barbier (1993), “dizer” não equivale sempre a “fazer”, mas prepara para o “fazer”, o documento “*constitui, com certeza, o modo de representação mais próximo da realização de uma acção [...] é uma representação com efeito operatório*” (p. 52, grifos do autor), e mais adiante afirma que a “*enunciação de um projecto funciona como uma esquematização*” (p. 69, grifos do autor).

Os desafios colocados para a universidade “*apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares*” (SANTOS, 1999, p. 187). Nesse caso, e uma vez que a universidade se faz pelo conjunto de seus atores, com uma filosofia, com princípios, com diretrizes, com estratégias comuns, no sentido da transformação da sociedade, “*quanto mais explícitos e coerentes forem a filosofia, os princípios, as diretrizes, as estratégias comuns, mais se perceberá a responsabilidade social*” dessa instituição (FRANCO, 1997, p. 57).

Além disso, a materialização de um projeto pedagógico/acadêmico está estritamente vinculada ao currículo. Ele é o meio pelo qual se tenta colocar em prática uma proposta educativa (STENHOUSE, 1991). Sem a clareza acerca desse projeto, conforme o argumento de Veiga (2000, p. 186), o currículo “*reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem a sua razão de ser*”.

2.4 – Currículo

A raiz do significado da palavra currículo vem do latim *currere*, correr, referente às corridas romanas. O vocábulo currículo só teve registro nos dicionários de 1856, de acordo com Martins (citado por DOMINGUES, 1986), tendo como um dos seus significados 'uma pista de corrida' e sendo utilizado especialmente para referir-se aos estudos universitários. Outra referência sobre as origens do termo curriculum poderia ser o Oxford English Dictionary que, segundo Hamilton (1992), apresenta como a fonte mais antiga do termo os registros de 1633 da Universidade de Glasgow, nos quais a palavra aparece num atestado concedido a um mestre por ocasião de sua graduação.

Alguns estudiosos entendem que a atenção para com o currículo e seus problemas vem de tempos muito remotos como, por exemplo, desde Platão, Comenius, Froebel, ou mesmo do período pré-socrático (CREMIN, 1981; DOLL, 1978; ZAIS, 1976), mas ressaltam, assim como Kliebard (1968), que o estudo sistemático e especializado do currículo e do fenômeno curricular, e a identificação de certos indivíduos como especialistas em currículo, não ocorriam até o século vinte. Também abordando a questão das origens do currículo, Kemmis (1988) coloca como questionável a alegação do emprego de um termo latino – *curriculum* – na antiguidade, especialmente com Platão e Aristóteles, para

descrever o que eles ensinavam, como também considera problemático afirmar-se a continuidade do uso desse mesmo termo desde a antiguidade até os dias de hoje, como se não tivessem ocorrido alterações no seu significado.

Analisando estudos sobre o mesmo assunto, Terigi (1996, p. 163) declara que ao buscar a origem tende-se a encontrá-la naquele ponto em que o *curriculum* se parece com o que hoje se acredita que é, ou pensa que devesse ser, e distingue três possibilidades:

- se o *curriculum* for visto como ferramenta pedagógica da sociedade industrial, sua origem será encontrada nos Estados Unidos, na década de 20 ou meados do século XX;
- se for entendido como plano estruturado de estudos, pode-se achá-lo pela primeira vez em alguma universidade européia, como propõe Hamilton (1992);
- se for percebido como indicação do que se ensina, pode-se chegar a Platão ou até antes dele.

Acrescenta ainda que cada um destes conceitos representa sentidos historicamente construídos *de curriculum* e que é discutível a necessidade de considerar um deles como o "verdadeiro". No entanto, Diáz Barriga (1994, p. 16) afirma que o conceito de currículo surge com a pedagogia da sociedade industrial e que apenas "*por uma extensão arbitrária este vocábulo se aplica à organização do conteúdo temático em circunstâncias históricas diversas de sua origem*".

As revisões do estado e da arte das produções teóricas sobre o currículo não conduzem a um consenso sobre sua definição, de acordo com Pedra (1997, p. 106), antes elas *“revelam, mais precisamente, os horizontes históricos nos quais o currículo (conceito e prática) foi interpretado e compreendido”*. De forma semelhante, Kemmis (1988, p. 28) declara que *“cada definição reflete a visão de um autor concreto em um tempo determinado”*, enquanto para Zais (1976), qualquer definição de currículo varia, necessariamente, em função dos propósitos a serem atendidos, ou seja, a que for mais útil será a mais correta para a situação. Sobre esse mesmo aspecto, Jorge (1996, p. 28) declara:

O próprio fato de o conceito suscitar imagens que vão, desde conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno, resultados pretendidos de aprendizagem, tarefas e destrezas a serem dominadas, até programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade com vistas à reconstrução social da mesma, evidencia o quanto o currículo assume diferentes papéis, provavelmente em função de diferentes momentos históricos.

Entre as noções de currículo, encontra-se em Lawton (1975) e Pedra (1993) que o mesmo diz respeito à seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de viver próprios da cultura de uma determinada sociedade, percebidos como importantes para serem transmitidos às gerações futuras; refere-se a saberes, conteúdos, competências, símbolos

e valores (BERTICELLI, 1998); ato de ensinar, a totalidade dos comportamentos do professor (SHARPES, 1988); “*O currículo de uma escola é o conteúdo formal e não formal e o processo pelo qual o aprendiz obtém conhecimento e entendimento, desenvolve habilidades e altera atitudes, apreciações e valores sob os auspícios dessa escola*” (DOLL, 1978, p. 6, destaques do autor). De forma muito semelhante, Tanner e Tanner (citados por OLIVA, 1982, p. 7) consideram o currículo como a “*reconstrução de conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvida sob os auspícios da escola (ou universidade), para capacitar o aprendiz a ampliar seu próprio controle de conhecimento e experiência*”. Revisando o que se entende pelo termo currículo, Forquin (1996, p. 188) declara que o mesmo, geralmente, designa

o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal (...).

O referido autor acrescenta que, acessoriamente e por extensão, o termo pode também designar aquilo que é realmente ensinado em sala de aula, estando, às vezes, distante do que é oficialmente prescrito. Ampliando mais o seu sentido, pode designar “o conteúdo latente” do

ensino, o conjunto de competências *“que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas”*; em seu sentido mais geral e abstrato, *“o termo faz referência a tudo aquilo que se poderia chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino, o fato de que a escola transmite aquilo que chamamos de ‘conteúdos’, saberes, competências, símbolos e valores”*.

Ressaltando que, desde quando o termo currículo foi incorporado ao vocabulário pedagógico, os dois sentidos mais usuais são conhecimento escolar e experiência de aprendizagem, Santos e Moreira (1995, p. 48) consideram que *“todo currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos”*.

De acordo com Ribeiro (1993), em todos os conceitos que mais marcaram a história do currículo sempre esteve contida a possibilidade de se construir o conhecimento. Já para Bertcellli (1998) e Terigi (1996) a prescritividade é o elemento constante em toda ideia de currículo e em todas as suas práticas, ou pelo menos em boa parte delas. O currículo é percebido por Doll (1997) como processo de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação, ou seja, a pessoa e a experiência que vivencia ao aprender, ao transformar e ao ser transformada.

Entre os estudiosos, o currículo é considerado como disciplina, matéria de estudo (OLIVA, 1982), como ciência (RIBEIRO, 1993). No entanto, Sharpes (1988, p. 11) argumenta que *“O estudo de currículo, embora definido, não é definitivamente uma ciência, não é uma disciplina no sentido tradicional e é possivelmente apenas uma arte”*. Outros estudiosos alertam que a área de currículo, pelas suas indefinições quanto aos interesses principais de estudo, encontra-se numa infância relativa (ZAIS, 1976), ou que com tanta percepção diferenciada fica difícil definir o seu objeto. Constatando que essa área possui uma enorme quantidade de produções e, como resultante dela, uma gama diversificada de questões, Terigi (1996, p. 160) sublinha:

A multiplicação e diversificação das temáticas que, aqui e agora, abrigam-se sob o conceito "currículum", fazem com que o mesmo resulte, por excessivo, insuficiente. É tanto o que abrange, que abrange tudo, ou quase tudo; o que é o mesmo que dizer que perdeu sua capacidade discriminativa.

No entanto, Berticelli (1998) destaca que, no Brasil, ainda não existe uma tradição consolidada sobre o problema do currículo, em termos de um estudo aprofundado, sendo geralmente tratado por meio de outras temáticas educacionais, enquanto Silva (1995, p. 29) declara que o *“currículo pode ser considerado o primo pobre da teorização educacional”*

e que "é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais".

Em geral, encontra-se entre os estudiosos um consenso de que a teorização sobre currículo se inicia com as produções norte-americanas, em 1918 e 1924, de Franklin Bobbitt, e de Charters, em 1923 (AYALA, COLOMÉ, SILVA e OLIVEIRA, 1994; DÍAZ BARRIGA, 1994; PEDRA, 1997). Contudo, é com o estudo de Tyler, "*Basic Principles of Curriculum and Instruction*", publicado em 1949, que as idéias de Bobbitt sobre currículo florescem e ganham relevo, segundo Domingues (1986).

O trabalho de Tyler tornou-se referência para o de muitos outros estudiosos e predominou por muito tempo, representando o que se denomina concepção tradicional de currículo, ou modelo técnico-linear. Essa concepção tem como características básicas, conforme Henriques (1998), a homogeneidade do conhecimento, unidimensionalidade, normatividade, seqüenciabilidade, previsibilidade e disciplinaridade. A concentração das teorias tradicionais de currículo se encontra nas formas de organização e elaboração do currículo (SILVA, T., 1999), com uma preocupação, essencialmente, em como planejar um currículo (CUNHA, 1998).

Em contraposição a essa concepção tradicional, em 1960, começa a ser pensada a implicação social do currículo (BERTCELLI, 1998) e toma

vulto com o surgimento do movimento denominado de Nova Sociologia da Educação (NSE). Esse movimento “estabeleceu, definitivamente, novas bases para a investigação e compreensão do currículo” (PEDRA, 1993, p. 31) e teve como principal autor Michel Young, com a obra por ele editada *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, em 1971, contendo artigos hoje considerados clássicos (MOREIRA, 1990). É com esse movimento que surgem as teorias críticas de currículo as quais questionam, conforme Silva, T. (1999, p. 29-30),

*os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais; desconfiam do **status quo**, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo **faz** (grifos do autor).*

É nesse sentido que as análises apresentadas por Bernstein na obra anteriormente citada são consideradas como uma das mais importantes contribuições do NSE (SANTOS e MOREIRA, 1995). Em suas análises, Bernstein (1971) entende que o conhecimento educacional é trabalhado através de três sistemas de mensagem: currículo, pedagogia e avaliação. O currículo define que conhecimento é válido, a pedagogia estabelece qual a forma adequada de transmiti-lo e a avaliação define qual é a realização

válida desse conhecimento. Em continuidade à introdução de suas análises, o autor esclarece que em todas instituições educacionais há uma organização do tempo em “unidades” que diz respeito à divisão formal do tempo e um determinado “conteúdo”, que corresponde à forma pela qual o período de tempo é usado, ou, de acordo com Domingos, Barradas, Rainha e Neves (1986), àquilo que preenche esse tempo.

Bernstein considera, inicialmente, currículo em função do princípio pelo qual se estabelece uma “relação especial” entre as unidades de tempo e seus conteúdos. Assim, e conforme relato de Domingos et. al. (1986, p. 151) sobre a teoria do autor em pauta, a compreensão do modo pelo qual o currículo está estruturado requer a análise da relação entre os diferentes conteúdos, “*podendo esta análise incidir sobre o estatuto relativo de cada conteúdo e sobre a delimitação dos diferentes conteúdos*”. Na análise do estatuto relativo de um determinado conteúdo considera-se o tempo que lhe é dedicado e a importância que lhe é dada. Na análise da delimitação dos conteúdos, perspectiva mais importante para Bernstein, observa-se se os mesmos “*mantêm entre si uma relação **aberta**, com fronteiras esbatidas, ou uma relação **fechada**, com fronteiras bem definidas, e, portanto, perfeitamente isolados uns dos outros*”.

Com base nessas observações o autor distingue os códigos educacionais de currículo: o do tipo *coleção* e, em contraposição, o do tipo

integração. Para aborda-los, define os termos *classificação* e *enquadramento*, utilizados na análise das estruturas que fundamentam os três sistemas de mensagem: currículo, pedagogia e avaliação – as variações da força da classificação nos revelam a estrutura básica do sistema de mensagem currículo; as dos enquadramentos, a estrutura básica do sistema de mensagem pedagogia e as variações da força da classificação e dos enquadramentos, a estrutura básica do sistema de mensagem avaliação. A classificação refere-se ao grau de manutenção da fronteira entre os conteúdos e o enquadramento corresponde ao grau de controle que professor e os alunos têm sobre a seleção, organização e andamento do conhecimento a ser transmitido e assimilado no relacionamento pedagógico.

Desse modo, com base nas observações de Bersnstein (1971), de Domingos et. al. (1986) e de Cunha e Leite (1996), infere-se que classificação e enquadramentos fortes originam currículo do tipo coleção no qual os conteúdos são claramente delimitados e isolados um do outro, existindo uma fronteira nítida entre o que pode e o que não pode ser transmitido. Nele, há uma organização hierárquica do conhecimento, de forma que o “*mistério*” último da matéria é revelado muito depois na vida educacional e a pedagogia tende a proceder da estrutura da superfície para a estrutura profunda da matéria de estudo, promovendo um ensino em profundidade. A avaliação coloca uma ênfase em alcançar *estágios* de

conhecimento ao invés de *maneiras* de conhecer e seus critérios são diferentes e definidos por cada professor.

Com a ressalva feita por esses estudiosos, de que o currículo do tipo integração apenas existe em nível de ideologia e teoria, havendo um número relativamente pequeno de escolas e agências educacionais tentando institucionalizá-lo com alguma seriedade, tem-se que nesse tipo de currículo a classificação e os enquadramentos são fracos, os conteúdos mantêm entre si uma relação aberta, interdisciplinar, subordinando-se a uma idéia central, integradora, que os agrega num todo mais amplo. A pedagogia vai da estrutura profunda para a estrutura da superfície da matéria de estudo, conduzindo a um ensino em extensão e requisitando tarefas compartilhadas por diferentes professores. A avaliação centra-se nas *maneiras* de conhecer ao invés de estágios de conhecimento e seus critérios são também compartilhados.

Cunha e Leite (1996, p. 14), ao abordarem as considerações de Bernstein, argumentam que "*a estrutura dos conteúdos e da organização curricular por si só já manifesta uma posição teórica de concepção conhecimento e revela tanto uma percepção de ciência como a forma pela qual a civilização a produz e consome*". Observam também que mesmo com a produção crítica sobre a educação, ainda não houve um avanço na prática da organização de currículos que não seja a forma tradicional.

De fato, a construção do pensamento curricular brasileiro teve forte influência do trabalho de Hilda Taba a qual, por sua vez, tem em Tyler seu precursor intelectual, conforme declarações de Domingues (1986). Todavia, o surgimento desse campo no Brasil se deu com o movimento da Escola Nova, sofrendo influências das idéias de Dewey e de Kilpatrick (MOREIRA, 1992; PEDRA, 1993; SAVIANI, 1995; SOUZA, 1993). As análises promovidas pela NSE e suas reformulações são pouco conhecidas no Brasil (SILVA, 1990), mas estudiosos como Michael Apple e Henry Giroux que foram influenciados pela NSE começam a se tornar familiar entre os estudiosos brasileiros de Sociologia e de currículo (MOREIRA, 1990).

Vale ser ressaltado que um currículo requer, necessariamente, interação entre as pessoas nele envolvidas e a definição quanto a um suporte teórico (RIBEIRO, 1993; VEIGA, 1997). Os fundamentos que influenciam e formam o conteúdo e a organização do currículo consistem de quatro áreas básicas, de acordo com Zais (1976, p. 101): epistemologia, sociedade/cultura, o indivíduo e teorias de aprendizagem. O mesmo autor acrescenta que *"Idéias, atitudes e crenças em cada uma dessas quatro áreas constituem as forças primárias que influenciam, e sem dúvida controlam, o conteúdo e a organização do currículo"* e, ainda, que a ontologia, a epistemologia e a axiologia são *"três categorias*

filosóficas que têm particular relevância para tomar decisões sobre currículo” (idem, p. 106).

Segundo Souza (1993), currículo implica planejamento (concepção) e operacionalização (processo). De acordo com Pinheiro (1998, p. 81),

A elaboração do currículo define aspectos voltados diretamente para a prática pedagógica, marcando o espaço e o papel exercido pelos diferentes elementos envolvidos com o processo educativo: o aproveitamento do tempo escolar, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, os conteúdos e programas, a definição de normas e padrões de comportamento, a escolha de técnicas, de procedimentos didáticos e de avaliação, assim como as intenções relativas aos aspectos valorativos e morais projetados pela escola.

Para remediar a carência de uma definição consistente até entre aqueles que estão intimamente envolvidos com o currículo no ensino superior, Stark e Lattuca (1997, p. 7) sugerem a definição do currículo como um “plano acadêmico”, explicando que *“Um plano de qualquer empreendimento incorpora um esquema total de ação, incluindo propósitos, atividades e maneiras de mensurar o sucesso. Um plano implica intenções e escolhas racionais entre alternativas para realizar as intenções”* (p. 9-10).

Em se tratando da área do currículo no ensino superior, a produção ainda é escassa (CUNHA e LEITE, 1996; STARK e LATTUCA, 1997),

principalmente se comparada à produção sobre currículo do ensino fundamental e médio. De acordo com Ern e Backes (1999), só nos últimos vinte anos é que os estudos nessa área vêm ocupando espaços significativos no ensino superior. Talvez seja em função dessas reflexões que questões referentes ao ensino superior são abordadas no sentido de denunciar e analisar o que está posto e apresentar outras possibilidades de estruturação curricular, ou de outros princípios norteadores da mesma. De acordo com Jorge (1996, p. 16),

grande parte dos cursos universitários no Brasil, apesar do passado recente, encontra-se hoje envelhecidos e busca respostas para perguntas de natureza quase existencial, com relação ao ensino que vêm ministrando: qual é o perfil do profissional que devemos formar? devemos continuar ensinando o que vimos ensinando, da forma como estamos ensinando?

Temos tentado obter respostas a estas perguntas através das propostas de mudanças ou reformulações curriculares. Uma história de mais de 30 anos mostra que sempre tem sido assim.

Observando que a lógica da profissionalização é inerente à constituição mesma do ensino superior e da universidade brasileira desde o seu início, tendo como um dos pressupostos inerentes a essa lógica o atendimento ao mercado de trabalho, Coêlho (1994, p. 47) advoga que a universidade em função de sua própria natureza, "segue uma outra lógica, que leva em conta seu compromisso fundamental com a verdade, a busca

de uma compreensão rigorosa do mundo físico e social e a luta pela produção de novas formas de existência coletiva". Para esse estudioso, uma nova lógica do ensino universitário e da organização dos currículos supõe a definição de uma política acadêmica, de uma política de graduação, de cultura, cabendo à universidade

assumir o ensino em todas as áreas como um trabalho educativo. Nesse sentido, é preciso ir além dos aspectos legais e burocráticos, da preocupação com a quantidade, com a relação das disciplinas, com os créditos e, na realização do ensino-aprendizagem e na construção dos currículos, produzi-los como um todo, "projetos de formação", trabalho que, envolvendo o conjunto dos professores e alunos, aponta numa direção bem definida e coerentemente assumida. (idem, p. 64)

Discutindo sobre a mudança curricular, com ênfase na articulação das disciplinas, Vale (1996) também aborda a questão da preparação do profissional a partir de outras bases, ressaltando que essa mudança diz respeito à análise da estrutura do conhecimento necessário à preparação de um profissional capaz de lidar com o não material, em função de uma maior compreensão da realidade ou contexto desafiador. Nesse caso, estrutura curricular assume papel decisivo na preparação do profissional, pois

é ela quem garante a síntese entre o teórico e o prático, entre o básico e o aplicado, entre o interno e o externo, entre o individual e o social, entre o juízo de realidade e

juízo de valor, entre o econômico e o cultural, entre a qualidade e a quantidade e assim por diante, realizando a síntese de entendimento (Verstand) e razão (Vernunft) (p. 56).

Para tanto, o mesmo autor defende a idéia de núcleos temáticos, sendo a estrutura curricular responsável pela articulação das disciplinas com os mesmos. Esclarece que esses *núcleos temáticos* serão “os grandes marcos definidores que orientarão o processo de formação profissional, a investigação necessária e a extensão consciente; definirão, em suma, a fisionomia do curso incluindo as prioridades, os conteúdos disciplinares, a interdisciplinaridade e a rede de disciplinas intercomunicativas” (idem, p. 57). Observa ainda que a estrutura curricular dos cursos requer o embasamento em *fins e valores* que orientem a ação humana e que a estrutura curricular, coletivamente construída, precisa atender também outras exigências básicas como:

- *captar, através de análise percuciente, as necessidades e interesses das populações que, afinal, custeiam a Universidade;*
- *ter sempre presente a natureza da área de conhecimento e as relações entre teoria e prática;*
- *pensar a estrutura de cada disciplina do currículo e a interdisciplinariedade com base em núcleos temáticos claramente definidos;*
- *utilizar métodos e técnicas de aprendizagem vivos e sintonizados com o contexto e que possibilitem a apropriação/assimilação do saber relevante com base em problematizações contextuais;*

- *articular as disciplinas de modo orgânico levando em consideração: 1) a importância teórico-prática de cada uma em relação aos núcleos temáticos básicos do curso e 2) a consciência de responsabilidade social da instituição formadora (p. 61).*

Em sua proposição de uma estrutura curricular articuladora das disciplinas com os núcleos temáticos, Vale (1996, p. 65) ressalta que cada curso poderá ter um ou mais núcleos que *“determinarão as disciplinas nucleares (que definem a feição e a estrutura do curso) e as disciplinas complementares (que darão o acabamento final à formação multilateral do aluno)”*.

As considerações teóricas dos estudiosos sobre projeto institucional, projeto acadêmico e currículo, aqui expostas, reforçam a crença de que a elaboração dos mesmos requer, necessariamente, a definição da identidade da área do conhecimento, ainda que provisória, para a qual são formulados.

Nesse sentido, entende-se que o documento escrito é um material importante, seja ele relativo ao currículo ou ao projeto pedagógico-acadêmico. O delineamento do documento é relevante à medida que, segundo Furlan, Landesmann e Pasilas (citados por SILVA, 1999, p. 45-46),

explicita um conjunto de delineamentos, que expressam como a instituição se representa a si mesma; é a sinalização do que considera a sua singularidade, é a representação imaginária dessa instituição e em que aparece com o conjunto de características próprias, distintivas, os elementos diferenciados que conformam um projeto próprio, particular, diferente, de educação.

Salienta-se também, de acordo com Goodson (1995, p. 21), que “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”, independente de qual seja o nível – infantil, fundamental, médio ou superior.

3 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste estudo, de natureza qualitativa, com características descritivo-exploratórias, seguiu-se as orientações metodológicas de Good e Hatt (1979), Lüdke e André (1986), Martins e Bicudo (1989), Miles e Huberman (1986), Triviños (1992).

A composição da fonte de dados compreendeu as propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, num total de cinco, sendo a primeira **(A)** corresponde àquela elaborada pela Comissão de Especialistas em Educação Física – CEE/EF – que tramitou, até outubro de 2001, na SESu/MEC, CNE, e foi disponibilizada no site dessa mesma Secretaria (Anexo I); três outras **(B, C e D)** disponibilizadas no site do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), para análise e sugestões, (Anexos II, III e IV, respectivamente) e a quinta proposta **(E)** referente ao Parecer **CNE/CES 0138/2002**, de 03 de abril de 2002, que está aguardando Resolução (Anexo V).

A opção por essas propostas, como fonte de dados, decorreu do entendimento de que as mesmas seriam expressivas do estágio acadêmico-científico no qual se encontra a Educação Física, como uma unidade universitária. Pelas próprias orientações das diretrizes curriculares e considerações sobre as mesmas, as propostas teriam que contemplar a

identidade da área/curso e, nesse caso, poder-se-ia detectar os indicativos da característica principal que porventura vem sendo delineada para área.

Um outro material considerado como fonte de comparação, inferência das possíveis relações e enriquecimento da análise e discussão foram às diretrizes curriculares para os cursos de graduação nas áreas agrupadas no bloco de carreiras das Ciências Biológicas e da Saúde no qual se encontram, segundo organização feita pela SESu/MEC, CNE, para efeito das diretrizes: Biomedicina, Ciências Biológicas, Economia Doméstica, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional.

Em função da Resolução CNS nº 218, de 06 de março de 1997, reconhecendo como profissionais de saúde de nível superior os Biólogos, Profissionais de Educação Física, Enfermeiros, Farmacêuticos, Fisioterapeutas, Fonoaudiólogos, Médicos, Terapeutas Ocupacionais, Nutricionistas, Odontólogos, *Assistentes Sociais, Psicólogos e Médicos Veterinários*, foram consideradas também as diretrizes concernentes a essas três últimas categorias citadas, embora no documento da SESu/MEC elas façam parte, respectivamente, dos blocos Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Sociais, e Ciências Exatas e da Terra.

Para tanto, recorreu-se à análise documental, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo dos dados obtidos através das propostas, para análise e discussão dos mesmos.

O crescente interesse sobre os métodos qualitativos fez com que houvesse uma revalorização de técnicas de coleta de dados como observação, entrevista e análise documental, ficando a atenção maior para as duas primeiras (ANDRÉ, 1982).

Considerando-se a preciosidade das informações contidas em documentos, para a apreensão abrangente e profunda do fenômeno estudado, a análise documental é relevante tanto para uma abordagem preliminar do problema, como uma das técnicas alternativas de coleta de dados. A pesquisa documental favorece a uma melhor visão do problema. Os documentos, em suas diferentes formas, *“são ricos em dados que apenas esperam pela atenção dos investigadores”* (CAMPENHOUDT, 1998, p. 201). Assemelhando-se muito à pesquisa bibliográfica, vale-se *“de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”* (GIL,1987).

Segundo Ferrari (1978, p. 228), *“a pesquisa documental tem por finalidade reunir, classificar e distribuir os documentos de todos os*

gêneros, dos diferentes domínios da atividade humana". Tendo propósitos variados, a análise documental serve, segundo André (1982, p. 41),

não só para o estudo de documentos, oficiais ou pessoais, espontâneos ou solicitados, mas também para interpretação do material coletado através de entrevistas não-estruturadas, questões abertas de questionário e relatos de observação participante

Os objetivos para os quais é particularmente adequado são, de acordo com Campenhoudt (1998), os seguintes:

- A análise dos fenômenos sociais, demográfico, sócio-econômicos (...)
- Análise das mudanças sociais e o desenvolvimento histórico dos fenômenos sociais sobre os quais não é possível recolher testemunhos diretos ou para cujo estudo são insuficientes;
- A análise da mudança nas organizações;
- O estudo das ideologias, dos sistemas de valores e da cultura no seu sentido mais lato.

Em relação aos tipos de documentos a serem acessados existe uma grande variedade. Os mais freqüentes são os de dados estatísticos e os de forma textual, porém podem ser considerados aqueles encontrados em:

- arquivos públicos – documentos oficiais e jurídicos, coleções particulares e iconografia, material cartográfico;
- arquivos particulares – igrejas, bancos, indústrias, partidos políticos, sindicatos, etc.

- a imprensa;
- fontes estatísticas;
- fontes não escritas – fotografias, gravações, imprensa falada, desenhos, pinturas, canções etc.
- documentação indireta – catálogos, anuários etc.

Encontra-se, entre os autores consultados, uma classificação em termos de documentos como fonte primária e secundária, ou documentos de primeira mão e de segunda mão. De acordo com Gil (1987, p. 51), os **documentos de primeira mão** são

*aqueles que não receberam qualquer tipo de tratamento analítico como os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, além de cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, etc. Os **documentos de segunda mão** são aqueles que já foram de alguma forma analisados como relatórios de pesquisa, de empresas, tabelas estatísticas etc.*

A distinção em relação a quais documentos são importantes e os que não são depende da habilidade, capacidade e experiência do investigador para descobrir os critérios que permitam a sua seleção, mas o fundamental é ter sempre presente a finalidade da investigação (ANDEREGG, 1974).

A análise de documentos pode ser realizada considerando duas orientações: os métodos clássicos e os métodos quantitativos, segundo Ferrari (1978).

Os métodos clássicos de certo modo derivam da crítica literária e da histórica, havendo, portanto, a distinção entre análise interna e análise externa. A *interna* é uma análise (a) de base racional, ou seja, crítica de natureza impressionista e fundamentada em estudo mais lógico, e (b) de caráter objetivo, referindo-se à imparcialidade. Para evitar a subjetividade, dá-se um tratamento de interobjetividade (análise de um mesmo documento por dois ou mais cientistas) e de intra-objetividade (análise do documento em duas fases, pelo mesmo pesquisador). A *externa* refere-se ao grau de veracidade documento (análise de contexto).

Nos métodos quantitativos, o autor supracitado considera duas categorias: a semântica quantitativa (vocabulário estilo, modos de expressão etc.) e a análise de conteúdo (sentido das palavras, conteúdo etc.).

Para proceder seu estudo, o pesquisador precisará decidir o tipo de documento que será utilizado e se recorrerá a um único documento ou uma combinação deles.

As vantagens da técnica de análise/ pesquisa documental:

- favorece a economia de tempo e dinheiro, canalizando as energias para a análise propriamente dita;
- evita o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos;
- valoriza um importante e precioso material documental que não pára de se enriquecer; (CAMPENHOUDT, 1998)
- o fato de ser uma fonte de pesquisa estável e rica – base para diferentes estudos, mais estabilidade dos dados obtidos;
- ser uma fonte não-reativa;
- permite a complementação dos dados suplementares e contextualizados; (ANDRÉ, 1982)
- ser a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica;
- não exige contato com os sujeitos da pesquisa. (GIL, 1987)

Suas desvantagens são abordadas mais como limites colocados pelas críticas:

- nem sempre é possível o acesso aos documentos;
- falta de objetividade dos documentos ou a sua questionável validade;
- dados selecionados e interpretados de acordo com critérios arbitrários (em qualquer investigação acontece);
- amostras não representativas dos fenômenos estudados (aspecto mais ou menos presente em toda investigação social).

Qualquer análise qualitativa é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação, já que não há a melhor nem a mais correta forma. Segundo Ladrière (citado por CUNHA e LEITE, 1996, p. 51),

“a pesquisa é sempre tateante, mas à medida que avança ela vai aprimorando seus critérios e refinando seus métodos”.

As técnicas e métodos de análise adquirem força e valor exclusivamente mediante o apoio de um determinado suporte teórico (TRIVIÑOS, 1992), suporte esse que pode ser em grande parte tecido a partir dos dados a serem obtidos no desenvolvimento do estudo (SAGE, 1989; TRIVIÑOS, 1992). Entre os métodos complementares de análise encontra-se predominantemente a análise de conteúdo, podendo-se recorrer à análise de discurso, análise de prosa (ANDRÉ, 1983), hermenêutica-dialética (MINAYO, 1993) e análise histórica.

Em geral, inicia-se pela leitura de todo o material com anotações, reexame para organização dos dados, podendo construir categorias e tipologias, submetendo ou não os achados à apreciação de outros. A análise de conteúdo é, segundo Chizzotti (1991),

um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

Discorrendo sobre essa técnica, Bardin (1979, p. 42) afirma que a mesma visa obter, por meio de "procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

De forma semelhante, Holsti (1964) considera a análise de conteúdo como qualquer técnica de inferência através da qual objetiva e sistematicamente são identificadas características específicas de uma mensagem, devendo seguir regras e procedimentos explicitamente formulados pelo pesquisador e aplicados em função do propósito teórico que ele está seguindo.

Para uma melhor exploração do conteúdo dos documentos a serem analisados e devido à complexidade do problema, outras perspectivas teóricas foram suscitadas ao ser realizada a análise dos dados. Nesse caso, como ponto de partida apenas, foram utilizadas as seguintes dimensões norteadoras da identificação de evidências referentes à disciplina acadêmica, área de estudo e campo acadêmico profissional:

a) **Para a caracterização como disciplina acadêmica**, com apoio no estudo de Dressel e Marcus (1982):

- **Componente substantivo, perceptual e conceitual** – Quais são os tipos de problemas que a disciplina trata?
- Componente de símbolos lingüísticos, matemáticos e não discursivo e de **linguagem técnica** – Qual é o sistema simbólico que permite a expressão e comunicação sobre os aspectos únicos e relações sob consideração pela disciplina?

- **Componente sintático ou organizacional** – Quais são as maneiras pelas quais as evidências são coletadas, organizadas, avaliadas e interpretadas?
- **Componente valor** – Qual é a importância do estudo e como deveria ser estudado?
- **Componente conjuntivo** – Qual a sua relação com outras disciplinas.

b) **Para a caracterização como área de estudo**, com suporte em Bouchard (1976):

- **Definição do objeto estudo específico e da atuação profissional;**
- **Definição da estrutura conceitual;**
- **Descrição de um sistema de métodos** aceitáveis no estudo e abordagem de pesquisa;
- **Estabelecimento da relação entre tal área de estudo e áreas de estudo adjacentes;**
- **Natureza do conhecimento** – teórico, prático e procedimental.

c) **Para a caracterização como campo acadêmico profissional**, com respaldo em Stark e Lattuca (1997):

- **Papel técnico ou de serviço** – Quais são as competências conceitual, técnica e contextual que os profissionais precisam adquirir para desempenhar seu papel na sociedade?
- **Conexões e articulações** – Como a competência conceitual e a competência técnica se integram à prática?
- **Valores** – Que valores são importantes prover e que orientação precisa ser levada para o cumprimento da função?
- **Métodos de investigação** – Quais são as maneiras pelas quais o campo cria seu próprio método e formula sobre os métodos de

investigação de suas áreas ou campos de fundamentação ao desenvolver sua base de conhecimento?

- **Comunidades simbólicas e de discurso** – Que sistemas simbólicos o campo usa para se comunicar internamente, com seus clientes e com o público sobre seu papel na sociedade?

Essas dimensões nortearam, inicialmente, as análises das propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física, considerando-se o que essas propostas revelaram em termos da aproximação ou do distanciamento de uma definição da identidade acadêmico-científica da Educação Física. Contudo, apenas as que se encontram destacadas acima serviram de apoio devido ao tipo de documento analisado.

4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PROPOSTAS DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste estudo, são analisadas e discutidas cinco propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, a primeira **(A)** sendo aquela que foi elaborada pela CEE-EF (anexo I), as três seguintes foram disponibilizadas no site do CONFEF, “Diretrizes Curriculares I” **(B)**, “Diretrizes Curriculares II” **(C)**, “Diretrizes Curriculares III” **(D)** – anexos II, III e IV, respectivamente – e a quinta proposta **(E)** é referente ao Parecer **CNE/CES 0138/2002**, de 03 de abril de 2002, aguardando Resolução (anexo V).

4.1 – PROPOSTA A: “Diretrizes Curriculares da CEE-EF”

O documento em análise é composto pela versão reformulada das diretrizes curriculares, encaminhada ao CNE, e pelas suas justificativas, proposições e argumentações que tiveram como referência a Resolução CFE n. 03/87, que fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. A CEE-EF procurou aprimorar essa resolução e corrigir as distorções constatadas ao longo do tempo de sua vigência, considerando

(a) as contribuições das poucas IES que enviaram suas sugestões, (b) os resultados de estudos desenvolvidos sobre os currículos de graduação em Educação Física, (c) algumas manifestações veiculadas nas listas de discussão do Centro Esportivo Virtual (CEV), (d) as críticas e sugestões coletadas pelos integrantes da CEE-EF a partir de reuniões e palestras proferidas sobre este tema, e (e) algumas documentos espontaneamente endereçados à CEE-EF em reação à primeira versão das diretrizes veiculadas na Home-Page da SESu.

A Comissão ressalta os avanços da referida Resolução, como a extinção do currículo mínimo, a organização do currículo pleno por campos de conhecimento e instituição do título de bacharel em Educação Física, mas acrescenta: *“No entanto, passados doze anos da implantação da referida Resolução, alguns ajustes se mostraram necessários, considerando este momento oportuno de reformulação geral dos currículos do ensino superior brasileiro”.*

No período em que a Comissão elaborou o documento, ainda não tinha sido promulgado o Parecer CNE/CP nº 009/01, do Conselho Nacional de Educação, tratando especificamente da licenciatura. Desse modo, foram tecidas considerações a respeito das distorções no entendimento do que seja a licenciatura em Educação Física e o bacharelado, não correspondendo ao que ocorre com as demais áreas, destacando e comentando dois aspectos a serem corrigidos nas novas diretrizes curriculares:

- *O primeiro diz respeito à inadequada compreensão do que seja classicamente a formação do bacharel - (a) uma formação profissional especializada (aprofundamento) ou (b) uma formação acadêmico-profissional de base (formação geral e aplicada)?*
- *O segundo aspecto diz respeito à dicotomização da profissão provocada pelos dois títulos propostos: (a) campo profissional de educação escolar (licenciatura) e (b) campo profissional não-escolar (bacharelado).*

Sendo assim, a Comissão defende que o título de conclusão do curso seja Graduação em Educação Física, “*apostilando-se a(s) sub-área(s) de aprofundamento de opção do graduando*”. Para tal, afirma:

Nesta perspectiva, os currículos deverão garantir uma sólida formação geral e uma sólida formação em nível de aprofundamento em um campo definido de aplicação profissional. É no aprofundamento que o graduando se define pelo campo de aplicação profissional (docência na educação básica/licenciatura; ou condicionamento/treinamento físico; ou atividades físico-esportivas de lazer; ou gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; ou esporte; ou aptidão física/saúde/qualidade vida; ou ainda em outros possíveis campos emergentes).

A proposta **A** considera que a área na qual se encontra a Educação Física é a das Ciências da Saúde e o curso é de Graduação em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, “*de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as*

características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional". Uma vez que a cultura diz respeito ao ser humano e não ao movimento em si, entende-se que a expressão *cultura do movimento* poderia ser mais condizente se fosse cultura de movimento.

Observa-se que a referida expressão não aparece nas considerações sobre o perfil profissional e nem qualquer outra que facilite a percepção da especificidade da área, podendo se referir a qualquer outro profissional, sendo assim especificado:

2.1. Um perfil profissional

2.1.1. O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural.

2.1.2. Para o desenvolvimento deste perfil profissional, os cursos deverão oferecer possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permita ao graduado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva.

Ao focar o campo de atuação profissional é que a expressão volta a aparecer, declarando que esse campo "*será delimitado pela capacidade profissional de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar*

pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento”.

Na seqüência, são tratadas as partes que deverão compor o currículo. A Comissão esclarece que a proposição nesse aspecto é uma denominação mais esclarecedora do que a da Resolução 03/87, sem mudança da concepção nela contida. Nesse caso, as partes que comporão o currículo são *Conhecimento Identificador da Área (CIA)*, estruturado por dois níveis de formação, a básica e a específica, e o *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA)*. Quanto ao primeiro (CIA), é declarado que o mesmo é comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional, sendo o primeiro nível da sua estruturação assim explicitado:

A Formação Básica será guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física.

Essa formação será constituída pelas sub-áreas de conhecimento: *Conhecimento do Homem e Sociedade, Conhecimento Científico-Tecnológico e Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento.*

Também foram feitos os mesmos destaques em relação à mudança apenas na denominação, mantendo “*o propósito do diálogo acadêmico entre os campos disciplinares e as perspectivas de intervenção profissional do graduado em Educação Física*”.

Em relação ao outro nível de estruturação, Formação Específica, compreende “*o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura do movimento, identificadas com a tradição da Educação Física e do Esporte*” e se constitui também de três subáreas, conforme segue:

3.1.1.2.1. *Conhecimento Didático-Pedagógico (intervenção didáticas);*

3.1.1.2.2. *Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura do movimento);*

3.1.1.2.3. *Conhecimento sobre a Cultura do Movimento (diferentes manifestações da cultura do movimento nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas).*

Conforme declarações da própria Comissão, nesse núcleo disciplinar, tenta-se resgatar a identidade da área, acrescentando que esse aspecto ficou dissimulado na Resolução n. 03/07. Nota-se que há uma constante quanto à utilização da expressão *da cultura do movimento* e que a composição dos tipos de conhecimentos sugeridos apresenta-se atrelada a

tal cultura, podendo ser um indicativo de que *a cultura do movimento* seja o objeto/fenômeno de estudo da área.

Observa-se também que no sub-item 3.1.1.2.1. não se torna esclarecido a que corresponde o conhecimento didático-pedagógico. No segundo, 3.1.1.2.2., parece estar ausente o termo 'estudo', pois a aplicação das bases teóricas e metodológicas seria para o estudo do desempenho humano e não para o próprio desempenho. E no terceiro, 3.1.1.2.3., a sub-área se parece em muito com o que predomina, já há bastante tempo, na graduação em Educação Física, ou seja, o esporte, a dança, a ginástica e lutas como parte do rol de disciplinas do currículo, o que não contribuiu, até então, para a definição da identidade da área, sendo, talvez, um dos fatores que dificultou esse caminho.

Desse modo, os conteúdos curriculares, no que diz respeito ao todo do Conhecimento Identificador da Área, não parece fazer jus a essa denominação, uma vez que não possibilita o reconhecimento da identidade da área. Aparentemente, ele reproduz o que se tem em grande parte dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, sem apresentar qualquer indício de superação desse lugar comum como, por exemplo, um tipo de conhecimento mais integrador, inter ou transdisciplinar, sobre o objeto de estudo "cultura do movimento", a começar pela formação básica.

Na abordagem do CITA surge uma outra expressão “atividades físico-esportivas”, como segue:

Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento

Este conhecimento será compreendido como o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional (docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas; aptidão física/saúde/qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes).

Nesse caso, não se vislumbra a probabilidade de se saber o que significa a expressão “atividades físico-esportivas”, considerando-se que a atividade esportiva requer, necessariamente, o aspecto físico. Também não se sabe se ela seria um sinônimo ou se seria similar à expressão “cultura do movimento”, assim como não parece possível se perceber em que medida aquelas sugestões de campos de aplicação profissional seriam manifestações da cultura do movimento.

A proposta **A** trás, entre as suas orientações e sem tecer maiores comentários, a seguinte recomendação: “A IES deverá estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados”. Na

organização curricular são ressaltados: o dever de assegurar a ampliação e aprofundamento de conhecimentos constitutivos do CIA e do CITA e a observação da importância de incluir conhecimentos produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais; a duração mínima de 04 anos e máxima de 07; a obrigatoriedade das atividades de prática de ensino ou estágio profissional supervisionado, com carga horária mínima de 300 horas, podendo ser desenvolvida ao longo do curso; a elaboração de um trabalho de conclusão do curso, típico de um trabalho acadêmico; a estruturação do curso tendo as atividades de pesquisa e extensão como mediadoras da formação.

Em função de todas esses destaques, entende-se que a proposta **A** contempla princípios defendidos pelo ForGrad e pela SESu, no Plano Nacional de Graduação, como a flexibilização, a pesquisa e a extensão como partes necessariamente integrantes da formação, contudo não faz referência à necessidade do projeto político pedagógico. A estranheza em relação a esse fato é que a Comissão é vinculada à própria SESu o que implicaria uma certa afinidade com o que esse setor advoga.

Ao colocar a Educação Física na área de Ciências da Saúde, não demonstra qualquer relação com os encaminhamentos dados às diretrizes curriculares das demais que dela fazem parte, como a Medicina, Nutrição, Enfermagem, Odontologia e outras. Também não enfoca todos os

aspectos sugeridos nas orientações básicas para a organização das diretrizes curriculares, do Edital n. 4, da SESu/MEC, de 10 de dezembro 1997, especialmente as competências/habilidades, gerais e específicas.

A referida proposta parece conter indicativos do componente substantivo, como a definição do seu objeto de estudo – levando-se a crer que seja a “cultura do movimento” – e o componente subjuntivo, ou seja, a relação com as outras disciplinas – trazendo a ressalva ao diálogo entre as áreas de conhecimento e a especificidade da Educação Física –, requisitos esses necessários, mas não suficientes, para a caracterização de uma área de estudo ou de um campo acadêmico profissional, embora não esteja explicitado na proposta se a educação Física se caracterizaria como uma área de estudo ou como um campo acadêmico profissional. Tais fatos podem apontar leves indícios de probabilidade de um começo em direção à definição acadêmico-científica dessa área.

4.2 – PROPOSTA B “Diretrizes Curriculares I”

As **Diretrizes Curriculares I**, propostas para a Educação Física, contemplam os aspectos sugeridos pelo Edital n. 4, da SESu/MEC, de 10 de dezembro 1997, na forma de orientações básicas para a organização das diretrizes curriculares, assim como no Parecer CNE/CES n. 583/2001, quais sejam:

a – Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

b – Competência/habilidades/attitudes:

c – Habilitações e ênfases.

d – Conteúdos curriculares.

e – Organização do curso.

f – Estágios e Atividades Complementares.

g – Acompanhamento e Avaliação.

No tocante ao perfil do formando/egresso/profissional, encontra-se subdividido em perfil profissional e campo de atuação profissional. Embora não declarando diretamente o objeto de estudo da área, a referência ao mesmo nos três sub-itens não parece manter uma coerência, conforme evidenciado nos grifos aqui colocados:

1.1. perfil profissional

1.1.1. *O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a **atender as diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade**, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.*

1.1.2. *O graduado em Educação Física deverá ter sólida formação nas áreas de conhecimentos que formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, a transmissão e aplicação dos conhecimentos da Motricidade Humana/Movimento Humano e o exercício*

profissional em Educação Física com competências para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.

1.1.3. O graduado em Educação Física, pela natureza e características da profissão que irá exercer, deverá estar capacitado para intervir em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção e difusão.

1.2. campo de atuação profissional

1.2.1. O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade no campo da Educação Física, nas suas diversas manifestações no âmbito da cultura e do movimento corporal, através das atividades físicas, esportivas e similares: movimento corporal intencional, sejam elas formais e não formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais e exercícios físicos. musculação entre tantas outras). Este campo é delimitado pela capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Entende-se que seria necessário ressaltar a diversidade de proposições a respeito do objeto de estudo da Educação Física e, em função do caráter de uma diretriz, respeitar as diferenças, mas mantendo a coerência uma vez que *cultura do movimento, motricidade humana e*

movimento humano, correspondem a diferentes concepções teóricas. Cabe aqui também a mesma observação feita na análise da proposta **A**, sobre a expressão *cultura do movimento*, afirmando-se que a cultura diz respeito ao ser humano e não ao movimento em si.

Na seqüência, no item 1.1.3, é declarado que a intervenção do profissional supõe o *pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física*, mas essa natureza e esse conhecimento não se tornam claros ao longo do referido documento.

Nas considerações sobre o campo de atuação profissional, parece estar outra incoerência, ao passar da utilização da expressão "*manifestações da cultura do movimento*" para outra "*manifestações no âmbito da cultura e do movimento corporal, através das atividades físicas, esportivas e similares: movimento corporal intencional, sejam elas formais e não formais*" (sic). Sendo assim, são consideradas as manifestações da cultura e as manifestações do movimento corporal como dois aspectos. Portanto, tem-se como dúvida se as manifestações no âmbito da cultura, em termos gerais, poderiam ser identificadas como objeto da Educação Física, bem como se, por outro lado, atividades esportivas não são atividades físicas, embora com caracterização esportiva.

No item seguinte, Competência e Habilidades, ao tratar das competências gerais, percebe-se uma grande aproximação com a

estrutura de apresentação das diretrizes curriculares em todas as áreas da saúde, no mesmo item – apesar de a Educação Física estar no bloco de carreiras das Ciências Biológicas e Saúde, na classificação dada pela SESu/MEC, a proposta em análise não explicita essa vinculação. Dessa forma, são contemplados os seguintes aspectos contidos nas demais, com pequenas alterações: Atenção à saúde; Tomada de decisões; Comunicação; Liderança; Planejamento, Supervisão, Administração e gerenciamento; Educação permanente. No todo da abordagem sobre esses aspectos, foi acrescentada a expressão “os profissionais de Educação Física”.

No primeiro sub-item – Atenção à saúde – consta que o profissional de Educação Física *“deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde”*. Nesse caso, o termo reabilitação parece carecer de algum complemento explicativo uma vez que o mesmo é, geralmente, identificado com a área da Fisioterapia.

Nas considerações sobre a Tomada de decisões, sub-item 2.1.2, foi suprimida a ressalva de que a mesma precisa estar *“baseada em evidências científicas”*, como se apresenta nas diretrizes curriculares para as outras áreas e como precisa ser, segundo referencial deste estudo, em qualquer profissão academicamente orientada.

As Diretrizes das outras áreas do referido bloco incluem o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira, quando aborda a questão da Comunicação, sub-item 2.1.3 , e a proposta **B** parece não considerar essa necessidade.

O aspecto Administração e gerenciamento, assim considerado nas outras áreas, passou a ser "*Planejamento, Supervisão, Administração e Gerenciamento*". Nele, foram acrescentadas observações que parecem dizer respeito à Educação Física, mas resumiram-se, praticamente, ao esporte. Tal fato pode indicar uma certa confusão em termos da estrutura conceitual e substantiva, requisitos necessários para a caracterização de uma área de estudo, segundo referencial deste estudo.

No aspecto Educação continuada, sub-item 2.1.6, é afirmado que "*os profissionais do campo da Educação Física devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais*". Se não for uma questão de esquecimento da palavra sua, antes de educação, o trecho aqui grifado indica que essa educação não diz respeito ao próprio profissional e sim dele para com os outros.

Ao tecer considerações sobre as Competências e Habilidades Específicas, aparece no documento uma outra denominação, a "fisiocorporal", para adjetivar os aspectos ali contidos, quais sejam:

orientação de exercício fisiocorporal; avaliação fisiocorporal, preparação fisiocorporal de atletas e recreador de atividades fisiocorporais. Tal denominação não se encontra no aspecto concernente ao magistério, quando abordado na proposta.

A princípio, no item 2.2.1, parece que o exercício fisiocorporal se refere à *“execução de atividades físicas e desportivas, exercícios corporais, rítmicos e outras ações necessárias no sentido de otimizar o funcionamento fisiológico orgânico e o aprimoramento da consciência e expressão corporal”*, ficando-se com dúvidas sobre até onde tal consideração pode ser entendida como cultura de movimento, bem como até onde atividade física é diferente de exercício corporal e o exercício rítmico não é corporal. Ao acrescentar a afirmação *“e assim boas condições de vida e de saúde do cliente das diversas faixas etárias, inclusive de pessoas com necessidade especiais”*, entende-se como duvidoso que a otimização do funcionamento fisiológico orgânico e o aprimoramento da consciência corporal, por si só, proporcione *“boas condições de vida e de saúde”*, à medida que essas condições requerem a otimização de uma série de outros fatores como, por exemplo, emocionais, sociais e políticos.

Uma vez percebida a necessidade de que a graduação em Educação Física atenda a diferentes perfis para o profissional, compreende-se como

necessário um núcleo básico, tanto em relação aos conteúdos curriculares quanto às competências. Nesse caso, embora se perceba tal intenção no item 3.1, Conhecimento Identificador da Área, os aspectos referentes às competências e habilidades específicas, anteriormente citados, não configuram um núcleo básico e sim competências pertinentes a perfis diferentes.

Sendo o magistério um dos aspectos abordados nessas competências e habilidades, percebe-se uma contradição com o que é alegado na introdução ao documento "DIRETRIZES CURRICULARES I", em análise:

Com a promulgação do Parecer nº 009/01, do Conselho Nacional de Educação, a proposta das Diretrizes Curriculares de Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção na área formal e não formal, consenso entre os Diretores e apresentada pela Comissão de especialistas da SESu, ficou sem sentido.

Conforme o Parecer supracitado (p. 4), a Licenciatura passou a ter *"terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1'".* Por esse motivo, no documento "DIRETRIZES CURRICULARES I" fica explicitada a necessidade de que a

proposição se refira especificamente ao bacharelado. No entanto, encontra-se entre as competência e habilidades específicas:

2.2.6 – Magistério, o profissional de Educação Física deve ser capaz de planejar, programar, desenvolver, avaliar atividades de docência (ou magistério) de Educação Física como componente curricular no ensino básico, inclusive para portadores de necessidades especiais.

Tal contradição não foi mantida nas proposições relativas ao item 3, Conteúdos Curriculares, ao ser declarado que a *“Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pelo estudo, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano voluntário e corporeidade”*, mas na explicitação desses aspectos não aborda a Educação Física como elemento educacional – que seria como componente curricular do ensino básico.

Em seguida, ao explicitar que *“Como área de estudo acadêmico se volta sobre conceitos, princípios, formas e valores do movimento humano, exercício físico intencionalmente realizado e corporeidade”*, acrescenta que *“Os estudos englobam as dimensões Biodinâmica, Comportamental e Sociocultural do movimento humano podendo, como tal, denominar-se Cinesiologia, Motricidade Humana, Ciências do Esporte e outras”*. Essas sugestões de denominações, como se pudesse substituir qualquer uma

delas pela outra, deixam evidente uma fragilidade conceitual, à medida que elas representam concepções teóricas diferentes.

A Educação Física é considerada pela Cinesiologia como um ramo seu, rotulado de Pedagogia do Movimento; a motricidade humana diz respeito ao objeto de estudo da Ciência da Motricidade Humana, ciência essa que, por sua vez, também estabelece a Educação Física como um ramo dela, no caso, o pedagógico, e que é denominado por Educação Motora. O próprio proponente das Ciências da Motricidade Humana, Manoel Sérgio, critica as Ciências do Esporte por absolutizar "*apenas um aspecto da Motricidade Humana, anulando ou dissolvendo a sua multiplicidade dimensional enquanto ciência*" (CUNHA 1989, p. 39), além de declarar que ninguém sabe ou ninguém diz qual o *paradigma* onde se movimenta essa pretensa ciência. Nessa mesma linha, Santin (1995) vê o termo como impreciso e questiona que ciência teria como objeto específico o esporte, afirmando que a Educação Física não pode ser identificada como tal e que não parece haver "*crime algum afirmarmos que não há nenhuma ciência específica do esporte, que mereça ser chamada de Ciência do Esporte...*" (p. 19).

Por advirem de concepções teóricas também diferentes, ao colocar no mesmo lugar movimento humano e corporeidade, não se pode identificar se as duas expressões são entendidas como constituintes de

uma mesma concepção ou se seria uma ponderação quanto à possibilidade de diferentes denominações, o que indicaria a atenção para com a diversidade de perspectivas para a área.

Considera-se pertinente ressaltar que, de acordo com o Parecer CNE/CES 1210/2001 e a Resolução CNE/CES 004, de 19 de fevereiro de 2002, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, o objeto de estudo dessa área é “*o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades*”, acrescentando:

quer nas alterações patológicas, cinético-funcionais, quer nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, objetivando a preservar, desenvolver, restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções, desde a elaboração do diagnóstico físico e funcional, eleição e execução dos procedimentos fisioterapêuticos pertinentes a cada situação.

Compreende-se que tal delimitação/explicação precisaria ser feita também nas diretrizes da Educação Física. Caso contrário, à primeira vista, as duas áreas se confundem.

A referência a quem se utiliza de serviços prestados pelo profissional de Educação Física como “*cliente*” pode representar alguma superação do senso comum, ao diferenciar a relação professor-aluno – aquela que ocorre na educação escolarizada – da relação profissional-cliente, nos

serviços prestados em espaços fora da escola. Até o momento, ainda é comum na área a não distinção no uso dos termos professor e aluno, ou seja, em qualquer que seja o espaço de atuação, entende-se que há o professor, o aluno e uma aula. Contudo, com a definição do Código de Ética da Profissão, por meio da Resolução CONFEF 025/00, publicada no D.O.U. em 18/08/2000, tem-se atualmente as terminologias “destinatário” para identificar o profissional e “beneficiário” para a pessoa que se serve dessa atenção.

À medida que a Educação Física foi agrupada no bloco de carreiras das Ciências Biológicas e Saúde, percebe-se que enquanto nas diretrizes das áreas nele contidas os conteúdos curriculares contemplam conhecimentos relativos às Ciências Biológicas e da Saúde, às Ciências Sociais e Humanas, seguidas dos conhecimentos específicos da área ou das ciências que lhes dão suporte teórico, na proposição de “Diretrizes Curriculares I”, a exemplo da proposta A, os conteúdos curriculares são divididos em duas partes: Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento identificador do Perfil Profissional. No entanto, o primeiro nível apresenta-se de forma diferente da proposta A, contendo três níveis de análise sobre o movimento humano: biodinâmica, comportamental e sociocultural, sendo salientado

Os conhecimentos sobre a Educação Física – movimento humano consciente e intencional – nestes três níveis de

análise serão guiados pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade dos serviços profissionais em Educação Física. Abrangem, portanto, o conhecimento do Homem e sua Corporeidade, da Sociedade e Científico-Tecnológico nas suas relações com o movimento humano.

Constata-se que toda essa abordagem do Conhecimento Identificador da Área se apresenta de forma muito semelhante às considerações tecidas por Tani (1998), na sua proposição de uma área de conhecimento denominada Cinesiologia, constantes do referencial deste estudo. Contudo, a semelhança fica, praticamente, restrita à denominação dos três níveis de análise.

Na exposição e explicitação dos diferentes conhecimentos que compõem esses três níveis de análise encontram-se "diversas patologias", "comportamento motriz" e "corporeidade" os quais não dizem respeito à Cinesiologia, proposta por Tani, e sim a outras concepções teóricas como no caso da corporeidade que se vincula diretamente à Motricidade Humana.

Segundo Pinheiro (2000, p. 52), "*A motricidade humana confere ênfase à capacidade do homem mover-se no mundo temporalmente e a corporeidade é considerada como a materialização desse movimento ou como a capacidade do homem estar no mundo no tempo e no espaço*". Nesse caso, a questão da cultura e da sociedade parece já estar contemplada quando se considera a corporeidade e colocar esses três aspectos juntos, como observado no Conhecimento Identificador da Área, pode significar o contrário.

Continuando com as diferenças entre as argumentações de Tani e da proposta de diretrizes em análise, observa-se que Tani declara que o objeto é o movimento humano, genérico e específico, e recorre a ele em toda a sua explicação, o que não ocorre com a proposta **B**. Outra diferença é que Tani defende a área Cinesiologia de forma muito próxima à estrutura de uma disciplina acadêmica, embora afirme que transcenderia os limites das disciplinas tradicionais, e a proposta "Diretrizes Curriculares I" se refere a uma possível área de estudo. Uma outra diferença diz respeito a que a Cinesiologia tem como característica a pesquisa de natureza básica, ou seja, sem preocupação com a solução de problemas práticos e os conhecimentos por ela produzidos podem ser utilizados por diferentes áreas aplicadas. Duas delas seriam a Educação Física e o Esporte, portanto, distintas, enquanto que nas "Diretrizes Curriculares I" a Educação Física assume a aparência da Cinesiologia e, além disso, tratada,

muitas vezes, de forma atrelada ao esporte, o que ainda é predominante na área.

Dessa forma, pode-se perceber também um distanciamento das características de uma área de estudo acadêmico e uma certa confusão a respeito do assunto, diferentemente do que foi abordado nas Diretrizes da Psicologia (Parecer CNE/CES 072/2002). Nelas, embora não seja seguido o caminho percorrido pelas áreas do citado bloco de carreiras, é sugerida a articulação dos conhecimentos em torno dos seguintes eixos estruturantes: *Fundamentos epistemológicos e históricos; Fenômenos e processos psicológicos básicos; Fundamentos metodológicos; Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; Interfaces com campos afins do conhecimento e Práticas profissionais*. Em geral, esses eixos aproximam-se das características de uma área de estudo ou de um campo acadêmico profissional, podendo-se inferir que, mesmo se assemelhando à Educação Física, quanto à necessidade de partes diversificadas, em função de diferentes orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, há uma maior aproximação com a questão acadêmica nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia.

No segundo, Conhecimento Identificador do Perfil Profissional, há uma preocupação com o conhecimento

das distintas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, decorrentes do desenvolvimento científico, cultural e econômico da sociedade. Este conhecimento será compreendido como o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física.

Assim, são considerados o *Conhecimento Técnico-funcional Aplicado*; o *Conhecimento sobre a Cultura de Movimento* e o *Conhecimento Pedagógico*, aspectos que constam também da proposta **A**, porém como parte da formação específica, subdivisão do Conhecimento Identificador da Área.

No segundo tipo de conhecimento citado encontram-se “*Diferentes manifestações da cultura das atividades físicas e esportivas do movimento nas suas formas de jogos, exercícios fisiocorporais, esportes, ginásticas, danças, lutas e similares*”. O grifo foi aqui colocado para chamar a atenção sobre mais uma terminologia utilizada a qual parece denotar que o movimento, e não o ser humano, tem uma cultura de atividades físicas e esportivas, bem como que a “cultura do movimento” é representada pela “cultura das atividades físicas e esportivas do movimento”. Fica-se, portanto, com a impressão de que são utilizados termos e expressões diferentes para significados semelhantes e, por mais essa razão, deixa evidente a fragilidade quanto a um vocabulário consensual na área, para,

conforme referencial deste estudo, comunicar-se de modo preciso e cuidadoso no meio e fora dele.

Na continuidade da explanação da proposição é salientado que a *“formação específica será constituída por conhecimentos, habilidades, competências e técnicas necessárias na atuação profissional segundo sua aplicabilidade”*. Essa aplicabilidade compreende duas caracterizações para o espaço de atuação, quais sejam:

- a)** *Educação Física (ou atividade física, ou exercício fisiocorporal) quando caracterizada pela busca da “ótima performance” do movimento e esforço corporal e*
- b)** *Educação Física (ou atividade física, ou exercício fisiocorporal) quando caracterizada pela busca da “máxima performance” do movimento e esforço corporal.*

Mais uma vez pode-se perceber a inconsistência da linguagem utilizada à medida que expressão Educação Física vem acompanhada das alternativas *“ou atividade física, ou exercício fisiocorporal”*, como se essas expressões tivessem o mesmo significado. Se têm, sente-se a falta de esclarecimentos, uma vez que não é comum essa compreensão dentro da área. Tal fato se repete nas considerações do item Organização do Curso, além de voltar à questão da licenciatura, como segue nos grifos aqui colocados:

Os cursos deverão **formar bacharéis ou licenciados em Educação Física**.

5.1.1 *Bacharel em Educação Física: O Bacharel em Educação Física deverá ter sólido preparo nos **conteúdos próprios da área de conhecimento de Educação Física (Motricidade Humana)** necessários ao embasamento de sua ação profissional, para esclarecer e intervir, profissional e academicamente, no contexto específico e histórico-cultural do seu campo de atuação no mercado de trabalho nos aspectos técnicos, científico e cultural.*

5.1.2 *Licenciado em Educação Física: Esta formação deverá ser orientada conforme as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, graduação plena. Deverá também, possuir um sólido preparo nos **conteúdos próprios da área de conhecimento de Educação Física (Motricidade Humana)** necessários ao embasamento de sua ação de profissional professor de Educação Física como componente curricular no ensino básico.*

Nesses sub-itens encontra-se a terminologia **Motricidade Humana** como se fosse similar à Educação Física. A concepção de Motricidade Humana tem no filósofo português, Manoel Sérgio, seu principal estudioso, tratando-a como Ciência da Motricidade Humana, com a possibilidade de ser denominada Cineantropologia, a qual se aproxima de uma estrutura disciplinar, semelhante à Cinesiologia, sugerida por Tani (1998). Na Motricidade Humana, o que comumente se denomina Educação Física é abordado como Educação Motora ou Educação Corporal, considerada como

ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. Verifica-se a questão da possível inconsistência conceitual e de linguagem comum, também, no final do item 5, conforme grifos abaixo colocados:

*O rol de disciplinas deve ser previsto considerando o princípio da flexibilidade e da constante atualização no sentido de representarem as efetivas demandas da realidade **frente ao desenvolvimento da área de conhecimento de Educação Física e da cultura do movimento humano**, sem descaracterizar o currículo nem suas finalidades.*

Ao utilizar a conjunção aditiva **e**, subentende-se que são dois desenvolvimentos a serem observados. Uma vez que a proposta em análise vinha utilizando a expressão “cultura do movimento”, aparentemente, como objeto de estudo da área, encontra-se, portanto, mais uma dúvida: o objeto de estudo da Educação Física seria a “cultura do movimento humano”? Se for, por que aparece de forma distinta da Educação Física, mas interligado? Se não, então, qual seria o elo entre tal cultura e a área Educação Física?

Destaca-se como um fator importante a constatação de uma possível sintonia dessa proposta de diretrizes com dimensões tratadas no Plano Nacional da Graduação, elaborado pelo ForGrad (1999a), ao salientar a necessidade de elaboração do projeto pedagógico, em conjunto com as diretrizes, para orientar o currículo do curso de graduação em Educação

Física, assim como a flexibilização, constante atualização e as atividades de pesquisa e extensão como mediadoras da referida formação.

Com base no texto "Referências para a Elaboração de Diretrizes Curriculares", da CEEinf/SESu/MEC, observa-se que as diretrizes devem contemplar aspectos como a denominação da área de preparação de recursos humanos, o que fica a desejar no documento em análise à medida que o texto não apresenta uma única denominação e são utilizadas outras, aparentemente, de forma aleatória. Outro aspecto a ser contemplado, segundo a CEEinf, diz respeito às justificativas das necessidades sociais dessa preparação, assim como às explicações sobre o grau de importância de cada área ou sub-área que compõe o currículo e sua relação com os objetivos e justificativas da mesma preparação, o que não foi apresentado nas "Diretrizes Curriculares I" e nem na proposta elaborada pela CEE-EF.

Ressalta-se a ausência de especificações quanto à estrutura conceitual, evidenciada especialmente pela comunicação confusa, empregando uma linguagem na qual se encontram constantemente termos e expressões ambíguas, que representam significados nem sempre equivalentes, mas utilizadas como se assim fossem. Um vocabulário comum, consensual, na área é um critério importante na caracterização de sua identidade.

Pelas considerações até aqui expostas e tendo-se como suporte o referencial teórico deste estudo, entende-se que, em termos de possíveis indícios de contribuições em relação à definição de uma identidade acadêmico-científica para a Educação Física, a proposta de “Diretrizes Curriculares I” apresenta muito mais distanciamentos do que aproximações das características referentes a uma área de estudo, embora tenha declarado que a Educação Física se caracterizava como tal, ou de um campo acadêmico profissional e muito menos ainda de uma disciplina acadêmica.

4.3 – PROPOSTA C: “Diretrizes Curriculares II”

Esta proposta tem como título “Bacharelado em Educação Física Proposta de Diretrizes Curriculares”. Começando pela declaração de que Educação Física pertence à área da Saúde e denominando o curso como Bacharelado em Educação Física, a referida proposta segue, na sua composição, a quase totalidade das orientações do Parecer CNE/CES n. 583/2001, mas, diferentemente das propostas **A** e **B**, não discorre sobre o *Perfil do formando/egresso/profissional*. Ao invés disso, no item 2.2, apresenta a Caracterização da Área, assim compreendida:

2.2.1. A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo

e na brincadeira popular, na dança, na luta, bem como em outras manifestações emergentes), tem como finalidades:

2.2.1.1. a educação e a reeducação dos indivíduos para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável;

2.2.1.2. a formação e o treinamento de indivíduos para otimizar e maximizar o rendimento físico-esportivo;

2.2.1.3. a promoção de diferentes atividades físico-esportivas na perspectiva do lazer;

Enquanto na proposta **B** a Educação Física compreende “*uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional*” e se caracteriza “*pelo estudo, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano voluntário e corporeidade*”, na proposta **C** a Educação Física é entendida apenas como um campo de intervenção profissional. Sendo assim, implica dizer respeito especificamente ao espaço de atuação profissional e não ao estudo de algum objeto ou fenômeno o qual justificaria a existência de um curso de graduação.

A expressão “*manifestações e expressões da cultura do movimento*”, também foi utilizada nessa segunda proposta, embora acrescente o adjetivo *humano*, o que ocorreu apenas vez na proposta anterior. No entanto, semelhante à proposta **A**, inclui uma outra expressão, “*atividades físico-esportivas*”, sem qualquer consideração a respeito do seu significado.

No item Habilidades e Competências, nota-se a atenção para com os aspectos contidos nas competências gerais de quase todas as diretrizes das áreas do bloco de carreiras das Ciências Biológicas e Saúde, também observadas na proposta **B**. Entretanto, não se percebe a preocupação em acrescentar, suprimir ou substituir termos no sentido de maior proximidade com a Educação Física, como foi feito na proposta **B**.

Da mesma forma que a proposta **B**, mantém a questão da reabilitação, no sub-item 2.3.1, e exclui da Tomada de decisão a expressão final "*baseada em evidências científicas*", constante das diretrizes para as demais áreas da Saúde. Ainda nesse último aspecto, a proposta em análise contempla também a questão dos *medicamentos* – o que, salvo engano, é exclusivo da Medicina –, como segue:

*2.3.1.2. Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de **medicamentos**, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir habilidades para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada;*

Ao abordar o item Comunicação, diferentemente da proposta **B**, menciona o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira. Na Administração e gerenciamento reproduz o que está contido nas diretrizes

das outras áreas. Os argumentos sobre a Educação continuada são idênticos aos da proposta anterior, incluindo a questão da educação, já analisada anteriormente.

As Competências Específicas se apresentam de forma completamente diferente daquelas da proposta **B**, mas as considerações feitas no primeiro sub-item, 2.3.2.1, encontram-se muito próximas daquelas expostas pela proposta anterior, quando da abordagem da Organização do Curso, sub-item 5.1.1, já destacado anteriormente. As referidas competências são assim indicadas:

2.3.2. Competências Específicas:

2.3.2.1. O bacharel em Educação Física deverá esclarecer e intervir, profissional e academicamente, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento humano presentes na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional.

2.3.2.2. O bacharel em Educação Física deverá dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano.

Observa-se, no sub-item 2.3.2.1, a inclusão do termo “academicamente”, a despeito de não fazer qualquer alusão a esse aspecto na caracterização da área como um campo de intervenção profissional. E mesmo assim, no sub-item 2.3.2.2., parece ocorrer uma contradição à medida que não consta da natureza das competências que o bacharel deve dominar o aspecto científico, embora tal fato mantenha coerência com a exclusão da expressão “baseadas em evidências científicas”, nos argumentos a respeito do aspecto “Tomada de Decisão”, já destacada anteriormente.

Por coincidência ou por ciência da questão, constam do sub-item 2.3.2.2 dimensões defendidas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer –, reforçadas pelo Plano Nacional de Graduação (ForGrad, 1999a) que entende essas dimensões como integrantes do “aprender a aprender”. Como na proposição **B**, também parece estar aí um indício de que as questões mais amplas da graduação vêm sendo observadas, ou mais observadas, pela área da Educação Física.

Em relação aos Conteúdos Curriculares são considerados o Conhecimento Identificador da Área e o Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos, semelhante às propostas anteriores. Como

essa proposta mantém integralmente, no que se refere aos tipos de Conhecimento, o que foi apresentado na proposta **A**, cabem aqui todas as ressalvas feitas quando da análise da mesma.

Salienta-se que, diferentemente da proposta **B**, mas por ser idêntica da proposta **A**, as "Diretrizes Curriculares II" apresentam-se mais constantes no que diz respeito aos termos e expressões utilizadas, mantendo uma mesma denominação em relação ao objeto de estudo, qual seja, "cultura do movimento". Entretanto, não demonstram qualquer preocupação com a diversidade de concepções existentes na área.

No tocante à licenciatura, demonstra ciência do fórum privilegiado da mesma, de acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, mas salienta, no primeiro sub-item referente à Organização do Curso, que o *"núcleo de conhecimentos da licenciatura referentes aos conteúdos de ensino da Educação Física deverá ser correspondente ao núcleo de Formação Específica do Conhecimento Identificador da Área do Curso de Bacharelado em Educação Física"*.

A abordagem dos demais sub-itens concernentes à Organização do Curso encontra-se de forma semelhante ao que foi argumentado na proposta **B**, recaindo, portanto, nas mesmas observações feitas anteriormente.

Diante do exposto, entende-se que a proposta **C** apresenta-se com uma linguagem mais consistente no sentido de fazer uso contínuo dos mesmo termos e expressões, nos argumentos dos diversos itens abordados, mas, nem por isso, foi possível se constatar indícios significativos de contribuições que favoreçam a definição de uma identidade acadêmico- científica da área de Educação Física.

4.4 – PROPOSTA D: “Diretrizes Curriculares III”

Não tecendo considerações sobre a área Educação Física, para introduzir a proposição, as “Diretrizes Curriculares III” começam pelo perfil do formando egresso/profissional no qual são esboçadas as capacidades necessárias, trazendo uma outra denominação para um possível objeto da área: “*manifestações da cultura de atividades físicas*”. Elucida a certificação da graduação na vertente da licenciatura e do bacharelado, incluindo seus respectivos campos de atuação.

As considerações sobre as Competências e Habilidades Gerais são as mesmas feitas pelas propostas **B** e **C**, excetuando-se a questão referente aos *medicamentos* trazidos pela **C**, já salientada anteriormente, quando da análise da referida proposta. As Competências Específicas inexistem nessa proposta de Diretrizes.

O tratamento dado aos Conteúdos Curriculares compreende uma fusão do que foi apresentado na proposta **B**, sobre o Conhecimento Identificador da Área, com o que foi sugerido nas propostas **A** e **C** sobre esse mesmo tipo de Conhecimento e o Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos, embora não utilize essa classificação do conhecimento e nem faça referência a qualquer outra. Acrescentado o termo “*Bases*” em todas “as componentes temáticas”, restringe-se apenas a citá-las, não oferecendo qualquer elucidação a respeito dessa composição, como se pode observar a seguir:

Os cursos de Bacharelado ou de Licenciatura em Educação Física deverão contemplar as seguintes componentes temáticas, a saber:

Bases Biodinâmicas da Atividade Física
(Conhecimentos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos das atividades físicas)

Bases Comportamentais da Atividade Física
(Conhecimentos de mecanismos e processos de desenvolvimento motor, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos inerentes às atividades físicas)

Bases Sócio-Antropológicas da Atividade Física
(Conhecimentos filosófico, antropológico, sociológico e histórico que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos das atividades físicas)

Bases Científico-Tecnológicas (Conhecimentos de técnicas de estudo e de pesquisa)

Bases Pedagógicas (Conhecimentos de princípios gerais e específicos de gestão e organização das

diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho)

Bases Técnico-Funcionais Aplicadas
(Conhecimentos teóricos e metodológicos aplicados ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura das Atividades Físicas)

Bases sobre a Cultura das Atividades Físicas
(Conhecimentos de diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer e recreação)

Percebe-se, nessa composição, um possível indicativo de um ensaio sobre o corpo de conhecimento próprio na medida em que quase todas as bases teóricas se configuram em torno das "Atividades Físicas", denotando que esse é o objeto de estudo e que, como tal, os conhecimentos são voltados para o entendimento aprofundado do mesmo.

Evidencia-se que, apesar de não estar tão explícito, esse entendimento também faz parte da proposta **A**, se forem levadas em consideração as justificativas e argumentações constantes do documento explicativo da Comissão elaboradora que, ao tomar como exemplo a questão a composição do núcleo de Conhecimento do Homem e Sociedade, salienta:

Não tem muito sentido disciplinas que enfoquem, por exemplo, as correntes clássicas da filosofia, nem da sociologia, etc. A expectativa é que os docentes dessas disciplinas qualifiquem os graduandos a refletir

filosoficamente, ou sociologicamente, sobre a tradição e o estado da arte da cultura do movimento.

Quanto ao Estágio Supervisionado, as três propostas anteriores defendem o cumprimento da carga horária de 300 horas, computada integralmente na carga horária referente ao Conhecimento Identificador do Perfil Profissional/Aprofundamento dos Estudos, podendo ser desenvolvida ao longo do curso. Já a proposta **D** advoga por uma carga horária mínima de 400 horas, também computadas integralmente em cada modalidade de intervenção profissional, mas realizadas no final do curso.

As Atividades Complementares são apresentadas de forma idêntica, apesar de que a proposta **C** acrescenta que seja um mínimo de 200 horas.

A exigência de um trabalho final de curso se faz presente apenas nas propostas **A**, **B** e **D**, sendo que, nessa última, é colocada a exigência da elaboração e defesa do referido trabalho, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, embora haja uma ressalva, na exposição sobre a Organização do Curso, de que a licenciatura,

além de contemplar as diferentes componentes temáticas dos conteúdos curriculares da área, será regulamentado por legislação específica da formação de professores de Educação Básica estabelecida por pareceres/resoluções da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

Os argumentos correspondentes à Organização do Curso se assemelham, na sua quase totalidade, ao que foi apresentado nas propostas **B** e **C**, cabendo, assim, as mesmas observações feitas anteriormente sobre o assunto.

Portanto, compreende-se que a proposta **D** apresenta também uma linguagem mais consistente, no tocante ao uso contínuo dos mesmos termos e expressões ao longo da proposição, contudo, da mesma forma que as demais, não foi possível nela se constatar indícios de contribuições significativas que favoreçam a definição de uma identidade acadêmico-científica da área de Educação Física.

4.5 – PROPOSTA E: Parecer CNE/CES 0138/2002

As diretrizes curriculares contidas no Parecer CNE/CES 0138/2002 correspondem à quase totalidade da proposta **B**, com alguns rearranjos dos argumentos. A caracterização da área de Educação Física, contendo basicamente os argumentos introdutórios do item 3 (Conteúdos Curriculares) da proposta **B**, foi assim esboçada:

A Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pelo análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sócio-cultural e corporeidade.

*A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de **diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana** (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, nas artes marciais, no exercício físico, na musculação, na brincadeira popular **bem como em outras manifestações da expressão corporal**) presta serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento visando a realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal.*

A Educação Física abrange todo campo de ação da área, aí incluído o jogo, o esporte, a ginástica, a musculação, a dança, a ergonomia, as lutas, as artes marciais, a recreação, o lazer e a reabilitação.

Pode-se notar que as considerações sobre a Educação como área de estudo, da proposta **B**, encontram-se no parágrafo introdutório acima destacado, mas sem a ressalva de que pode ser denominada "*Cinesiologia, Motricidade Humana, Ciências do Esporte e outras*". Não sendo apenas denominações diferentes e, sim, concepções diferentes, ao não manter a ressalva feita pela proposta **B**, poderia parecer que a proposta **E** teria se dado conta da questão. Entretanto, percebe-se nos destaques acima colocados a utilização de barras entre os termos "atividade física", "movimento humano" e "motricidade humana", deixando subentendida a

conotação de sinônimos e, no entanto, são objetos de estudo diferentes, advindos de concepções teóricas também diferentes.

No parêntese explicativo de tais objetos de estudo, pode-se inferir que todos os aspectos a serem tematizados fazem parte das manifestações da expressão corporal, todavia, ao citar os objetivos a serem buscados pelo usuário, a partir da intervenção profissional, são considerados "*objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal*" como se fossem aspectos distintos.

Percebe-se, portanto, uma possível confusão terminológica e conceitual, à medida que são utilizadas expressões diversas para o mesmo foco, sem que necessariamente tenham o mesmo significado.

Em continuidade às aproximações entre as propostas **B** e **E**, tem-se que a dimensão corporeidade foi mantida, cabendo aqui as mesmas observações já colocadas sobre o assunto.

O tratamento dado ao perfil do profissional apresenta aspectos da proposta **A** e da proposta **B**, mantendo a expressão "atividade física/movimento humano".

No tocante às competências e habilidades, o Parecer CNE/CES N. 0138/2002 mantém integralmente as competências gerais contidas na proposta **B**, incorrendo nas mesmas ressalvas já feitas, quando da análise dos aspectos "tomada de decisões", "comunicação" e "educação

continuada". Aos aspectos constantes da proposta **B** foi acrescentado um outro, denominado "atenção à educação", abordando especificamente a questão da licenciatura, o que causa estranheza uma vez que a mesma tem fórum exclusivo, com o promulgação do Parecer CNE/CP nº 009/01.

Nas Competências e Habilidades Específicas, expostas na proposta **E**, constata-se que as mesmas se constituem, em sua quase totalidade, de um rearranjo dos argumentos sobre o perfil profissional, utilizados nas diferentes propostas já analisadas, especialmente na proposta **B**:

O graduado em Educação Física deverá:

ter sólida formação nas áreas de conhecimentos que formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano e o exercício profissional em Educação Física com competências decorrentes das relações com a pesquisa e a prática social;

estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competências técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva;

atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, preocupado com o modo de aquisição e controle do movimento trabalhando fatores fisiológicos, psicológicos e sócio-culturais;

ter como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Motricidade Humana/Atividade Física/ Movimento Humano, devendo

analisar esses significados na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente;

ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana, presente na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional com competências e capacidades de planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas da atividade física, do esporte e afins;

dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana;

Essa última competência corresponde exatamente àquela que foi colocada pela proposta **C**, no subitem 2.3.2.2, apenas substituindo a expressão “cultura do movimento humano” por “Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana”. Somente a terceira e quarta não correspondem a aspectos já abordados nas outras propostas, em qualquer um dos itens ou subitens das mesmas.

Na seqüência, são acrescentadas outras competências, num total de vinte e oito, como se constituíssem um outro bloco, introduzidas da seguinte forma: *“O Profissional de Educação Física deverá possuir, também, competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam”*.

Considerando-se que são competências e habilidades **específicas**, não se constata de que especificidade se trata, pois verifica-se que das vinte e oito, na verdade, vinte e sete porque uma aparece duas vezes, o termo educação Física se encontra em duas delas, assim mesmo fazendo parte da expressão “do Profissional de Educação Física”; em sete outras é utilizada a expressão “educação, esporte e saúde” e em uma outra constam essas duas expressões. Compreende-se que a utilização de ambas as expressões não favorece a percepção do que seja específico como competência na área em apreço, exceto se for entendido que o fato de a denominação da área estar na primeira e o termo esporte estar na segunda sejam suficientes para caracterizar a especificidade. Ainda assim, parece duvidoso que o termo esporte por si só satisfaça à questão.

Observa-se, também, que além dessas dez competências com possíveis lacunas no tocante ao específico da área, ainda restam dezessete competências nas quais não se detecta qualquer indício desse específico. Entre elas está a reprodução de uma competência constante do

Documento de Intervenção Profissional, que acompanha a Resolução CONFEF N. 046/2002, qual seja: *“promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social”*. Essa competência, por sua vez, já é parte das competências específicas da Medicina e da Enfermagem, conforme a Resolução CNE/CES de N. 04/2001 e a de N. 03/2001.

Tais competências, na sua quase totalidade, advêm das competências elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, Enfermagem, Biomedicina e Nutrição, no Art. 5º de suas respectivas Resoluções. Percebe-se como interessante destacar que enquanto a proposta **E** segue quase que literalmente esse elenco de competências, as demais áreas do bloco de carreiras das Ciências Biológicas e Saúde fogem a esse padrão, aproximando-se mais de suas respectivas especificidades. Além disso, incluem a atenção para com as bases teóricas e conceituais concernentes à área, como é o caso da Terapia Ocupacional e da Fonoaudiologia; o conhecimento dos fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos referentes à área, destacados pela Terapia Ocupacional e pela Fisioterapia; o entendimento da profissão e da atuação como uma forma de participação e contribuição social, o que se sucede com a Fisioterapia, Fonoaudiologia, Biomedicina, Odontologia e Farmácia.

Nessa mesma linha de preocupação, as diretrizes para os cursos de Psicologia têm como exigência, no tocante ao aprofundamento, ao aprimoramento de competências e habilidades para, entre outros aspectos, *“Analisar a Psicologia como campo de conhecimento, e os seus desafios teóricos e metodológicos contemporâneos”* (Parecer CNE/CES N. 072/2002, Art. 12º, alínea a). Tais preocupações não são detectadas na proposta **E**, depreendendo-se, portanto, que essa situação de descompasso, de uma possível dependência estrutural em relação a outras áreas, de ausência de autonomia ou de precariedade da percepção dos problemas relativos ao status acadêmico da Educação Física parece ser mais um indicativo do distanciamento da definição e clareza a respeito da identidade ou especificidade dessa área.

Na apresentação dos conteúdos curriculares da proposta **E**, são retomados os argumentos introdutórios sobre a formação básica, como parte do Conhecimento Identificador da Área, utilizados pelas propostas **A** e **C**. São destacados como conhecimentos que devem ser contemplados os biodinâmicos, comportamentais e sócio-antropológicos da atividade física/movimento humano, de forma semelhantes aos da proposta **B**; os conhecimentos científico-tecnológicos, encontrados também nas propostas **A**, **C** e **D**; os conhecimentos pedagógicos, técnico-funcionais aplicados e sobre a cultura das atividades físicas/movimento humano, idênticos aos da proposta **A**, mas substituindo a expressão “cultura do movimento”, e

acrescentado outro tipo, ou seja, “conhecimentos sobre equipamentos e materiais”, não citado em qualquer uma das propostas anteriores.

Na proposta em apreço, não são tecidas quaisquer considerações a respeito da classificação em Conhecimento Identificador da Área e do Perfil Profissional/Tipo de Aprofundamento/Aprofundamento de Estudos, como se deu com as propostas **A**, **B** e **C**, embora abrangendo os conhecimentos constantes das mesmas.

Em termos de realização das atividades de estágio profissional, é declarado que serão realizadas ao final do curso, enquanto que nas propostas anteriores serão ao longo do curso, não tendo qualquer observação a respeito da carga horária correspondente. Quanto ao trabalho de conclusão de curso, é requisitada apenas a sua elaboração sob orientação docente, mas sem indicar o tipo desse trabalho.

Em relação à Organização do Curso, também se observam argumentos idênticos aos das demais, referentes ao projeto pedagógico à integração ensino, pesquisa e extensão – propostas **B**, **C** e **D** –, bem como muito semelhantes aos argumentos utilizados nas diretrizes das áreas que compõem as Ciências Biológicas e Saúde. Nesse item, a proposta **E** contém também uma organização muito próxima daquela apresentada nas demais áreas das Ciências Biológicas e Saúde, ao ser acrescentado:

A estrutura do Curso de Graduação em Educação Física deverá assegurar:

- *o ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido;*
- *as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Profissional de Educação Física, de forma integrada e interdisciplinar;*
- *a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;*
- *a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;*
- *a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constituem atributos indispensáveis à formação do Profissional de Educação Física;*
- *o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;*
- *a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no Profissional de Educação Física atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade;*
- *a contribuição para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.*

- *promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais;*
- *utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;*
- *propiciar a interação ativa do aluno com os beneficiários e profissionais de saúde, educação e esporte, desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais.*

A maioria desses itens se encontra, simultaneamente, nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição, na abordagem do mesmo aspecto, e um ou outro item, entre os apresentados, está em, pelo menos, uma dessas áreas. Compreende-se como importante destacar que, embora tendo, praticamente, reproduzido os sub-itens, no primeiro citado foi suprimido o complemento "*levando em consideração a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença*". Acredita-se que, no tangente à questão epistemológica, esse complemento seria fundamental, se devidamente abordado, no sentido de contribuir para o processo de definição da identidade acadêmico-científica da Educação Física.

Nota-se, ainda, que o segundo sub-item vem em defesa das atividades teóricas e práticas permeando todo o curso, desde o seu início,

o que contradiz a orientação dada sobre a realização das atividades de estágio profissional serem realizadas ao final do curso. No caso das Diretrizes de Nutrição e de Enfermagem, encontra-se mais um aspecto a ser observado no mesmo item, qual seja, a articulação da graduação na área com a licenciatura correspondente, o que não foi contemplado na proposta **E**, apesar de em algum momento ela trazer referência à questão educacional, ainda que haja um fórum próprio para a mesma.

4.6 – Perspectivas de uma definição da identidade acadêmico-científica da Educação Física entre as propostas de Diretrizes Curriculares para a área: uma síntese.

Nesta análise das propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física, foi respeitada a cronologia do surgimento das mesmas. A primeira foi elaborada por uma Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – CEE-EF –, de acordo com o estabelecido pelo Parecer CNE/CES nº. 776/97. Essa foi aqui considerada como proposta **A**.

A referida proposta inicia abordando o perfil profissional e, embora usando dois sub-itens para explicitá-lo, não contém qualquer indício de que seja relativo ao profissional de Educação Física. Tal indício só vai

aparecer quando trata do campo profissional, referindo-se à “cultura do movimento”.

A Comissão responsável declara textualmente, no documento esclarecedor, com justificativas, proposições e argumentações elaborada, que a composição da proposta parte da Resolução 03/87, mantendo grande parte do que nela está contido e fazendo os ajustes necessários. Assim, parte desses ajustes se dá mais em relação à tentativa de buscar uma denominação mais esclarecedora e não da concepção curricular que permeia a citada Resolução.

Percebe-se que da proposta supracitada decorrem as demais analisadas neste estudo, a começar pela proposta **B**, “Diretrizes Curriculares I”, que mantém, reorganiza ou altera a composição e vários argumentos, especialmente no que se refere ao item “Conteúdos Curriculares”, e conserva algumas denominações e/ou expressões utilizadas pela proposta do CEEE-EF.

Na organização curricular, a proposta **B** não mantém a subdivisão do CIA, em formação básica e específica, e muda o CITA para “conhecimento identificador do perfil profissional” (CIPP). Em relação ao CIA, no lugar de áreas e sub-áreas de conhecimento, reporta-se a níveis de análise, quais sejam, Biodinâmica, Comportamental e Sociocultural, no entanto, os aspectos referentes a cada um são os mesmos da proposta **A**. O CIPP não

vai além da alteração na denominação, constando integralmente o que está na formação específica apresentada pela CEE-EF.

Também acrescenta outros itens e aspectos não contemplados pela **A**, mas nota-se que, em alguns casos, apóia-se nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação nas áreas que compõem o bloco de carreiras das Ciências Biológicas e Saúde, particularmente quanto às competências gerais.

A terceira proposta, "Diretrizes Curriculares II" (**C**), por sua vez, contém vários indícios de que se apóia na proposta **B**, porém resgata a organização dos conteúdos curriculares apresentada na proposta **A**, modificando apenas a denominação "conhecimento identificador do tipo de aprofundamento" para "conhecimento identificador do aprofundamento de estudos" (CIAE). Contudo, pode-se notar algumas diferenças entre elas.

A proposta **C** faz uso da expressão "Curso de Bacharelado em Educação Física" e as duas propostas anteriores utilizam a expressão "Curso de Graduação em Educação Física"; a **B** caracteriza a educação Física como uma área de estudo e a **C** como um campo de intervenção profissional; à expressão "cultura do movimento", utilizada pela **A**, foi adicionado pela **B** o termo "humano" o que foi mantido pela **C**, porém sem que se limitassem a essa expressão ao longo do texto como se constata na proposta **A**; nas competências gerais, constantes das Diretrizes

Curriculares para as áreas do bloco de carreira das Ciências Biológicas e da Saúde e reproduzidas com pequenas alterações pela **B**, foram mantidas pela **C**, mas sem as alterações.

Nesse último caso, a denominação “profissionais de Educação Física” substituía “profissional de saúde”, parecendo haver uma preocupação com a caracterização desse profissional, assim como a questão do uso de medicamento e o requisito de domínio de uma língua estrangeira tinha sido retirado, porém a proposta **C** seguiu integralmente o texto original. Entende-se que, à exceção da língua estrangeira, essa proposta demonstra, assim, um descuido quanto ao específico na área.

Já a proposta **D**, apesar de também assim fazer com as competências gerais, não mantém a questão do medicamento. Essa proposta não apresenta competências específicas; substitui a denominação “cultura do movimento” por “atividades físicas” ou “cultura das atividades físicas”, permanecendo fiel a essa denominação ao longo do texto, a exemplo da proposta **A** com “cultura do movimento”; não segue a disposição do currículo em duas partes, CIA e CITA/CIAE/CIPP, mas repete composição dos conteúdos curriculares apresentada pela proposta B, adicionando o termo “bases” antes de todas as denominações ali contidas e a expressão “atividade física” no final da maioria delas. Para melhor visualização destaca-se essas alterações: *Bases Biodinâmicas da Atividade*

Física, Bases Comportamentais da Atividade Física, Bases Sócio-Antropológicas da Atividade Física, Bases Científico-Tecnológicas da Atividade Física, Bases Pedagógicas, Bases Técnico-Funcionais Aplicada e Bases sobre a Cultura das Atividades Físicas.

Quanto ao Parecer CEN/CES 0138/2002, correspondente à proposta **E**, percebe-se nele a inclusão de diferentes composições, elementos e argumentos das propostas anteriores, na íntegra ou em parte com alterações, especialmente da **B**; assim como recorre também a outros componentes das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação nas áreas que constituem o bloco de carreiras das Ciências Biológicas e da Saúde, principalmente aos aspectos constituintes dos itens “estrutura do curso” e “competências e habilidades específicas”. Nesse último, aparentemente, não há uma preocupação mais substancial com a especificidade da Educação Física.

Em linhas gerais, a proposta **E** se constitui, com poucas alterações, da caracterização da área, perfil do formando e competências e habilidades gerais apresentadas na proposta **B**; de um bloco de competências e habilidades específicas, em sua maioria, formado por elementos do outros itens das propostas **B**, **C** e **D**; de um outro bloco de competências e habilidades específicas composto, em sua quase totalidade, pelo que está elencado nas áreas de Medicina, Enfermagem,

Nutrição e Biomedicina, sem alterações significativas para atender à especificidade da Educação Física; de conteúdos curriculares dispostos de forma semelhante às demais propostas, recorrendo a denominações muito próximas àquelas constantes na proposta **C**, mas trocando "Bases" por "Conhecimentos" e "Atividade Física" por "Atividades Físicas/Movimento Humano"; de uma organização de curso com argumentos explicativos de todas as outras e um bloco de aspectos a serem contemplados na estrutura curricular iguais aos do mesmo item nas áreas de Medicina, Nutrição e Enfermagem.

Nesses encontros e desencontros de composição das propostas, observa-se, especialmente, uma confusão conceitual, incluindo o objeto de estudo, e, por conseqüência, o uso até certo ponto arbitrário do vocabulário. Nos aspectos contidos na explicitação do que constitui o conhecimento sobre o possível objeto de estudo, seja ele "cultura do movimento", "movimento humano", "motricidade humana" ou "atividade física", a mudança observada, ou mesmo a diversidade, parece dizer respeito ao rótulo e não ao conteúdo que representa, mantendo o que predomina, já há bastante tempo, na Graduação em Educação Física, ou seja, o esporte, a dança, a ginástica e lutas.

Compreende-se que, talvez, esse seria um dos pontos a ser repensando no sentido de um salto qualitativo a respeito da identidade da

área, mas com a justificativa dada pela Comissão elaboradora da proposta A, sobre o CIA, interroga-se aqui o entendimento de “tradição” no qual se apóia, ao declara:

No núcleo disciplinar de Formação Específica, a atual proposta tenta resgatar um aspecto que ficou dissimulado com a Resolução nº. 03/87: a identidade da área. Os argumentos justificam a denominada área de conhecimento técnico (na referida Resolução) não foi suficientemente esclarecedor para que as IES planejassem disciplinas identificadas com a tradição pedagógica da área, com a tradição das disciplinas que fundamentam e instrumentalizam o desempenho humano e com a tradição da cultura do movimento.

Essa “tradição” parece colocar esse lugar comum nos cursos de graduação em Educação Física como algo inquestionável, que atende plenamente, portanto, não havendo necessidade de superação desse lugar comum como, por exemplo, um tipo de conhecimento mais integrador, inter ou transdisciplinar, sobre o possível objeto de estudo de qualquer uma das propostas analisadas.

Constata-se que, embora se repitam quanto aos seus elementos constituintes, às vezes mais ou às vezes menos, e ainda se apóiem em Diretrizes de outras áreas, inexistente um consenso mínimo entres as cinco propostas no tocante a indícios significativos de uma aproximação com a definição da identidade acadêmico-científica da área, quer seja

concernente à estrutura conceitual, dimensão conjuntiva/organizacional, dimensão valor, natureza do conhecimento ou ao sistema de linguagem técnica e não técnica.

O que se verifica é muito mais um distanciamento, ainda que haja tentativas em cada proposta, no sentido dessa identidade, não parecem conseguir tal intento no conjunto de sua composição. Portanto, compreende-se como válido resgatar a afirmação de Guedes (1998, p. 200), nas conclusões de seu estudo: *“Enquanto a comunidade da Educação Física for vista como uma soma de propostas desiguais, permanecerá fragmentada e sem identidade claramente definida”*.

– CONCLUSÃO

A realização deste estudo teve como ponto de partida o entendimento de que à universidade cabe a promoção de um estudo acadêmico que capacite a pessoa a refletir, crítica e criativamente, sobre a natureza das áreas do conhecimento, dominar métodos de investigação e estabelecer interconexões entre as formas de entendimento, percebendo distinções, similaridades e relações entre diferentes estruturas de pensamento, sem perder de vista a coerência conceitual da área total de conhecimento (RENSHAW, 1976).

Teve-se como pressuposto que é o caráter de disciplina acadêmica, área de estudo ou campo acadêmico profissional, respeitando o requisito de olhar com profundidade, que confere identidade acadêmico-científica a qualquer área e, assim, que a justifica como uma unidade universitária.

Dessa forma, foi assumido, em consonância com Henry (1964), que *“uma disciplina acadêmica é um corpo de conhecimentos, coletivamente organizado num curso formal”*, sendo seu conteúdo distinto do técnico e profissional, e que as dimensões necessárias a sua caracterização são os tipos de problema que nela são estudados; o sistema simbólico utilizado; as maneiras pelas quais as evidências são coletadas, organizadas,

avaliadas e interpretadas; a evidência do valor do estudo e de como deve ser estudado; bem como as relações apresentadas com outras disciplinas.

A área de estudo compreende a disposição de um conjunto de disciplinas, organizadas em volta de um tema, tópico ou fenômeno, que contribuam para o esclarecimento e entendimento do mesmo e o estabelecimento de relações efetivas com os setores profissionais, no sentido de favorecer a prática do exercício profissional. Sua caracterização abrange a definição do objeto de estudo específico e da atuação profissional; a definição da estrutura conceitual; a descrição de um sistema de métodos aceitáveis no estudo e abordagem de pesquisa; o estabelecimento da relação entre tal área de estudo e áreas de estudo adjacentes; assim como o conhecimento teórico, prático e procedimental.

A caracterização de um campo acadêmico profissional implica, com respaldo em Stark e Lattuca (1997), a observação quanto: às competências conceitual, técnica e contextual que os profissionais precisam adquirir para desempenhar seu papel na sociedade; à integração da competência conceitual e da competência técnica com a prática; aos valores que são importantes prover e à orientação que precisa ser levada para o cumprimento da função; às maneiras pelas quais o campo cria seu próprio método e formula sobre os métodos de investigação de suas áreas ou campos de fundamentação ao desenvolver sua base de conhecimento;

aos sistemas simbólicos que o campo usa para se comunicar internamente, com seus clientes e com o público sobre seu papel na sociedade.

Com base nesse referencial, foram estabelecidas, para efeito da análise deste estudo, as dimensões/componentes: *natureza do conhecimento* (teórico, prático e procedimental); *estrutura conceitual*; *comunidades simbólicas e de discurso* (expressão e comunicação sobre os aspectos únicos e relações sob consideração pela disciplina); *valor* (a importância do estudo do objeto); *conjuntivo* (relação com áreas de estudo adjacentes); *definição do objeto de estudo*; *Métodos de investigação*.

Através da análise e discussão dos aspectos indicativos dessas dimensões/componentes norteadoras, nos documentos selecionados, e de comparações entre eles mesmos e com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação nas áreas do bloco de carreiras das Ciências Biológicas e Saúde, a elas acrescida a área da Psicologia, observou-se:

a) Quanto à estrutura conceitual, que a questão do objeto, fenômeno ou tema de estudo encontra-se confusa à medida que surgem, numa mesma proposta, denominações diferentes, advindas de concepções teóricas diversas tais como movimento humano, motricidade humana, cultura do movimento.

Além do objeto de estudo, também se percebe uma contradição na utilização de denominações diferentes para a área, colocadas como semelhantes, mas que representam compreensões teóricas que não são similares. Como exemplo, tem-se Educação Física, Ciências do Esporte e Motricidade Humana.

b) No tocante ao sistema de linguagem técnica e não técnica da área, que há uma carência de clareza e objetividade na expressão e na comunicação sobre os aspectos únicos e relações sob consideração na área;

c) Em termos da dimensão valor na qual se justifica a importância do estudo realizado na área, que a mesma não se faz presente nos argumentos dispostos nas propostas;

d) Quanto à natureza do conhecimento, que há evidências da mesma na argumentação sobre os aspectos contemplados nas propostas, embora sem que se verifique um posicionamento explícito a respeito do assunto e, no caso de a Educação Física ser identificada como uma área de estudo ou um campo acadêmico profissional, esse conhecimento seria tanto teórico, quanto prático e procedimental. Por esse motivo, constata-se que a atenção para com esses tipos de conhecimentos ora se dá mais em relação a um do que aos demais e

e) Em relação à dimensão conjuntiva/organizacional a qual se reporta aos elos entre a área de conhecimento em apreço e as demais que lhe dão suporte, assim como entre ela e a comunidade de profissionais atuantes nos serviços prestados à sociedade, que o primeiro elo foi apenas citado, sem maiores justificativas, nos argumentos explicativos sobre a composição dos conteúdos curriculares, em quatro (**A**, **B**, **C** e **E**) das cinco propostas de diretrizes analisadas. Assim mesmo, em duas dessas propostas, **A** e **C**, referindo-se à formação básica contida no Conhecimento Identificador da Área: *“promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física”*. Na proposta **B**, essa especificidade é adjetivada como sendo *“dos serviços profissionais”*.

Sendo assim, entendeu-se que os aspectos destacados na análise realizada, como um todo, formam um mapeamento muito mais dos distanciamentos do que das aproximações dos encaminhamentos dados, nas proposições de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação Educação Física, em relação à definição da identidade acadêmico-científica dessa área. Portanto, as propostas analisadas não apresentam contribuições significativas para a definição de tal identidade.

Diante do exposto, considera-se que, sendo Diretrizes como essas junto com o projeto pedagógico que irão nortear o currículo dos cursos de

graduação em Educação Física, conforme afirmado em quase todas as propostas analisadas e evidenciado no capítulo dois deste estudo, a tendência pode ser muito mais de contradições a respeito da identidade acadêmico-científica da área do que de estabelecimento dessa identidade, na reorganização nacional dos referidos cursos de graduação.

Julgando-se necessário um empenho coletivo de seus profissionais para a superação das inconsistências observadas, recomenda-se uma ampliação de debates, estudos e encontros científicos no seio da comunidade universitária da Educação Física, corpo docente e dirigentes, o que, caso não dê conta de equacionar com certa tranqüilidade as questões sobre a definição do objeto de estudo e a significação do campo de conhecimento próprio, possa favorecer, cada vez mais, a tessitura da identidade acadêmico-científica da Educação Física como uma unidade universitária.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO; Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Projeto Pedagógico e Avaliação da Graduação:** referências para a renovação e resignificação do ensino em Biblioteconomia: Ciência da Informação. 2001. Disponível em: <<http://prograd.ufpr.br/forgrad/oficina/abecin1.htm>>. Acesso em: 27 jul 2002.
- ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social.** Buenos Aires: Humanitas, 1974.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O uso da análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**, v. XI, n. 46, p. 40-6, 1982.
- _____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.
- ARENA, D. B. Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional:** conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 1
- ARNOLD, Peter J. Kinesiology and the professional preparation of the movement teacher. **Journal of Human Movement Studies**, n. 25, p. 203-31, 1990.
- AYALA, E. J. Z.; COLOMÉ, C. L. M.; SILVA, R. S.; OLIVEIRA, R. A. Concepção transformadora de currículo: uma revisão da literatura. **Educação**, UFSM, v. 19, n. 1, p. 05-23, 1994.
- BAIN, L. L.; POINDEXTER, Hally B. W. Applying disciplinary knowledge in professional preparation. **Journal of Physical Education and Recreation**, v. 52, n. 2, p. 40-5, 1981.
- BARBIER, J. **Elaboração de projetos de ação e planificação.** Porto: Porto Editora, 1993.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

- BARHAM, J. N. Toward a science and discipline of human movement. **JOHPER**, v. 37, p. 65, 67-8, 1966.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. **Knowledge and control: news directs for the sociology of education**. London: Collier MacMillan, 1971.
- BERTCELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- BOK, D. **Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Forense, 1988.
- BOOKWALTER, K. W.; VANDERZWAAG, H. J. **Foundations and principles of Physical Education**. Philadelphia: W. B. Saunder, 1969.
- BOSI, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BOUCHARD, C. Physical activity sciences: a basic concept for the organization of the discipline and the profession. **International Journal of Physical Education**, v. 13, n. 4, p. 10-5, 1976.
- BOYER, E. L. **College: the undergraduate experience in America**. New York: Harper & Row, 1987.
- BRACHT, V. EF/ciências do esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 3, p. 111-17, 1993.
- BRANDÃO, C. R. **Pensar a prática**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 03/87**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e ou Licenciatura Plena). Brasília, de 16 de junho de 1987.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 776/97**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, de 03 de dezembro de 1997.

- _____. **Parecer nº 583/2001.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 4 abril 2001.
- _____. **Parecer nº 009/2001.** Diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, de 08 de maio de 2001.
- _____. **Parecer nº 1210/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Brasília, de 12 de setembro de 2001.
- _____. **Parecer nº 072/2002.** Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Brasília, de 20 de fevereiro de 2002.
- _____. **Parecer nº 0138/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, de 03 de abril de 2002.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 3.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, de 7 de novembro de 2001.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 4/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília, de 7 de novembro de 2001.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 5.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília, de 7 de novembro de 2001.
- _____. **Resolução CNE/CES Nº 2.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Brasília, de 19 de fevereiro de 2002.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 3/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília, de 19 de fevereiro de 2002.
- _____. **Resolução nº 4.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Brasília, de 19 de fevereiro de 2002.
- _____. **Resolução nº 5.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia. Brasília, de 19 de fevereiro de 2002.

- _____. **Resolução nº 6.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. Brasília, de 19 de fevereiro de 2002.
- _____. **Resolução nº 7.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Biológicas. Brasília, de 11 de março de 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 218.** Categorias dos profissionais de saúde de nível superior. Brasília, de 6 de março de 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Edital nº 4/97.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, de 10 de dezembro de 1997.
- BRESSAN, E. s. 2001: the profession is dead – was it murder or suicide? **Quest**, v. 31, n.1, p. 77-82, 1979.
- _____. An academic discipline for Physical Education: what a fine mess! In: NAPEHE ANNUAL CONFERENCE, 1982. **Proceedings.**
- BROCHADO, F. A. O impacto da mídia e novas tecnologia de comunicação na profissão. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5, Rio Claro. **Anais.** Rio Claro: UNESP, 1995.
- BROOKS, G. A. What is the discipline of Physical Education? In: BROOKS, G. A. (Ed). **Perspectives on the academic discipline of Physical Education.** Champaign, IL: Human Kinetics, 1981.
- CAMPENHAUDT, R. Q. L. V. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 1998.
- CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas; São Paulo: Papirus, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.
- COÊLHO, I. M. Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 16, n. 33, p. 43-75, 1994.

- _____. Graduação: rumos e perspectivas. **Revista Avaliação**, v. 3, n. 3, p. 9-19, 1998.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DA SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR. **Referências para elaboração de diretrizes curriculares**. Disponível em: <www.inf.ufrgs.br/mec/ceeinf.referencia.html> Acesso em: 04 jan. 2002.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR. **Proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física**. Disponível em: <<http://www.pp.ufu.br/EduFis.htm>> Acesso em: 04 jan. 2001.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Proposta de Diretrizes Curriculares I**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/>> Acesso em: 10 set. 2001.
- _____. **Proposta de Diretrizes Curriculares II**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/>> Acesso em: 10 set. 2001.
- _____. **Proposta de Diretrizes Curriculares III**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/>> Acesso em: 10 set. 2001.
- CORBIN, C. B. Further reactions to Newell: becoming a field is more than saying we are one. **Quest**, v. 43, n. 3, p. 224-49, 1991.
- _____. Clues from dinosaurs, and the bull snake: our field in the 21st century. **Quest**, v. 45, p. 546-56, 1993.
- COSTA, V. L. de M. A formação do profissional de Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (org.) **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: MEC; SEED, 1988.
- CREMIN, L. A. Curriculum making in the United States. In: PINAR, W. (Ed). **Curriculum theorizing. The reconceptualists**. Berkeley: McCutchan, 1981.
- CUNHA, L. A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- CUNHA, M. I. da.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

- CUNHA, R. C. O. da. A crise da legitimação da concepção crítica de currículo. In: REUNIÃO DA ANPED, 21, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/qtcurric/tr971.html>>. Acesso em: 16 ago. 2000.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. **Pró-posições**, v. 3, n. 1[7], p. 7-12, 1992.
- _____. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. **Universidade e Sociedade**, v. 6, n. 7, p. 92-7, 1994.
- DÍAZ BARRIGA, A. **El currículo escolar**. Surgimiento y perspectivas. Buenos Aires: REI, 1994.
- DOLL, R. C. **Curriculum improvement: decision making and process**. London: Allyn and Bacon, 1978.
- DOLL, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOMINGOS, A. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 1986.
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 67, n. 156, p. 351-66, 1986.
- DRESSEL, P.; MARCUS, D. **On teaching and learning in college: reemphasizing the roles of learners and the disciplines**. San Francisco: Jossey – Bass, 1982.
- DREZE, Jacques; DEBELL, Jean. **Concepções de universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- ERN, E.; BACKES, V. M. S. Currículo: aspectos que educadores e educandos da enfermagem devem conhecer. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 8, n. 1, p. 43-52, 1999.
- FARIA JÚNIOR, A. G. de. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: MARINHO, V. M. de. (org.). **Fundamentos pedagógicos: Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- FARINATTI, P. de T. V. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de.; FARINATTI, P. de T. V. (orgs). **Pesquisa e produção do conhecimento em**

- Educação Física:** livro do ano 1991/SBDEF. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1992.
- FÁVERO, M. de L. de A. **A universidade brasileira:** em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais. In: FÁVERO, M. de L. de A. (org.). **A universidade em questão.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- _____. A universidade, espaço de pesquisa e criação do saber. In: **FÓRUM DE REVITALIZAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO.** Recife: Universidade de Pernambuco, 1998.
- FERRARI, A. T. **Metodologia da ciência.** Rio de Janeiro: Kennedy, 1978.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187-98, 1996.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Graduação:** um projeto em construção. Ilhéus: ForGrad, 1999a. Disponível em: <<http://www.prg.unicamp.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2002.
- _____. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade:** referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. Curitiba: ForGrad, 1999b. Disponível em: <http://prograd.ufpr/forgrad/ufpr.br/forgrad/Referencia_p_constr_proj_ies.doc>. Acesso em: 04 jan. 2002.
- _____. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação.** 2000a. Disponível em: <http://www.unb.br/deg/arquivos/forgrad_diretrizes_curriculares.doc>. Acesso em: 04 jan. 2002.
- _____. **O Currículo como expressão do Projeto Pedagógico:** um processo flexível. Niterói: ForGrad, 2000b. Disponível em:

- <http://prograd.ufpr.br/forgrad/Cur_expr_proj_ped.doc>. Acesso em: 04 jan. 2002.
- FRANCHINI, E.; MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Perspectivas da atuação profissional da Educação Física no século XXI. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2, 1996, São Paulo. **Proceedings do II...** São Paulo: Universidade de São Paulo; Escola de Educação Física, 1996.
- FRANCO, E. Projeto institucional e a melhoria do ensino superior. **Estudos**, ABMES, v. 15, n. 18, 1997, p. 57-67.
- FRANCO, E. Diretrizes curriculares. **Estudos**, ABMES, v. 17, n. 25, 1999. Disponível em: <www.abmes.org.br/ABMES/Publica/Revista/estud25/edson.htm>. Acesso em: 23 set. 2000.
- FRANCO, M. L. P. B. O que é análise de conteúdo. **EDUC**, n. 7, p. 1-31, 1986.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GAYA, A. Educação Física: educação e saúde? **Revista da Educação Física - UEM**, p. 36-8, v. 1, n. 0, 1989.
- GEBARA, A. Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (org.) **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: MEC; SEED, 1988.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1979.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GREENDORFER, S. L. Specialization, fragmentation, integration, discipline, profession: what is the real issue? **Quest**, v. 39, n. 1, p. 56-64, 1987.
- GUEDES, C. M. **Do discurso da Educação Física**. Campinas, 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física - UNICAMP, 1998.
- GUÉDEZ, V. Tecnologia educacional no contexto de um projeto histórico-pedagógico. **Tecnologia Educacional**, v. 11, n. 49, p. 6-21, 1982.
- HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria e Educação**, n. 6, p. 3-32, 1992.
- HENRIQUES, M. S. O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear. In: REUNIÃO DA ANPED, 21, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/qtcurric/simeone.html>>. Acesso em: 16 ago. 2000.
- HENRY, F. Physical Education: an academic discipline. **Journal of Health, Physical Education and Recreation**, v. 35, n.7, p. 32-8; 69, 1964.
- HOLSTI, O. R. Content analysis. In: LINDZEY, G.; ARONSO, E. (Eds). **The handbook of Social Psychology**. Cambridge: Addison-Wesley, 1968. v. 2.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.
- JORGE, L. **Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- KEMMIS, S. **Curriculum**: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.
- KENYON, G. S. A sociology of sport: on becoming a sub-discipline. In: BROWN, R.; CRATTY, B. J. (Eds). **New perspectives of man in action**. New Jersey: Prentice-Hall, 1969.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado da Letras, 1999.
- KOKUBUN, E. Negação do caráter filosófico-científico da Educação Física: reflexões a partir da biologia do exercício. In: FERREIRA NETO, A.; GOELNER, S. V.; BRACHT, V. (orgs). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

- KOLYNIK FILHO, C. Movimento humano consciente: objeto de estudo para a Educação Física. **Discorpo**, v. 5, n. 2, p. 15-32, 1995.
- KROLL, W. **Graduate study and research in Physical Education**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1982.
- LAWSON, H. A. Disciplinary models, applied research, and the problem of change in Physical Education. **International Journal of Physical Education**, v. 18, n. 2, p. 10-7, 1981.
- LAWSON, H.; MOFORD, W. R. The crossdisciplinary structure of kinesiology and sports studies: distinctions, implications, and advantages. **Quest**, v. 31, n. 2, p. 222-30, 1979.
- LAWTON, D. **Class, culture and the curriculum**. Londres: Routledge; Kegan Paul, 1975.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei n. 9.394**, de dezembro de 1996.
- LEITE, D.; MOROSINI, M. Universidade e integração. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (orgs.) **Universidade e integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da Universidade; UFRGS, 1992.
- LEITE, D. T. H. de C. Reconstrução curricular e construção do projeto pedagógico. **Contexto & Educação**, v. 5, n. 18, p. 29-34, 1990.
- LIMA, Jorge R. P. de. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 8, n. 2, p. 54-67, 1994.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- _____. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motos Corporis**, v. 3, n.2, p. 9-50, 1996.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, N. J. M. Sobre a idéia de projeto. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. **Idéias em Debate**. São Paulo, 1996.

- MAGNANI, M. do R. M. Formação de professores: currículo como forma de representação de um projeto. **Idéias**, n. 26, p. 78-83, 1995.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. **Educação Física**: dois discursos de formatura. São Paulo: EEFUSP, 1990.
- MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: a marca da escola. **Contexto & Educação**, v. 5, n. 18, p. 16-28, 1990.
- MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia social**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes; EDUC, 1989.
- MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas; São Paulo: Papirus, 1998.
- MENDES, S. F. de M. Gestão orientada por um projeto acadêmico. **Estudos**, Brasília, v. 17, n. 24, p. 99-111, 1999.
- METHENY, E. Physical Education as an area of study and research. **Quest**, v. 9, p. 73-8, 1967.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative dates analysis**: a sourcebook of news methods. London: Sage, 1986.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MORAIS, J. F. R. Universidade: seus desafios neste final de século. **Pró-Posições**, v. 3, n. 2, p. 51-65, 1992.
- MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, v. 9, n. 46, p. 73-83, 1990.
- _____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1992.
- NIXON, J. E. The criteria of a discipline. **Quest**, v. 9, p. 42-8, 1967.
- O'HANLON, J.; WANDZILAK, T. Physical Education: a professional field. **Quest**, v. 32, n. 1, p. 52-9, 1980.
- OLIVA, P. F. **Developing curriculum**. Little: Brown and Company, 1982.

- PAGNI, A. As contribuições da História para a Educação Física: um ponto de vista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n. 2, p. 153-60, 1996.
- PARK, R. J. The emergence of the academic discipline of Physical Education in the United States. In: BROOKS, G. A. (Ed). **Perspectives on the academic discipline of Physical Education: a tribute to G. Lawrence Rarick**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1981.
- _____. The second 100 years: or, can Physical Education become the renaissance field of the 21st century? **Quest**, v. 41, n. 1, p. 1-27, 1989.
- PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, p. 30-7, 1993.
- _____. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.
- PEREIRA, B. As limitações do método científico: implicações para a Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 12, n. 2, p. 228-48, 1998.
- PEREIRA, E. M. de A. **Universidade e utopia: o pensamento de Robert Maynard Hutchins**. Campinas, 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Unicamp, 1989.
- PHENIX, P. H. **Realms of meaning: a philosophy of the curriculum for general education**. New York: McGraw-Hill, 1964.
- PIEPER, J. **Que é filosofar? Que é acadêmico?** São Paulo: EPU, 1981.
- PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Idéias**, n. 16, p. 78-83, 1993.
- PINHEIRO, D. R. V. **O perfil do personal trainer na perspectiva de um treinamento físico orientado para saúde, estética e esporte**. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física - Universidade Castelo Branco, 2000. Disponível em: <<http://www.personaltraining.com.br/tesedaisy.zip>>. Acesso em 20 jul. 2002.
- PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (orgs.).

- Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas; São Paulo: Papyrus, 1998.
- PROTA, L. Modelo único com ênfase profissionalizante. In: PROTA, L.; HANSEN, G. L. **A universidade em debate**. Londrina: UEL, 1998.
- RARICK, G. L. The domain of Physical Education as a discipline. **Quest**, v. 9, p. 49-52, 1967.
- RAZOR, J. E. The Holmes Group proposal and implications for Physical Education as a "solid subject matter" (and other related problems). **Quest**, v. 40, p. 33-46, 1988.
- RENSHAW, P. Human movement studies the curriculum. In: KANE, J. E. (Ed). **Curriculum development in Physical Education**. London: Crosby Lockwood Staples, 1976.
- RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- RIBEIRO, V. M. B. A construção do conhecimento, o currículo e a escola. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, p. 67-76, 1993.
- RIOS, T. A. Significados e pressupostos do projeto pedagógico. **Idéias**, n. 15, 1992.
- _____. Projeto pedagógico: uma construção coletiva. In: **SEMINÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**, 1998. Universidade São Francisco: EDUSF, 1998.
- ROSE, D. A. Is there a discipline of Physical Education? **Quest**, v. 38, n. 1, p. 1-21, 1986.
- ROSS, S. The epistemic geography of Physical Education: addressing the problem of theory and practice. **Quest**, v. 33, n. 1, p. 42-54, 1981.
- SAGE, G. H. The quest for identity in college Physical Education. **Quest**, v. 36, n. 2, p. 115-21, 1984.
- _____. A commentary on qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and Physical Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 60, n. 1, p. 25-9, 1989.
- SANDER, B. **Consenso e conflito:** perspectivas analíticas na pedagogia da administração. São Paulo: Pioneira, 1984.

- SANTIN, S. A Ética e as Ciências do Esporte. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.; BRACHT, V. (orgs.). **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1995.
- _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, L. L. de C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. **Idéias**, n. 26, p. 47-65, 1995.
- SAVIANI, N. Currículo e matérias de escolares: a importância de estudar sua história. **Idéias**, n. 26, p. 13-28, 1995.
- SCHÄFFER, M. Escola pública e projeto político-pedagógico. **Contexto & Educação**, v. 5, n. 18, p. 9-15, 1990.
- SCHWAB, J. J. Problems, topics and issues. **Quest**, v. 9, p. 2-27, 1967.
- SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana** (prolegômenos a uma ciência do homem). Lisboa: Compendium, 1988.
- _____. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papyrus, 1989.
- SHARPES, D. K. **Curriculum traditions and practices**. London: Routledge, 1988.
- SHEEN, M. R. C. C. Reflexões sobre a experiência da construção do projeto institucional: avanços e recuos. **Estudos**, ABMES, v. 17, n. 24, p. 54-74, 1999.
- SILVA, A. C. B. Reflexões sobre a experiência da construção de projetos pedagógicos nos cursos de graduação: avanços e recuos. **Estudos**, ABMES, v. 17, n. 24, p. 43-53, 1999.
- SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Idéias**, n. 26, p. 29-41, 1995.
- _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SMITH, N. W. Movement as an discipline academic. **Journal of Health, Physical Education and Recreation**, v. 35, p. 63-5, 1964.

- SOBRAL F. Cientismo e credulidade ou a patologia do saber em ciências do desporto. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n. 2, p. 143-52, 1996.
- SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, p. 117-28, 1993.
- STARK, J. S. Classifying professional preparation programs. **The Journal of Higher Education**, v. 69, n. 4, p. 353-81, 1998.
- STARK, J. S.; LATTUCA, L. R. **Shaping the college curriculum: academic plans in action**. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.
- TANI, G. Pesquisa e pós-graduação em Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (org). **Educação Física e esporte na universidade**. Brasília: MEC; SEED, 1988.
- _____. Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2, Rio Claro. **Anais**. Rio Claro: UNESP, 1989.
- _____. Cinesiologia, Educação Física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.
- _____. 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte : 20 anos CBCE**, n. esp., p. 19-31, set., 1998.
- TERIGI, F. Notas para uma genealogia do currículo escolar. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 159-86, 1996.
- THOMAS, J. R. Are we already in pieces, or just falling apart? **Quest**, v. 39, n. 2, p. 114-21, 1987.
- TOJAL, João B. A. G. **Currículo de graduação em educação física: a busca de um modelo**. Campinas: UNICAMP, 1989.
- _____. A formação nos cursos de Educação Física face ao mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 11, n. 2, p. 160, 1990.

- _____. **Motricidade humana:** O paradigma emergente. Campinas: UNICAMP, 1994.
- _____. O objeto de estudo da Educação Física. **Corpoconsciência**, n. 0, p. 87-99, 1997.
- TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.
- VALE, J. M. F. do. A articulação de disciplinas de um curso: tarefa complexa. CIRCUITO PROGRAD, 4, 1996, São Paulo. **IV Circuito PROGRAD:** As disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: PROGRAD; UNESP, 1996.
- _____. O projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional:** conferências, mesas-redondas. São Paulo: UNESP, 1999. v. 1
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico das escolas:** uma construção possível. Campinas; São Paulo: Papirus, 1997.
- _____. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas; São Paulo: Papirus, 1998.
- _____. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior:** do projeto político-pedagógico à prática transformadora. Campinas; São Paulo: Papirus, 2000.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas; São Paulo: Papirus, 1998.
- WOLFF. **A face oculta da universidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

- ZAINKO, M. A. S. O projeto institucional da universidade das idéias e a qualidade do ensino: a questão do professor. **Estudos**, v. 15, n. 18, p. 69-75, 1997.
- ZAIS, R. D. **Curriculum**: principles and foundations. New York: Harper & Row, 1976.
- ZIEGLER, E. F. Sculpting the future our challenge for the 80s. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 54, n. 1, p. 14-5, 1983.

ANEXO I

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

Brasília, 13 de maio de 1999.

DA: CEEEF

PARA: Departamento de Políticas do Ensino Superior (SESu)

Considerando as manifestações críticas e as sugestões enviadas por representantes de Instituições de Ensino Superior que têm cursos de graduação em Educação Física, a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física vem apresentar a sua versão reformulada a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1. ÁREA:

- Ciências da Saúde

1.2. CURSO:

- Graduação em Educação Física

PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

1. A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Graduado em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.
2. Os currículos plenos dos cursos de Graduação em Educação Física serão elaborados pelas Instituições de Ensino Superior objetivando:
 - 2.1. Um perfil profissional
 - 2.1.1. O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

2.1.2. Para o desenvolvimento deste perfil profissional, os cursos deverão oferecer possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permita ao graduado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva.

2.2. Um campo de atuação profissional

2.2.1. Este campo será delimitado pela capacidade profissional de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento.

3. Os currículos plenos para os cursos de Graduação em Educação Física terão duas partes: (3.1.) Conhecimento Identificador da Área e (3.2.) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.

3.1. Conhecimento Identificador da Área

3.1.1. Este conhecimento, comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional, será estruturado por dois níveis de formação: (3.1.1.1.) Formação Básica e (3.1.1.2.) Formação Específica.

3.1.1.1. Formação Básica

3.1.1.1.1. A Formação Básica será guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física.

3.1.1.1.2. Esta Formação Básica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber:

3.1.1.1.2.1. Conhecimento do Homem e Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico)

3.1.1.1.2.2. Conhecimento Científico-Tecnológico (técnicas de estudo e de pesquisa)

3.1.1.1.2.3. Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e do desenvolvimento antropogenético)

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

3.1.1.2. Formação Específica

3.1.1.2.1. Na Formação Específica preocupar-se-á com o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura do movimento, identificadas com a tradição da Educação Física e do Esporte.

3.1.1.2.2. Esta Formação Específica será constituída por três sub-áreas de conhecimentos, a saber:

3.1.1.2.2.1. Conhecimento Didático-Pedagógico (intervenções didáticas)

3.1.1.2.2.2. Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura do movimento)

3.1.1.2.2.3. Conhecimento sobre a Cultura do Movimento (diferentes manifestações da cultura do movimento nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas)

3.2. Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento

3.2.1. Este conhecimento será compreendido como o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional (docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas; aptidão física/saúde/qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes).

3.2.2. Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo desta estrutura de conhecimento, poderá propor um ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, bem como deverá definir o elenco de disciplinas do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.

4. A IES deverá estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar ementas, fixar a carga horária de cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.
5. Na organização curricular proposta pela IES, deverão ser asseguradas a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos constitutivos das duas partes

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

que compõem o currículo, denominadas Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento, mediante o oferecimento de disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como outras atividades acadêmicas, para garantir o estudo de temáticas emergentes e/ou atender aos interesses dos alunos, não se confundindo com os diferentes tipos de aprofundamento.

- 5.1. Na organização curricular, proposta pela IES, deverá ser observada a importância de incluir os conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.
6. O curso de Graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária mínima de 2880 horas/aula, incluídos a prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado e o trabalho de conclusão de curso.
 - 6.1. Da carga horária total (mínima de 2880 horas/aula), cerca de 70% (setenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) serão destinadas ao Conhecimento Identificador da Área, e cerca de 30% (trinta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) serão destinadas ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.
 - 6.2. Da carga horária destinada ao Conhecimento Identificador da Área, cerca de 40% (quarenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) estará atrelada à Formação Básica e cerca de 60% (quarenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) estará atrelada à Formação Específica.
 - 6.3. Para qualquer que seja o Tipo de Aprofundamento do curso de Graduação em Educação Física, será obrigatória a respectiva prática de ensino ou estágio profissional supervisionado. As atividades de prática de ensino ou de estágio profissional supervisionado terá a carga horária mínima de 300 horas para cada Tipo de Aprofundamento, podendo ser desenvolvida ao longo do curso, computando-a integralmente para aquela inerente ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.
 - 6.4. Para qualquer que seja o Tipo de Aprofundamento do curso de Graduação em Educação Física, será exigida a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sob a orientação acadêmica de um professor qualificado, que poderá se constituir em monografia, publicação de artigo, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico inédito.
7. A IES poderá permitir o reingresso de graduados em Educação Física, independentemente da Instituição original de formação, para cursar novos tipos de aprofundamento e/ou terminalidades. Este reingresso poderá ser em cursos seqüenciais especialmente planejados para este fim ou no próprio contexto do

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

curso de graduação oferecido pela IES, respeitando-se o cumprimento da carga horária de cerca de 864 horas/aula (admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) onde se inclui a prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado, além do trabalho de conclusão de curso.

8. Os currículos dos cursos de Graduação em Educação Física deverão, necessariamente, ser estruturados tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como a possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade. Já a extensão será considerada como possibilidade de interlocução e troca com as comunidades universitária e extra-universitária, nas perspectivas de intervenção e investigação da realidade social.
9. A adaptação dos currículos formulados de acordo com a Resolução nº. 03/87 às diretrizes curriculares ora aprovadas far-se-á por via regimental, dentro do prazo máximo de 2 anos, a partir da data da publicação desta Resolução. Os novos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física desenvolvidos a partir das diretrizes desta Resolução deverão ser encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da SESu/MEC para fins de emissão de parecer técnico antes da sua implantação.
10. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução nº. 03/87 de ___/___/___, deste Conselho, e demais disposições em contrário.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Brasília, 13 de maio de 1999.

Prof. Dr. Elenor Kunz

Prof. Dr. Emerson Silami Garcia

Prof. Dr. Helder Guerra de Resende Prof. Dr. Iran Junqueira de Castro

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:

Justificativas – Proposições – Argumentações

Por: Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física¹

RESUMO:

O objetivo do presente documento é apresentar e orientar a comunidade sobre as novas diretrizes curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, em atenção ao que estabelece o Parecer nº. 776/97.

CONTEXTO

Nos ocuparemos em relatar, inicialmente, os acontecimentos desde a publicação do Parecer nº. 776/97, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), que, no uso de suas atribuições legais, convocou a comunidade acadêmico-profissional vinculada ao ensino superior brasileiro a participar do processo de reformulação curricular dos respectivos cursos de graduação.

A decisão da CES/CNE pautou-se no argumento de que “os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino” (Parecer nº. 776/97:1).

Entre os argumentos apresentados pelos Conselheiros para justificar o processo de reformulação curricular de todos os cursos em nível de graduação, destacamos topicamente aqueles que nos pareceram mais importantes. Eles criticam o fato dos atuais currículos

- apresentarem excessiva carga de disciplinas obrigatórias;

¹ Elenor Kunz (UFSC); Emerson Silami Garcia (UFMG); Helder Guerra de Resende (UGF); Iran Junqueira de Castro (UnB); Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

- determinarem tempo demasiadamente longo para realização e conclusão do curso;
- não considerarem a dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável;
- revelarem-se incongruentes com as tendências contemporâneas de considerar o nível de graduação como etapa do processo de formação continuada.

A partir dessas críticas, os Conselheiros decidiram que as novas diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

- assegurar a liberdade das Instituições de Ensino Superior (IES) na composição da carga horária para conclusão dos cursos e na especificação das unidades de estudo;
- incentivar uma sólida formação geral e permitir diferenciados tipos de aprofundamentos em um mesmo curso;
- indicar campos de estudos que comporão o currículo, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas;
- evitar o prolongamento desnecessário para a integralização do curso;
- estimular e aproveitar, como créditos acadêmicos, práticas de estudos independentes;
- encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as experiências profissionais julgadas relevantes para a área de formação;
- fortalecer a unidade teoria-prática, por meio de atividades planejadas e sistematizadas de pesquisa, estágios, monitorias e atividades de extensão;
- prever orientações para avaliações periódicas objetivando informar docentes e discentes dos resultados das atividades de formação.

Logo após a publicação do Parecer n.º 776/97, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) divulgou o Edital n.º 4/97 no Diário Oficial da União (12.12.97 – seção 3 – p. 26.720), que tornou público a convocação para que todas as IES interessadas apresentassem propostas para as novas diretrizes curriculares dos respectivos cursos superiores², que seriam analisadas e sistematizadas pelas respectivas Comissões de Especialistas³.

² Considerando o baixo número de contribuições recebidas, a SESu, por meio do Edital n.º 5, de 04.03.99 (DO de 06.03.99 – seção 3 – p. 22), prorrogou o prazo estipulado anteriormente.

³ Cabe esclarecer que de acordo com a Portaria n.º 972, de 22.08.97 cabem às Comissões de Especialistas de Ensino, entre outras atribuições, assessorar a SESu na proposição de diretrizes e na organização curricular das respectivas áreas (Art. 1.º - item III). O processo de escolha dos integrantes das Comissões de Especialistas é feita a partir da indicação das coordenações de cursos de graduação das IES, que também ofereçam programas de pós-graduação stricto-sensu, salvo quando o número de cursos existentes de pós-graduação na área for inferior a dez. Neste caso, participam

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

Foi a partir deste contexto que a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (CEE-EF) procurou aprimorar a Resolução n.º. 03/87, bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo desses doze anos de vigência.

A RESOLUÇÃO N.º. 03/87 NO CONTEXTO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

Apesar do avanço que representou a concepção da Resolução n.º. 03/87, que fixou os mínimos de conteúdo e de duração a serem observados na elaboração dos currículos dos cursos de Graduação em Educação Física, algumas adequações fazem-se necessárias. Essas adequações foram propostas considerando (a) as contribuições das poucas IES que enviaram suas sugestões⁴, (b) os resultados de estudos desenvolvidos sobre os currículos de graduação em Educação Física, (c) algumas manifestações veiculadas nas listas de discussão do Centro Esportivo Virtual (CEV), (d) as críticas e sugestões coletadas pelos integrantes da CEE-EF a partir de reuniões e palestras proferidas sobre este tema, e (e) algumas documentos espontaneamente endereçados à CEE-EF em reação à primeira versão das diretrizes veiculadas na Home-Page da SESu.

Cabe ressaltar, inicialmente, que a Resolução n.º. 03/87 já atende, em parte, as orientações de reformulação curricular ora propostas, principalmente no que concerne à extinção do currículo mínimo e à organização do currículo pleno por campos de conhecimento⁵.

No entanto, passados doze anos da implantação da referida Resolução, alguns ajustes se mostraram necessários, considerando este momento oportuno de reformulação geral dos currículos do ensino superior brasileiro.

Dentre os ajustes julgados necessários seria oportuno destacar, preliminarmente, alguns aspectos importantes de ordem contextual.

A Resolução n.º. 03/87, além da já mencionada extinção do currículo mínimo e da organização do currículo pleno por campos de conhecimento, instituiu também o título de bacharel em Educação Física.

também da indicação as universidades e centros universitários que possuam cursos de graduação reconhecidos.

⁴ A CEE-EF recebeu a manifestação de 28 Instituições, sendo que a maioria limitou-se a registrar como estava organizado seus respectivos cursos, sem considerar o roteiro veiculado por meio do Edital n.º. 4/97.

⁵ Segundo comentários do próprio Diretor das Comissões de Especialistas de Ensino da SESu, na abertura dos trabalhos da nossa Comissão, a Resolução n.º. 03/87 serviu de referência para as novas diretrizes ora propostas, visando a reformulação curricular do ensino superior brasileiro.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

Cabe recordar que, apesar dos possíveis conflitos de posições, a criação do bacharelado foi, fundamentalmente, uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar.

Sem dúvida, o fenômeno sociocultural denominado por muitos de “esportivização da sociedade”, vem provocando profundas transformações no *modus vivendi* da população mundial e, de forma inequívoca, na população brasileira em particular. Esse fenômeno provocou uma rápida expansão e diversificação dos campos de atuação profissional relacionados à tradição da educação física, dos esportes e das atividades físico-esportivas nas perspectivas do lazer e da saúde/qualidade de vida.

Em resposta a essa crescente e diversificada demanda, os então cursos de licenciatura plena em Educação Física foram incorporando a seus currículos diferentes disciplinas de fundamentação (em atendimento ao amadurecimento científico da área) e de intervenção (em atendimento à referida expansão e diversificação do mercado e da cultura do movimento). Certamente, essa incorporação de disciplinas, por um lado, acarretou a descaracterização da especificidade dos currículos dos cursos de licenciatura plena e, por outro, não dava consistência à formação das competências específicas requeridas para atuação profissional nos diferentes campos de trabalho fora do âmbito escolar.

Na realidade, a dimensão curricular dos então cursos de licenciatura plena em Educação Física extrapolaram os limites de qualificação e de habilitação do profissional que atuaria na rede escolar, nos ensinos de primeiro e segundo grau (formação do professor). Assim, os cursos passaram a desenvolver uma perspectiva própria de “licenciatura ampliada”, na tentativa de formar professores capazes de atuar no mercado de trabalho escolar e não-escolar.

Os cursos de licenciatura plena foram originalmente concebidos como uma das possíveis modalidades de aprofundamento e de habilitação docente (para atuar na educação escolar) em uma determinada área do conhecimento (Física, Artes, Educação Física, Química, Matemática, Sociologia, Psicologia, etc.). Porém, essa modalidade de aprofundamento começou a ter o seu processo de formação distorcido no âmbito da Educação Física.

A partir desse paradoxo, ganharam força entre os especialistas da área as defesas no sentido de se repensar o processo de formação profissional em Educação Física, bem como acirraram-se discussões sobre o marco conceitual que deveria servir de referência para fundamentar a referida reformulação.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

Por um lado, existia um grupo de especialistas que defendia a manutenção da licenciatura naquela perspectiva ampliada, de formação generalista. Este grupo

respaldava-se no argumento de que em todos os campos de trabalho da Educação Física (escolar e não-escolar), o profissional exercia uma intervenção essencialmente pedagógica. A dinâmica da intervenção profissional pressupunha um indivíduo que ensinava, um conteúdo/conhecimento/habilidade de ensino e um ou mais indivíduos que aprendiam. Este profissional era um professor, independentemente da especificidade do campo de atuação.

Por outro lado, existia um outro grupo de especialistas que defendia uma outra titulação para a Educação Física. Idealizava-se a formação de um profissional mais qualificado e especializado para atuar nos diferentes campos de trabalho denominados de não-escolar. Este grupo amparava seus argumentos, em prol de uma outra titulação, na finalidade genuína dos cursos de licenciatura que, em termos legais, deveriam qualificar e habilitar somente aqueles que queriam atuar na educação escolar. Neste sentido era necessário dar respaldo e melhor formação àqueles que queriam atuar profissionalmente fora do âmbito escolar⁶.

Foi em decorrência desse amplo debate entre os especialistas da área que se formulou a Resolução n^o. 03/87, que determinou a divisão do curso de graduação em Educação Física em dois títulos: Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Cabe aqui destacar e comentar alguns aspectos que precisam ser esclarecidos e corrigidos nas novas diretrizes curriculares, em relação às distorções provocadas pela Resolução n^o. 03/87:

- O primeiro diz respeito à inadequada compreensão do que seja classicamente a formação do bacharel - (a) uma formação profissional especializada (aprofundamento) ou (b) uma formação acadêmico-profissional de base (formação geral e aplicada)?
- O segundo aspecto diz respeito à dicotomização da profissão provocada pelos dois títulos propostos: (a) campo profissional de educação escolar (licenciatura) e (b) campo profissional não-escolar (bacharelado).

Se por um lado não se justificava conferir o título de licenciatura como forma de habilitação/qualificação para o indivíduo atuar em qualquer campo de atuação profissional (seja escolar, seja não-escolar), por outro não nos parece coerente

⁶ Além desses dois grupos, havia também um pequeno grupo de especialistas que defendia uma espécie de formação que privilegiasse a qualificação acadêmica, como estágio intermediário para a carreira de pesquisador e do professor universitário a ser complementada em níveis de pós-graduação lato e stricto-sensu.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

também assegurar ao Bacharel em Educação Física a habilitação para atuar em qualquer campo de atuação profissional não-escolar. A crítica feita à concepção curricular de licenciatura ampliada, também passou a ser válida para essa visão de bacharel. Até porque defendia-se a formação de especialistas. Criou-se então dois problemas: o primeiro diz respeito à tradição da formação do bacharel que sempre esteve associada à formação generalista (e não do especialista como defendia parte da comunidade da área); o segundo refere-se ao fato de que se a defesa era pela formação do especialista, então não tinha sentido o título de Bacharel em Educação Física, mas em Esporte, ou em Condicionamento Físico, ou em Administração Esportiva, ou em outro campo definido de atuação profissional associado à tradição do esporte e das atividades físico-esportivas na perspectiva do lazer ou da saúde/qualidade de vida.

Para justificar esta afirmação, nada mais adequado do que recorrer aos critérios orientadores da tradição e da comparação de experiências. Neste caso vamos recorrer às experiências sobre a formação do bacharel em áreas já consolidadas, em comparação com o que tem ocorrido com os currículos de cursos já reconhecidos e nas novas propostas de abertura de cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física.

A tradição nos remete a constatação inequívoca de que, na realidade brasileira, o título de bacharel é conferido aos indivíduos que concluem o ciclo de formação básica e aplicada de uma determinada área, em nível de graduação. Como exemplo podemos citar os casos da sociologia, da física, da química, da psicologia, do direito, entre outros. Trata-se, portanto, de uma sólida formação generalista. Nestes casos, a licenciatura é concebida como uma espécie de aprofundamento profissional a partir da formação do bacharel. Ou seja, um indivíduo só pode cursar a licenciatura após o término do bacharelado, como uma espécie de complementação pedagógica. Um exemplo típico é o da Psicologia, que após a conclusão do bacharelado, o indivíduo poderá optar por cursar a licenciatura (complementação pedagógica) e/ou fazer a formação clínica (aplicação profissional especializada).

No caso da Educação Física foi cometido uma espécie de contra-senso. Desconsideramos as experiências consolidadas e consensualmente aceitas (indicadores necessários à construção da tradição), idealizando um sentido particular sobre o que seja a formação do bacharel (como se fosse um aprofundamento de conhecimento). Negamos, portanto, a tradição. Isto significa que cometemos um equívoco de denominação que precisa ser corrigido nesse momento⁷.

⁷ Cabe acrescentar ainda que em alguns países desenvolvidos e com grande tradição educacional, o bacharelado não é considerado sequer um curso de nível superior.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

Passemos agora a analisar os acontecimentos⁸. Muitos currículos (incluindo os de IES de destaque nacional), apesar de proporem a formação do licenciado e do bacharel, caracterizam-se pela formação do que temos denominados de “dois em um”. Significa dizer que a maioria dos cursos já reconhecidos mantiveram basicamente a mesma estrutura curricular anterior à Resolução n.º. 03/87 (isto é, uma espécie de licenciatura ampliada), porém, conferindo os dois títulos em formação concomitante. O marco conceitual desses cursos explicita que a estrutura curricular possibilitará a formação de um profissional para atuar tanto na educação escolar, quanto nos campos de trabalho não-escolar. Poucas são as IES que fazem uma pequena e discreta diferenciação no(s) último(s) períodos, para que haja a diferenciação de especificidade curricular entre os cursos de licenciatura e de bacharelado.

Se uma IES oferece as duas habilitações (de licenciatura e de bacharelado), é pelo menos difícil admitir que ambos os títulos sejam conferidos ao final das 2.880 horas/aula estabelecidas na Resolução n.º. 03/87 como carga horária mínima para uma das habilitações⁹. Portanto, espera-se que as IES que propõem as duas possibilidades de habilitação, apresentem uma clara diferenciação e adequação curricular para distinguir a qualificação/habilitação do licenciado e do bacharel. O interessado em obter os dois títulos, certamente deverá cumprir a carga horária relativa àquela diferenciação curricular do segundo título almejado, a partir da conclusão do primeiro. Caso contrário, as IES estarão, intencionalmente ou não, descaracterizando as perspectivas da formação diferenciada, que justificou a formulação da Resolução n.º. 03/87¹⁰.

Grande parte dos cursos já reconhecidos, assim como a maioria dos processos de solicitação de abertura de novos cursos de Educação Física, propõem as duas titulações com uma única estrutura curricular. Então cabe a pergunta: qual é a diferença de especificidade, de competências e de campo de atuação profissional entre o licenciado e o bacharel? O que se mudou de fato com a Resolução n.º. 03/87?

Diante do exposto, esse aspecto deve ser corrigido. Se o licenciado não tem condições de adquirir uma sólida formação básica e específica para atuar em

⁸ Neste caso vamos utilizar o termo bacharel como se ele estivesse sendo adequadamente concebido na nossa formação do profissional.

⁹ As experiências da USP, da UNESP e da UFRJ parecem ser adequadas, na medida em que cada curso tem vida própria. O curso de Bacharelado em Educação Física da USP, por exemplo, está estruturado coerentemente o que pressupõe a formação de um bacharel. No referido caso, vislumbra-se um profissional de formação generalista, tendo em vista o mercado de trabalho não-escolar.

¹⁰ No entanto, temos que admitir que o texto da Resolução n.º. 03/87 foi mal elaborado e ambíguo, dando margem à interpretação de que possa ser concebido e organizado essa perspectiva curricular não diferenciada, conferindo-se as duas habilitações no contexto das 2880 horas/aula.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

qualquer campo profissional relacionado à educação física, aos esportes e às atividades físico-esportivas nas perspectivas do lazer e da saúde/qualidade de vida (pois a sua especificidade legal é a educação física no âmbito escolar), os mesmos argumentos aplicam-se ao que estamos concebendo inadequadamente como bacharel, formado para atuar no mercado de trabalho não-escolar. Isto porque os diferentes mercados de trabalho não-escolar também requerem qualificações e aprofundamentos específico-diferenciados. Por exemplo, um profissional que vai atuar na perspectiva do condicionamento físico requer o mesmo aprofundamento de conhecimentos que o profissional que vai atuar na perspectiva do lazer? Como a resposta “não” parece ser inequívoca, infere-se que a formação do graduado em educação física que pretende atuar no campo não-escolar também deverá ser desenvolvida a partir uma clara diferenciação curricular na fase de aprofundamento, em função da especificidade do campo de atuação profissional (condicionamento/treinamento físico; ou atividades físico-esportivas de lazer; ou gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; ou esporte; ou aptidão física/saúde/qualidade vida; ou ainda em possíveis outros campos emergentes).

Temos também que corrigir a fragmentação profissional em decorrência da distinção de titulação¹¹ entre o licenciado e o bacharel. Isto porque a Resolução nº. 03/87 criou pelo menos dois cursos distintos ao instituir essas terminalidade, apesar, como já dissemos, da maioria das IES não terem assimilado essa distinção na estrutura curricular de formação. Mas levando-se em consideração os argumentos apresentados até aqui, infere-se que a compreensão particular conferida ao bacharelado na nossa área, por sua vez, também deveria ser de fragmentação em tantos subtítulos quantos fossem os campos específicos de intervenção profissional. Caso contrário, ao licenciado só caberá a atuação na escola enquanto que ao bacharel caberá a atuação em qualquer mercado de atuação não-escolar.

Para evitar este equívoco, num contexto crítico de difícil empregabilidade, temos que resgatar a re-união da formação, conferindo um único título de conclusão – graduação em educação física –, apostilando-se a(s) sub-área(s) de aprofundamento de opção do graduando (em função daquelas oferecidas pela IES). Mas o título será único para todos: Graduação em Educação Física.

Nesta perspectiva, os currículos deverão garantir uma sólida formação geral e uma sólida formação em nível de aprofundamento em um campo definido de aplicação profissional. É no aprofundamento que o graduando se define pelo campo de aplicação profissional (docência na educação básica/licenciatura; ou condicionamento/treinamento físico; ou atividades físico-esportivas de lazer; ou

¹¹ Este termo é utilizado no Art. 1º da Resolução nº. 03/87 quando afirma que “a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física”.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; ou esporte; ou aptidão física/saúde/qualidade vida; ou ainda em outros possíveis campos emergentes). Essas opções de aprofundamento deverão ser definidas pelas IES em função da qualificação do seu corpo docente, das demandas regionais de mercado de trabalho, entre outros aspectos.

Uma IES poderá oferecer um ou mais tipos de aprofundamento, assim como o graduado poderá cursar quantos aprofundamentos (ou tipo de aplicação profissional) quiser, desde que curse as disciplinas diferenciadas, a prática de ensino ou estágio profissional supervisionado e faça o trabalho de conclusão de curso correspondente ao respectivo tipo de aprofundamento desejado.

No caso da IES que ofereça mais de uma opção de aprofundamento em campos definidos de aplicação profissional, deverá oferecer uma sólida formação geral (básica e específica) a título de núcleo comum.

Dessa forma, pretende-se a superação desta espécie de dicotomia entre a formação generalista ou especialista, no sentido de se criar o equilíbrio ou a justa medida para a formação de um graduado em Educação Física, na medida em que reunirá uma sólida **formação básica** (dimensão generalista) complementada por uma sólida formação em nível de aprofundamento no campo de intervenção de interesse (dimensão especialista).

PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Vejamos agora a última versão do texto que a CEE-EF apresentou à SESu para subsidiar as decisões da CES/CNE em relação às diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física.

Para orientar o leitor, o texto está em letras itálicas e os comentários explicativos estão em letras normais, contidos em quadros.

- ❖ *A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Graduado em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.*

<p>Com já foi justificado anteriormente, o título a ser conferido será o de Graduação em Educação Física, ao invés de Licenciado e/ou Bacharel em Educação Física, como estabelece a Resolução nº. 03/87. No entanto, esta nova proposta mantém o princípio</p>

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

de que os currículos deverão pressupor o aprofundamento da formação do graduado em um ou mais campos definidos de aplicação profissional.

Tem-se como expectativa que o tipo de aprofundamento seja apostilado no diploma do graduado. Poderão ser apostilados quantos tipos de aprofundamento forem cursados, desde que se cumpra a carga horária estipulada, as disciplinas planejadas correspondentes, a respectiva prática de ensino ou estágio profissional aplicado e o trabalho de conclusão correlato ao tipo de aprofundamento cursado.

❖ *Os currículos plenos dos cursos de Graduação em Educação Física serão elaborados pelas Instituições de Ensino Superior objetivando:*

➤ *Um perfil profissional*

- *O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural.*
- *Para o desenvolvimento deste perfil profissional, os cursos deverão oferecer possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permita ao graduado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva.*

➤ *Um campo de atuação profissional*

- *Este campo será delimitado pela capacidade profissional de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento.*

Não cabe um documento dessa natureza estabelecer e delimitar, pontualmente, os campos de atuação profissional, em função do tipo de aprofundamento cursado pelo graduado. Cabe ao mercado de trabalho e aos próprios conselhos profissionais regularem esta questão.

A título de exemplo, podemos supor que determinadas academias só contratem graduados em Educação Física que tenham apostilado em seus diplomas o aprofundamento em “*treinamento/condicionamento físico*”. No entanto, outras academias poderão contratar graduados em Educação Física, independentemente do tipo de aprofundamento cursado.

No entanto, já é sabido que para atuar como professor de educação física no contexto escolar, o graduado terá que ter cursado o aprofundamento em docência em educação

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

básica/licenciatura. Trata-se de uma lei maior que, em tese, não tem como ser contrariada.

- ❖ *Os currículos plenos para os cursos de Graduação em Educação Física terão duas partes: (a) Conhecimento Identificador da Área e (b) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.*

Propõe-se aqui uma mudança de nome das partes que deverão compor o currículo, quando comparado com a Resolução nº. 03/87. Em vez de Formação Geral (humanística e técnica) está sendo proposto Conhecimento Identificador da Área (CIA); e em vez de Aprofundamento de Conhecimentos está sendo proposto Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA). Não se tem, portanto, a mudança da concepção anterior, mas a tentativa de buscar uma denominação mais esclarecedora.

Caberá as IES definirem as disciplinas que comporão os núcleos de estudo e de aplicação referentes ao CIA e ao CITA. As disciplinas que integrarão o CIA devem assegurar uma sólida formação básica e aplicada à tradição da cultura do movimento, independentemente do campo de aprofundamento e dos diferentes propósitos a que se aplicam (formativo, lazer, rendimento, estético, saúde, etc.). As disciplinas que integrarão o CITA devem guardar estreita relação de especificidade (seja no sentido da fundamentação, seja no de instrumentalização para a intervenção profissional) com o campo definido de aplicação profissional. Por exemplo, a disciplina “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica” não parece ser necessária à formação de um graduando que queira aprofundar seus estudos e sua qualificação profissional no campo do “Condicionamento/Treinamento Físico”, assim como a “Biomecânica” não parece ser essencial para quem quiser se aprofundar em “Docência em Educação Básica/Licenciatura”.

➤ *Conhecimento Identificador da Área*

- *Este conhecimento, comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional, será estruturado por dois níveis de formação: (a) Formação Básica e (b) Formação Específica.*
 - *Formação Básica*
 - ◆ *A Formação Básica será guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação*

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos históricos-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física.

- ◆ *Esta Formação Básica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber:*
 - *Conhecimento do Homem e Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico)*
 - *Conhecimento Científico-Tecnológico (técnicas de estudo e de pesquisa)*
 - *Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e antropogenético)*

Neste núcleo de estudos de Formação Básica, as propostas de mudanças em relação à Resolução nº. 03/87 também são de denominações. Mantém o propósito do diálogo acadêmico entre os campos disciplinares e as perspectivas de intervenção profissional do graduado em Educação Física. É preciso um planejamento de justa medida no sentido de evitar o inchaço dos currículos com disciplinas muito específicas de outras áreas de formação.

Por exemplo, a disciplina “Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física e Esportes” poderia muito bem dar conta dos básicos e necessários fundamentos de histologia, bioquímica e até de fisiologia geral). É questionável a necessidade desses temas se tratados como disciplinas próprias. Muitas vezes isto acontece para aproveitar as disciplinas que já estão planejadas para os cursos de medicina, odontologia, biologia, etc. Sem sombra de dúvidas, a formação de um graduado em Educação Física não requer o aprofundamento dessas formações citadas. O mesmo pode-se dizer das disciplinas que poderão compor o núcleo de Conhecimento do Homem e Sociedade. Não tem muito sentido disciplinas que enfoquem, por exemplo, as correntes clássicas da filosofia, nem da sociologia, etc. A expectativa é que os docentes dessas disciplinas qualifiquem os graduandos a refletir filosoficamente, ou sociologicamente, sobre a tradição e o estado da arte da cultura do movimento.

- *Formação Específica*

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

- ◆ *Na Formação Específica preocupar-se-á com o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura do movimento, identificadas com a tradição da Educação Física e do Esporte..*
- ◆ *Esta Formação Específica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber:*
 - *Conhecimento Didático-Pedagógico (intervenções didáticas)*
 - *Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura do movimento)*
 - *Conhecimento sobre a Cultura do Movimento (diferentes manifestações da cultura do movimento nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas)*

No núcleo disciplinar de Formação Específica, a atual proposta tenta resgatar um aspecto que ficou dissimulado com a Resolução nº. 03/87: a identidade da área. Os argumentos justificam a denominada área de conhecimento técnico (na referida Resolução) não foi suficientemente esclarecedor para que as IES planejassem disciplinas identificadas com a tradição pedagógica da área, com as tradições das disciplinas que fundamentam e instrumentalizam o desempenho humano e com a tradição da cultura do movimento.

A expectativa é que a atual proposição seja mais orientadora desse planejamento de disciplinas.

- *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento*
 - *Este conhecimento será compreendido como o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional (docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas; aptidão física/saúde/qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes).*

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

- *Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo desta estrutura de conhecimento, poderá propor um ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, bem como deverá definir o elenco de disciplinas do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.*

A atual proposta também assegura o princípio da flexibilidade conferindo liberdade às IES de proporem aprofundamentos em um ou mais campos definidos de aplicação profissional. A proposição de um novo campo definido de aprofundamento não implicará mais em novo processo de reconhecimento, como foi no caso da implantação do bacharelado. Portanto, a qualquer momento, as IES poderão suprimir ou implementar um ou mais campos de aprofundamento, considerando as demandas do mercado de trabalho, a qualificação do corpo docente, as condições de infra-estrutura, etc.

- ❖ *A IES deverá estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar ementas, fixar a carga horária de cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.*
- ❖ *Na organização curricular proposta pela IES, deverão ser assegurados a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos constitutivos das duas partes que compõem o currículo, denominadas Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento, mediante o oferecimento de disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como outras atividades acadêmicas, para garantir o estudo de temáticas emergentes e/ou atender aos interesses dos alunos, não se confundindo com os diferentes tipos de aprofundamento.*
- *Na organização curricular, proposta pela IES, deverá ser observada a importância de incluir os conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.*

O currículo deverá ser planejado de modo a assegurar a oferta e a realização de um leque significativo de disciplinas eletivas. Estima-se que pelo menos 15% da carga horária total seja reservada ao cumprimento de disciplinas eletivas.

O rol de disciplinas eletivas deve ser previsto considerando o princípio da flexibilidade e da constante atualização no sentido de representarem as efetivas demandas da realidade frente à cultura do movimento humano.

A possibilidade de cursar disciplinas eletivas deve ser oportunizada durante todos os

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

anos ou períodos letivos.

A estrutura curricular poderá prever aproveitamento de créditos como forma de reconhecimento de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso. Podem ser reconhecidas experiências sistematizadas e comprovadas de monitorias e estágios; programas de iniciação científica; estudos complementares; cursos realizados em outras áreas afins; integração com cursos sequenciais correlatos à área.

- ❖ *O curso de Graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária mínima de 2880 horas/aula, incluídos a prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado e o trabalho de conclusão de curso.*
 - *Da carga horária total (mínima de 2880 horas/aula), cerca de 70% (setenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) serão destinadas ao Conhecimento Identificador da Área, e cerca de 30% (trinta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) serão destinadas ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.*
 - *Da carga horária destinada ao Conhecimento Identificador da Área, cerca de 40% (quarenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) estará atrelada à Formação Básica e cerca de 60% (quarenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) estará atrelada à Formação Específica.*
 - *Para qualquer que seja o Tipo de Aprofundamento do curso de Graduação em Educação Física, será obrigatória a respectiva prática de ensino ou estágio profissional supervisionado. As atividades de prática de ensino ou de estágio profissional supervisionado terá a carga horária mínima de 300 horas para cada Tipo de Aprofundamento, podendo ser desenvolvida ao longo do curso, computando-a integralmente para aquela inerente ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.*

Independentemente do tipo de aprofundamento para a formação do graduado em educação física, será obrigatória a correspondente prática de ensino ou estágio profissional supervisionado, num total mínimo de 300 h/a. Esta carga horária poderá ser desenvolvida ao longo do curso, computando-a integralmente para aquela correspondente ao CITA.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

A prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado deverá possibilitar as seguintes experiências:

- . conhecimento/mapeamento da realidade;
- . co-atuação docente ou profissional;
- . atuação docente ou profissional.

- *Para qualquer que seja o Tipo de Aprofundamento do curso de Graduação em Educação Física, será exigida a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sob a orientação acadêmica de um professor qualificado, que poderá se constituir em monografia, publicação de artigo, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico inédito.*
- ❖ *A IES poderá permitir o reingresso de graduados em Educação Física, independentemente da Instituição original de formação, para cursar novos tipos de aprofundamento e/ou terminalidades. Este reingresso poderá ser em cursos seqüenciais especialmente planejados para este fim ou no próprio contexto do curso de graduação oferecido pela IES, respeitando-se o cumprimento da carga horária de cerca de 864 horas/aula (admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) onde se inclui a prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado, além do trabalho de conclusão de curso.*
- ❖ *Os currículos dos cursos de Graduação em Educação Física deverão, necessariamente, ser estruturados tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação: a pesquisa como a possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade; a extensão como possibilidade de interlocução e troca com as comunidades universitária e extra-universitária, nas perspectivas de intervenção e de investigação na realidade social.*
- ❖ *A adaptação dos currículos formulados de acordo com a Resolução nº. 03/87 às diretrizes curriculares ora aprovadas, far-se-á por via regimental dentro do prazo máximo de 2 anos, a partir da data da publicação desta Resolução. Os novos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física desenvolvidos a partir das diretrizes desta Resolução deverão ser encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da SESu/MEC para fins de emissão de parecer técnico antes da sua implantação.*
- ❖ *A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução nº. 03/87 de 16/06/1987, deste Conselho, e demais disposições em contrário.*

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Brasília, 13 de maio de 1999.

SUGESTÕES DE DISCIPLINAS POR PARTES E NÍVEIS DE FORMAÇÃO
CONSIDERANDO A PROPOSTA CURRÍCULAR PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

❖ CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DA ÁREA

➤ Formação Básica

- *Conhecimento do Homem/Sociedade*
 - Bases Filosóficas Aplicadas à Educação Física e Esporte
 - Bases Sociológicas Aplicadas à Educação Física e Esporte
 - Bases Psicológicas Aplicadas à Educação Física e Esporte
 - Bases Pedagógicas da Educação Física e Esporte
 - Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem Humana (*motora, intelectual, social e moral*)
 - História da Educação Física e Esporte
 - Etc.
- *Conhecimento Científico-Tecnológico*
 - Técnicas de Estudo e Pesquisa (*tipos de conhecimento; técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico; técnicas de levantamento bibliográfico; técnicas de leitura e de documentação; técnicas de redação; etc.*)
 - Informática Instrumental (*Editor de texto; planilha de cálculo; banco de dados; etc.*)
 - Técnicas de Comunicação e Expressão
 - Metodologia da Pesquisa
 - Etc.
- *Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento*
 - Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física e Esporte (*histologia, bioquímica e fisiologia básicas*)
 - Anatomia Humana Aplicadas à Educação Física e Esporte
 - Neuro-Fisiologia Aplicadas à Educação Física e Esporte (*incluir neuro-anatomia*)
 - Primeiros Socorros Aplicados à Educação Física e Esporte
 - Etc.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

- Formação Específica
 - *Conhecimento Didático-Pedagógico*
 - Pensamento Pedagógico da Educação Física e Esporte
 - Atividades Físico-Esportivas para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais
 - Didática da Educação Física e Esporte
 - Etc.
 - *Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado*
 - Cinesiologia
 - Fisiologia do Exercício
 - Cineantropometria
 - Bases Teórico-Methodológicas do Treinamento Esportivo
 - Aprendizagem e Controle Motor
 - Desenvolvimento Motor
 - Planejamento e Gestão de Competições e Eventos Físico-Esportivos
 - Etc.
 - *Conhecimento sobre a Cultura do Movimento*
 - Teoria e Prática dos Esportes
 - Teoria e Prática da Ginástica
 - Teoria e Prática dos Jogos e Brincadeiras Populares
 - Teoria e Prática da Dança e do Folclore
 - Teoria e Prática das Artes Marciais
 - Etc.
- ❖ CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DO TIPO DE APROFUNDAMENTO
 - Núcleo Comum
 - Prática de Ensino ou o Estágio Profissional Supervisionado (300 h/a)
 - Seminário(s) sobre o Trabalho de Conclusão do Curso
 - Necessidade de Definição do Tipo de Aprofundamento.

ANEXO II

Diretrizes Curriculares I

Senhores Diretores das Escolas de Formação Superior em Educação Física,

Com a promulgação do Parecer nº 009/01, do Conselho Nacional de Educação, a proposta das Diretrizes Curriculares de Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção na área formal e não formal, consenso entre os Diretores e apresentada pela Comissão de especialistas da SESu, ficou sem sentido.

Doravante, ao ser homologado este Parecer, todas as áreas deverão ter dois cursos específicos, um para Licenciatura e outro para Bacharelado. Assim sendo, necessário se faz revisar a proposta das Diretrizes Curriculares, adequando-a a atual conjuntura e estabelecendo as competências e habilidades do Bacharelado, na área da Educação Física.

Na qualidade de intermediários e locutores entre as direções escolares e o Conselho Nacional de Educação, fomos informados de que há um prazo prorrogado até 15 de Agosto de 2001, para apresentação das propostas de modificação das Diretrizes Curriculares, em nossa área.

Pelo motivo de estarmos realizando Fóruns Regionais com as Escolas de Educação Física (vencidas as etapas do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais), duas propostas concretas foram encaminhadas a este Conselho Federal de Educação Física, para serem repassadas ao Conselho Nacional de Educação, ambas disponibilizadas para a comunidade acadêmica tomar conhecimento, analisar e sugerir modificações em partes ou mesmo no todo das mesmas.

Estamos cumprindo nosso dever de contribuir, para que seja possibilitada uma formação de qualidade, o que passa pela construção de Diretrizes Curriculares, que contemplem essa possibilidade.

Certos do envio das contribuições de cada Instituição, aguardaremos que o Conselho Nacional de Educação formalize Diretrizes Curriculares atuais e de acordo com o esperado.

Atenciosamente, Jorge Steinhilber/Presidente CONFED

Diretrizes Curriculares I

1. PERFIL DO FORMADO/EGRESSO/PROFISSIONAL

1.1. perfil profissional

1.1.1. O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.

1.1.2. O graduado em Educação Física deverá ter sólida formação nas áreas de conhecimentos que formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, a transmissão e aplicação dos conhecimentos da Motricidade Humana/Movimento Humano e o exercício profissional em Educação Física com competências para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.

1.1.3. O graduado em Educação Física, pela natureza e características da profissão que irá exercer, deverá estar capacitado para intervir em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção e difusão.

1.2. campo de atuação profissional

1.2.1. O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade no campo da Educação Física, nas suas diversas manifestações no âmbito da cultura e do movimento corporal, através das atividades físicas, esportivas e similares: movimento corporal intencional, sejam elas formais e não formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais e exercícios físicos. musculação entre tantas outras). Este campo é delimitado pela capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

2 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

2.1 - Competências Gerais

O graduado em Educação Física, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades especializadas adquiridas durante a formação acadêmica profissional, teórica e prática, ou fora dela. A formação inicial do profissional deve viabilizar, ainda, uma capacitação teórico-metodológica e ético-profissional, como requisito para o exercício profissional, com vistas a:

2.1.1. Atenção à saúde: como profissional da área de saúde, dentro do âmbito da Educação Física, deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. O profissional de Educação Física deve assegurar que sua prática seja realizada de forma segura, integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto de natureza individual como coletivo;

2.1.2. Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de Educação Física deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, de recursos humanos, de equipamentos, de materiais, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir habilidades e conhecimentos atualizados para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada no seu campo de atuação;

2.1.3. Comunicação: Os profissionais de Educação Física devem ser acessíveis e devem tratar com ética a confidencialidade das informações a eles confiadas na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve as diferentes formas de linguagem, a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de tecnologias e informação.

2.1.4. Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de Educação Física deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz no seu campo de atuação;

2.1.5. Planejamento, Supervisão, Administração e gerenciamento: os profissionais

de Educação Física devem estar aptos a fazer o gerenciamento, administração e orientação tanto dos recursos humanos quanto das instalações, equipamentos e materiais técnicos, bem como de informação no seu campo de atuação. Também, da mesma forma devem estar aptos a fazer planejamento e supervisão a partir de identificação de necessidades, e serem gestores de programas de atividades físicas e desportivas, treinamento esportivo, bem como, elaborar calendários de competições, orientar a compra, manutenção de equipamentos e instalações de prática esportiva e outras ações necessárias no sentido de otimizar ou maximizar o seu uso e garantir boas condições de segurança e conforto aos usuários.

2.1.6. Educação continuada: os profissionais de Educação Física devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na área de formação quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais do campo da Educação Física devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais em serviço.

2.2 - Competências e Habilidades Específicas

O profissional graduado em Educação Física é especialista no conhecimento do movimento humano nas suas diversas manifestações e objetivos com competências e capacidades de planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como, realizar auditorias, consultoria, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas da atividade física e do desporto entre as quais:

2.2.1 - Orientação de Exercício Fisiocorporal: O profissional de Educação Física deve ser capaz de identificar necessidades, realizar avaliação qualitativa e quantitativa funcional fisiológica e morfológica, programar, motivar, desenvolver, coordenar, avaliar sessões de aprendizagem, aperfeiçoamento, orientação, prescrição, execução de atividades físicas e desportivas exercícios corporais, rítmicos e outras ações necessárias no sentido de otimizar o funcionamento fisiológico orgânico e o aprimoramento da consciência e expressão corporal, e assim boas condições vida e de saúde do cliente das diversas faixas etárias, inclusive de pessoas com necessidade especiais. Para grupos e individualmente.

2.2.2 - Avaliação Fisiocorporal: programar, desenvolver, coordenar e realizar avaliação fisiocorporal, bem como prescrever exercícios fisiocorporais, inclusive de pessoas com necessidade especiais. Para grupos ou individualmente.

2.2.3 - Treinamento Esportivo: O profissional de Educação Física deve ser capaz de programar, desenvolver, coordenar, avaliar atividades de aprendizagem, aperfeiçoamento, orientação, treinamento físico, técnico e tático, administrar, organizar e outras ações necessárias no sentido de otimizar ou maximizar o rendimento esportivo do atleta ou equipe nas modalidades esportivas institucionalizadas e de esportes de aventura, inclusive para aqueles com necessidade especiais.

2.2.4 - Preparação Fisiocorporal de Atletas: O profissional de Educação Física deve ser capaz de identificar necessidades, realizar avaliação física, funcional e morfológica, planejar, programar, motivar, desenvolver, coordenar, prescrever e orientar métodos e técnicas de treinamento e execução de exercícios corporais e outras ações necessárias no sentido de otimizar ou maximizar o funcionamento fisiológico orgânico e aprimoramento da consciência e expressão corporal, e assim boas condições de performance esportiva ao atleta na modalidade em que atua, inclusive para aqueles com necessidade especiais.

2.2.5 - Recreador de Atividades Fisiocorporais: O profissional de Educação Física deve ser capaz de identificar necessidades, planejar, programar, motivar, desenvolver, coordenar, avaliar atividades recreativas no sentido de atender as perspectivas de lazer das relações e reabilitações sociais das da população das diversas faixas etária, inclusive para pessoas com necessidade especiais.

2.2.6 - Magistério, o profissional de Educação Física deve ser capaz de planejar, programar, desenvolver, avaliar atividades de docência (ou magistério) de Educação Física como componente curricular no ensino básico, inclusive para portadores de necessidades especiais.

3 - CONTEÚDOS CURRICULARES

Os conteúdos curriculares devem estar pautados na concepção de uma Educação Física de Qualidade, moderna e atual. Nesse sentido oportuno apresentar a concepção do significado da Educação Física expressa no Art. 2 do Manifesto Mundial da Educação Física FIEP 2000:

“A Educação Física, como direito de todas as pessoas, é um processo de Educação, seja por vias formais ou não-formais; Que ao Interagir com as influências culturais e naturais de cada região e instalações e equipamentos artificiais adequados; Que ao Utilizar atividades físicas na forma de exercícios ginásticos, jogos, esportes, danças, atividades de aventura, relaxamento e outras opções de lazer ativo, com propósitos educativos; Que ao Objetivar aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras de crianças, jovens, adultos e idosos, aumentando as suas condições pessoais para a aquisição de conhecimentos e atitudes favoráveis para a consolidação de hábitos sistemáticos de prática física; Que ao Promover uma educação efetiva para a saúde e ocupação saudável do tempo livre de lazer; Que ao Reconhecer que práticas corporais relacionadas ao desenvolvimento de valores, podem levar à participação de caminhos sociais responsáveis e busca da cidadania;

CONSTITUI-SE num meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo dos seres humanos.”

Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pelo estudo, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano voluntário e corporeidade.

Como área de estudo acadêmico se volta sobre conceito, princípios, formas e valores do movimento humano, exercício físico intencionalmente realizado e corporeidade. Os estudos englobam as dimensões Biodinâmica, Comportamental e Sociocultural do movimento humano podendo, como tal, denominar-se Cinesiologia, Motricidade Humana, Ciências do Esporte e outras.

Como campo profissional regulamentado presta serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre o movimento humano voluntário e intencional, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos clientes o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento e a realização de objetivos educacionais, de saúde ou de prática esportiva.

Assim, os currículos dos cursos de graduação Educação Física terão duas partes:

- a) Conhecimento Identificador da Área, e
- b) Conhecimento identificador do Perfil Profissional.

3.1. Conhecimento Identificador da Área:

Este conhecimento identificador da área, comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional, será estruturado em três níveis de análise:

- a)** Biodinâmica que compreende conhecimentos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos, diversas patologias e outros afins sobre o movimento humano;
- b)** Comportamental que compreende conhecimentos pedagógicos, metodológicos psicológicos e de aprendizagem e comportamento motriz;
- c)** Sociocultural que compreende conhecimentos sociais, históricos, filosóficos sobre o movimento humano.

Os conhecimentos sobre a Educação Física - movimento humano consciente e intencional - nestes três níveis de análise serão guiados pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade dos serviços profissionais em Educação Física. Abrangem, portanto, o conhecimentos do Homem e sua Corporeidade, da Sociedade e Científico-Tecnológico nas suas relações com o movimento humano.

3.2. Conhecimento Identificador do Perfil Profissional

Na parte de formação específica preocupar-se-á com o conhecimento identificador do perfil profissional das distintas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, decorrentes do desenvolvimento científico, cultural e econômico da sociedade. Este conhecimento será compreendido como o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física.

. Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado. Bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura do movimento com objetivos no campo da saúde, da educação, do esporte, da dança, da recreação e lazer, da expressão e consciência corporal.

. Conhecimento sobre a Cultura do Movimento. Diferentes manifestações da cultura das atividades físicas e esportivas do movimento nas suas formas de jogos, exercícios fisiocorporais, esportes, ginásticas, danças, lutas e similares.

. Conhecimento Pedagógico próprios das diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho.

Esta formação específica será constituída por conhecimentos, habilidades, competências e técnicas necessárias na atuação profissional segundo sua aplicabilidade a saber:

a) Educação Física (ou atividade física, ou exercício fisiocorporal) quando caracterizada pela busca da “ótima performance” do movimento e esforço corporal. É aquela prática, realizada em bases técnicas e científicas, que compreende as atividades corporais que visam a saúde, o bem estar e a formação no sentido amplo dos seus praticantes, criando condições para a percepção e incorporação de conhecimentos e valores dessa prática. Aqui incluem-se atividades de caráter formativo e participativo, exercícios corporais com ênfase na condição ou aptidão fisiocorporal, o esporte de participação, recreação e lazer; dança e demais atividades expressivas; e também as atividades cujas características do movimento são adaptados para condições especiais de parte da população. São atividades que devem ser incorporadas aos hábitos de uma vida ativa e saudável.

b) Educação Física (ou atividade física, ou exercício fisiocorporal) quando caracterizada pela busca do “máxima performance” do movimento e esforço corporal. É o exercício fisiocorporal ou treinamento realizado em bases técnicas e científicas que tem como maior compromisso o melhor resultado, devendo merecer atenção especial dos currículos de preparação profissional. Inclui-se nesta classificação os exercícios corporais com habilidades de caráter competitivo normalmente presentes nos esportes institucionalizados nas competições de alto nível e na dança performance. É a busca do melhor resultado, do desempenho máximo e, por isso, seletivo oferecendo oportunidade de participação à um número restrito de praticantes.

4 ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES

O curso de Graduação em Educação Física terá obrigatoriamente o estágio profissional supervisionado. Este estágio profissional supervisionado terá carga horária de 300 horas. Esta carga horária poderá ser desenvolvida ao longo do curso, computando-a integralmente para aquela correspondente ao Conhecimento Identificador do Perfil Profissional (CIPP). O estágio profissional supervisionado deverá possibilitar as seguintes experiências:

. conhecimento/mapeamento da realidade dos campos de atuação;

- . co-atuação profissional;
- . atuação profissional com supervisão.

Para qualquer que seja o Perfil Profissional do curso de Graduação em Educação Física, será exigida a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sob a orientação acadêmica de um professor, que poderá se constituir em monografia, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico.

Atividade complementares deverão ser desenvolvidas durante todo o Curso de Graduação em Educação Física e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância.

Podem ser reconhecidos:

- . Monitorias e Estágios;
- . Programas de Iniciação Científica;
- . Programas de Extensão realizados;
- . Estudos Complementares;
- . Cursos realizados em áreas afins.

5 ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Educação Física.

5.1.1 Bacharel em Educação Física: O Bacharel em Educação Física deverá ter sólido preparo nos conteúdos próprios da área de conhecimento de Educação Física (Motricidade Humana) necessários ao embasamento de sua ação profissional, para esclarecer e intervir, profissional e academicamente, no contexto específico e histórico-cultural do seu campo de atuação no mercado de trabalho nos aspectos técnicos, científico e cultural.

5.1.2 Licenciado em Educação Física: Esta formação deverá ser orientada conforme as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, graduação plena. Deverá também, possuir um sólido preparo nos conteúdos próprios da área de conhecimento de Educação Física (Motricidade Humana) necessários ao embasamento de sua ação de profissional professor de Educação Física como componente curricular no ensino básico.

O Curso de Graduação de Educação Física deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Na organização curricular proposta pela IES, deverão ser asseguradas o domínio do conhecimento identificador da área estabelecendo os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar emendas, fiar a carga horária de cada disciplina e suas respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

Na organização curricular, proposta pela IES, deverá ser observada a importância de incluir os conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.

As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico deverão orientar o Currículo do Curso de Graduação em Educação Física para um perfil acadêmico profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural, principalmente no campo da Educação Física.

O currículo do Curso de Graduação em Educação Física deverá, necessariamente, ser estruturado tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como a possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos na área de Educação Física, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade. Já a extensão será considerada como possibilidade de interlocução e troca com as comunidades universitária e profissional extra-universitária, nas perspectivas de intervenção e investigação da realidade social.

A organização do Curso de Graduação em Educação Física deverá ser definida pelo respectivo colegiado do Curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

O currículo deverá ser planejado de modo a assegurar a oferta e a realização de um leque significativo de disciplinas eletivas. O rol de disciplinas deve ser previsto considerando o princípio da flexibilidade e da constante atualização no sentido de representarem as efetivas demandas da realidade frente ao desenvolvimento da área

de conhecimento de Educação Física e da cultura do movimento humano, sem descaracterizar o currículo nem suas finalidades.

A IES poderá permitir o reingresso de Graduados em Educação Física, independentemente da Instituição original de formação, para cursar novos tipos de Perfis Profissionais e/ou terminalidades.

6 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

A implantação e desenvolvimento das diretrizes do Curso de Graduação em Educação física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização.

O Curso de Graduação em Educação física deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação definido pela IES à qual pertence.

A adaptação dos currículos formulados de acordo com a Resolução no. 03/87 às diretrizes curriculares ora aprovadas far-se-á por via regimental, dentro do prazo máximo de 2 anos, a partir da data da publicação desta Resolução. Os novos currículos dos Cursos de Bacharelado em Educação Física desenvolvidos a partir das diretrizes desta Resolução deverão ser encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da SESu/MEC para fins de emissão de parecer técnico antes da sua implantação.

A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução CFE no. 03/87, e demais disposições em contrário.

ANEXO III

Diretrizes Curriculares II

Senhores Diretores das Escolas de Formação Superior em Educação Física,

Com a promulgação do Parecer nº 009/01, do Conselho Nacional de Educação, a proposta das Diretrizes Curriculares de Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção na área formal e não formal, consenso entre os Diretores e apresentada pela Comissão de especialistas da SESu, ficou sem sentido.

Doravante, ao ser homologado este Parecer, todas as áreas deverão ter dois cursos específicos, um para Licenciatura e outro para Bacharelado. Assim sendo, necessário se faz revisar a proposta das Diretrizes Curriculares, adequando-a a atual conjuntura e estabelecendo as competências e habilidades do Bacharelado, na área da Educação Física.

Na qualidade de intermediários e locutores entre as direções escolares e o Conselho Nacional de Educação, fomos informados de que há um prazo prorrogado até 15 de Agosto de 2001, para apresentação das propostas de modificação das Diretrizes Curriculares, em nossa área.

Pelo motivo de estarmos realizando Fóruns Regionais com as Escolas de Educação Física (vencidas as etapas do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais), duas propostas concretas foram encaminhadas a este Conselho Federal de Educação Física, para serem repassadas ao Conselho Nacional de Educação, ambas disponibilizadas para a comunidade acadêmica tomar conhecimento, analisar e sugerir modificações em partes ou mesmo no todo das mesmas.

Estamos cumprindo nosso dever de contribuir, para que seja possibilitada uma formação de qualidade, o que passa pela construção de Diretrizes Curriculares, que contemplem essa possibilidade.

Certos do envio das contribuições de cada Instituição, aguardaremos que o Conselho Nacional de Educação formalize Diretrizes Curriculares atuais e de acordo com o esperado.

Atenciosamente, Jorge Steinhilber/Presidente CONFEF

Diretrizes Curriculares II

**CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PROPOSTA DE
DIRETRIZES CURRICULARES**

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 ÁREA: Saúde

1.2 CURSO: Educação Física

2. DADOS DA PROPOSTA

2.1 DENOMINAÇÃO DO CURSO: Bacharelado em Educação Física

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA:

2.2.1. A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo e na brincadeira popular, na dança, na luta, bem como em outras manifestações emergentes), tem como finalidades:

2.2.1.1. a educação e a reeducação dos indivíduos para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável;

2.2.1.2. a formação e o treinamento de indivíduos para otimizar e maximizar o rendimento físico-esportivo;

2.2.1.3. a promoção de diferentes atividades físico-esportivas na perspectiva do lazer;

2.3 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:

2.3.1. Competências Gerais:

2.3.1.1. Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção,

proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto a nível individual como coletivo;

2.3.1.2. Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir habilidades para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada;

2.3.1.3. Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

2.3.1.4. Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

2.3.1.5. Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde;

2.3.1.6. Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços.

2.3.2. Competências Específicas:

2.3.2.1. O bacharel em Educação Física deverá esclarecer e intervir, profissional e academicamente, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento humano presentes na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional.

2.3.2.2. O bacharel em Educação Física deverá dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano.

3. CONTEÚDOS CURRICULARES

3.1. Os currículos plenos para os Cursos de Bacharelado em Educação Física serão constituídos por duas partes: Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos.

3.1.1. Conhecimento Identificador da Área: Este conhecimento, comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional, será estruturado por dois níveis de formação: Formação Básica e Formação Específica.

3.1.1.1. Formação Básica: A Formação Básica será guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física. Esta Formação Básica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber:

3.1.1.1.1. Conhecimento do Homem e Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico);

3.1.1.1.2. Conhecimento Científico-Tecnológico (técnicas de estudo e de pesquisa);

3.1.1.1.3. Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e do desenvolvimento antropogenético)

3.1.1.2. Formação Específica: Na Formação Específica preocupar-se-á com o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura do movimento, identificadas com a tradição da Educação Física e do Esporte. Esta Formação Específica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber:

3.1.1.2.1. Conhecimento Didático-Pedagógico (intervenções didáticas);

3.1.1.2.2. Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura do movimento);

3.1.1.2.3. Conhecimento sobre a Cultura do Movimento (diferentes manifestações da cultura do movimento nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas)

3.1.2. Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos: Este conhecimento será compreendido como o conjunto de competências específicas para o diagnóstico, planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do bacharel em Educação Física, cabendo a cada IES definir esses campos de aprofundamento de estudo (exemplificando poder-se-ia denominar treinamento físico-esportivo; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas; atividades físico-esportiva e promoção da saúde; além de outros possíveis campos emergentes).

3.1.2.1. Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo desta estrutura de conhecimento, poderá propor um ou mais campos de aprofundamento de estudos, bem como deverá definir o elenco de disciplinas do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.

4. ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES

4.1. Estágio Curricular: Para qualquer que seja o campo de aprofundamento de estudos, será obrigatório o respectivo estágio profissional supervisionado, com cumprimento de carga horária mínima de 300 horas. O estágio profissional supervisionado poderá ser desenvolvido ao longo do curso, computando-se sua

carga horária integralmente no cômputo da carga horária referente ao Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos.

4.2. Atividades Complementares: As atividades complementares deverão ser implementadas durante todo o curso, assim como as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos para aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelo estudante, por meio de estudos e práticas independentes presenciais e/ou à distância.

4.2.1. Podem ser reconhecidos:

4.2.1.1. Monitorias e Estágios;

4.2.1.2. Programas de Iniciação Científica;

4.2.1.3. Programas de Extensão;

4.2.1.4. Estudos Complementares;

4.2.1.5. Cursos realizados em outras áreas afins.

5. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

5.1. Considerando o Parecer CNE/CP 009/2001, a formação de professores de educação básica, com licenciatura plena para o ensino da Educação Física na educação básica, deverá ser realizada em processo autônomo, numa estrutura com identidade própria em relação à formação do Bacharel em Educação Física. No entanto, o núcleo de conhecimentos da licenciatura referentes aos conteúdos de ensino da Educação Física deverá ser correspondente ao núcleo de Formação Específica do Conhecimento Identificador da Área do Curso de Bacharelado em Educação Física.

5.2. O Curso de Bacharelado em Educação Física deverá ter um projeto pedagógico construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

5.3. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico deverão orientar o Currículo do Curso de Bacharelado em Educação Física para um perfil acadêmico e

profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

5.4. O currículo do Curso de Bacharelado em Educação Física deverá, necessariamente, ser estruturado tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação: a pesquisa como a possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade; a extensão considerada como possibilidade de interlocução e troca com as comunidades universitária e extra-universitária, nas perspectivas de intervenção e investigação da realidade social.

5.5. A organização do Curso de Bacharelado em Educação Física deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

6.1. A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares de Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

6.2. As avaliações somativa e formativa do aluno deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares.

6.3. O Curso de Bacharelado em Educação Física deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação definido pela IES à qual pertence.

ANEXO IV

Diretrizes Curriculares III

1. PERFIL DO FORMANDO EGRESSO/PROFISSIONAL

O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente, no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações da cultura das atividades físicas (esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer e recreação) presentes na sociedade.

O graduado em Educação Física deverá ter domínio de conhecimentos da Educação Física, das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competências técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva.

O graduado em Educação Física deverá ter a capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, orientar, ensinar, conduzir, treinar, administrar, implantar, implementar, ministrar, analisar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos; realizar treinamentos especializados; prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria; participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares; elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos; prestar assistência e educação corporal a indivíduos e coletividades, em instituições públicas e privadas; prestar assistência e treinamento especializado, todos na área de atividades físicas.

O graduado em Educação Física, pela natureza e características específicas de sua atuação profissional, receberá o título (certificado) de Licenciado em Educação Física ou de Bacharel em Educação Física (com habilitações ou modalidades cursadas).

O Licenciado em Educação Física está capacitado a atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) na rede escolar de ensino.

O Bacharel em Educação Física está capacitado a atuar em diferentes campos de intervenção profissional, como Treinamento Esportivo, Atividades Físicas de Lazer, Gestão de Empreendimentos de Atividades Físicas, Atividades Físicas na

Promoção da Aptidão Física e Saúde, Esporte Escolar entre outros, com exceção na Educação Básica da rede escolar de ensino.

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES GERAIS

- **Atenção à saúde:** os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto a nível individual como coletivo;
- **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir habilidades para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada;
- **Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;
- **Liderança:** no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;
- **Administração e gerenciamento:** os profissionais devem estar aptos a fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde;

· **Educação permanente:** os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais registrados e atuantes.

3. CONTEÚDOS CURRICULARES

Os cursos de Bacharelado ou de Licenciatura em Educação Física deverão contemplar as seguintes componentes temáticas, a saber:

Bases Biodinâmicas da Atividade Física (Conhecimentos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos das atividades físicas)

Bases Comportamentais da Atividade Física (Conhecimentos de mecanismos e processos de desenvolvimento motor, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos inerentes às atividades físicas)

Bases Sócio-Antropológicas da Atividade Física (Conhecimentos filosófico, antropológico, sociológico e histórico que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos das atividades físicas)

Bases Científico-Tecnológicas (Conhecimentos de técnicas de estudo e de pesquisa)

Bases Pedagógicas (Conhecimentos de princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho)

Bases Técnico-Funcionais Aplicadas (Conhecimentos teóricos e metodológicos aplicados ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura das Atividades Físicas)

Bases sobre a Cultura das Atividades Físicas (Conhecimentos de diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer e recreação)

4. ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES

· Estágio Curricular:

As atividades de estágio curricular compreendem uma práxis (processo de aproximação entre dois contextos distintos de formação: sala de aula e situação de trabalho), que objetiva a melhoria do desenvolvimento e amadurecimento pessoal do estudante bem como a sensibilização para as atividades profissionais da área. Estas atividades de estágio deverão ser inseridas dentro das disciplinas curriculares, desenvolvidas ao longo do curso e terão a carga horária mínima de 400 horas.

· Estágio Profissional Supervisionado:

O estágio profissional supervisionado constitui um processo de transição profissional, que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e também treinar as competências que já detém sob a supervisão de um profissional da área. As atividades de estágio profissional supervisionado serão realizadas no final do curso e terão a carga horária mínima de 400 horas, computadas integralmente para cada modalidade de intervenção profissional.

· Atividades Complementares:

As atividades complementares (mínimo de 200 horas) deverão ser incrementadas durante todo o Curso de Graduação em Educação Física e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância.

Podem ser reconhecidos:

- Monitorias e Estágios;
- Programas de Iniciação Científica;
- Programas de Extensão;
- Estudos Complementares;
- Cursos realizados em áreas afins.

5. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O Curso de Graduação em Educação Física deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico deverão orientar o Currículo do Curso de Graduação em Educação Física para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

O currículo do Curso de Graduação em Educação Física deverá, necessariamente, ser estruturado tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como a possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade. Já a extensão será considerada como possibilidade de interlocução e troca com as comunidades universitária e extra-universitária, nas perspectivas de intervenção e investigação da realidade social.

Os cursos de graduação deverão prever a formação de bacharéis ou licenciados em Educação Física. A organização curricular, a ser definida pelos respectivos colegiados dos cursos de Bacharelado ou Licenciatura em Educação Física, deverá permitir o desenvolvimento do curso em ciclos ou áreas de formação geral (básica) e específica (profissionalizante). Os ciclos ou áreas de formação, com distribuição equilibrada da carga horária total do curso, deverão estabelecer padrões de organização e a visão articulada das diferentes componentes temáticas dos conteúdos curriculares.

O curso de Bacharelado em Educação Física deverá possibilitar a opção por uma ou mais modalidades de intervenção profissional na área, considerando as características e demandas regionais, o potencial vocacional da instituição e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional (Treinamento Esportivo, Atividades Físicas de Lazer, Gestão de Empreendimentos de Atividades Físicas, Atividades Físicas na Promoção da Aptidão Física e Saúde entre outras)

O curso de Licenciatura em Educação Física, além de contemplar as diferentes componentes temáticas dos conteúdos curriculares da área, será regulamentado por legislação específica da formação de professores de Educação Básica estabelecida por pareceres/ resoluções da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

Para conclusão do curso de graduação em Educação Física (licenciatura ou bacharelado), o aluno deverá elaborar e defender um trabalho de conclusão sob orientação docente.

6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares de Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

As avaliações somativa e formativa do aluno deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares.

O Curso de Graduação em Educação Física deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação definido pela IES à qual pertence.

ANEXO V

PARECER CNE/CES 146/2002 – AGUARDA HOMOLOGAÇÃO, NOS TERMOS DA LEI 9.131/95



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física		
CONSELHEIRO(S): Carlos Alberto Serpa de Oliveira (Relator), Éfrem de Aguiar Maranhão, Arthur Roquete de Macedo e Yugo Okida.		
PROCESSO(S) Nº(S):		
PARECER Nº: CNE/CES 0138/2002	COLEGIADO CES	APROVADO EM: 03/04/2002

I – RELATÓRIO

• **Histórico**

A Comissão da CNE/CES analisou as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da área de Saúde elaboradas pelas Comissões de Especialistas de Ensino e encaminhadas pela MEC/SESu ao CNE, tendo como referência os seguintes documentos, além de outros específicos das respectivas áreas de atuação:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20/12/1996;
- Lei que aprova o Plano Nacional de Educação 10.172 de 9/1/2001;
- Parecer CNE/CES 776/97 de 3/12/1997;
- Edital da SESu/MEC 4/97 de 10/12/1997;
- Lei 9.696, de 1/9/1998;
- Parecer CNE/CES 583/2001 de 4/4/2001;

- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998;
- Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 15 a 19/12/2000;
- Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de maio/1999;
- Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA;
- Instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde.

Na análise das propostas, a Comissão, adotou formato preconizado pelo Parecer CNE/CES 583/2001, tendo os Conselheiros que integram a Comissão da Câmara de Educação Superior apresentado as suas observações aos representantes do Ministério da Saúde, do Conselho Nacional de Saúde, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras e aos Presidentes dos Conselhos Profissionais, Presidentes de Associações de Ensino e Presidentes das Comissões de Especialistas de Ensino da MEC/SESu na audiência pública, ocorrida em Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação, em 26 de junho de 2001.

Faz-se relevante ressaltar a forma participativa e pró-ativa com os atores principais desse processo, Diretores dos Cursos de Formação Superior e Conselho Federal de Educação Física.

- **Mérito**

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, ao orientar as novas diretrizes curriculares recomenda que devem ser contemplados elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a competência do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Esta competência permite a continuidade do processo de formação acadêmica e/ou profissional, que não termina com a concessão do diploma de graduação.

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de

ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Além destes pontos, a Comissão reforçou nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde a articulação entre a Educação Superior e a Saúde, objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação do indivíduo, indicando as competências comuns gerais para esse perfil de formação contemporânea dentro de referenciais nacionais e internacionais de qualidade.

Desta forma, o conceito de saúde é elemento fundamental a ser enfatizado nessa articulação.

No Contexto das Diretrizes Curriculares, a concepção de saúde acompanha a definição apresentada pela Organização Mundial da Saúde: “Um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”, que se aproxima cada vez mais do conceito de qualidade de vida. Promover a saúde e o bem-estar é mais do que prevenir doenças ou prolongar a vida. A busca da saúde pressupõe o exercício da cidadania. Assumir a responsabilidade individual e, de maneira participativa, a da sua comunidade

Com base no exposto, definiu-se o objeto e o objetivo das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde:

Objeto das Diretrizes Curriculares: permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade.

Objetivo das Diretrizes Curriculares: levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender*, que engloba, *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a

capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.

- **Caracterização da área de Educação Física**

A Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pelo análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sócio-cultural e corporeidade.

A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, nas artes marciais, no exercício físico, na musculação, na brincadeira popular bem como em outras manifestações da expressão corporal) presta serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento visando a realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal.

A Educação Física abrange todo campo de ação da área, aí incluído o jogo, o esporte, a ginástica, a musculação, a dança, a ergonomia, as lutas, as artes marciais, a recreação, o lazer e a reabilitação.

- **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

1. PERFIL DO FORMADO/EGRESSO/PROFISSIONAL

O Graduado de Educação Física, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e

cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano.

O Graduado de Educação Física com Licenciatura em Educação Física deverá estar capacitado a atuar na Educação Básica e na Educação Profissional.

O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade na área da Educação Física, nas suas diversas formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento Humano intencional, através das atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais e não formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação entre tantas outras). Este campo é delimitado pela capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas, do desporto e similares. Deverão, outrossim, ser consideradas as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Competências Gerais:

- **Atenção à saúde:** como profissional da área de saúde, dentro do âmbito da Educação Física, deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. O profissional de Educação Física deve assegurar que sua prática seja realizada de forma segura, integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto de natureza individual como coletivo;
- **Atenção à educação:** o trabalho dos Profissionais de Educação Física no âmbito escolar deve estar norteado nos fins e objetivos estabelecidos na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos projetos pedagógicos de cada Instituição de Ensino e nas Políticas e Planos de cada localidade. A formação dos licenciados para atuar com a disciplina Educação Física deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

- **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de Educação Física deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, de recursos humanos, de equipamentos, de materiais, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os profissionais devem possuir habilidades e conhecimentos atualizados para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada no seu campo de atuação;
- **Comunicação:** Os profissionais de Educação Física devem ser acessíveis e devem tratar com ética a confidencialidade das informações a eles confiadas na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve as diferentes formas de linguagem, a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de tecnologias e informação;
- **Liderança:** No trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de Educação Física deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz no seu campo de atuação;
- **Planejamento, Supervisão, e Gerenciamento:** Os profissionais de Educação Física devem estar aptos a fazer o gerenciamento, administração e orientação dos recursos humanos, das instalações, equipamentos e materiais técnicos, bem como de informação no seu campo de atuação. Além disso, devem estar aptos a fazer planejamento e supervisão a partir da identificação de necessidades, e serem gestores de programas de atividades físicas e desportivas, treinamento esportivo, bem como, elaborar calendários de competições, orientar a compra, manutenção de equipamentos e instalações de prática esportiva e outras ações necessárias no sentido de otimizar ou maximizar o seu uso e garantir boas condições de segurança e conforto aos usuários;

- **Educação Continuada:** Os profissionais de Educação Física devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na área de formação quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais do campo da Educação Física devem aprender a aprender e ter responsabilidades e compromissos com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais em serviços.

Competências e Habilidades Específicas:

O graduado em Educação Física deverá:

- ter sólida formação nas áreas de conhecimentos que formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano e o exercício profissional em Educação Física com competências decorrentes das relações com a pesquisa e a prática social;
- estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competências técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva;
- atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, preocupado com o modo de aquisição e controle do movimento trabalhando fatores fisiológicos, psicológicos e sócio-culturais;
- ter como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Motricidade Humana/Atividade Física/ Movimento Humano, devendo analisar esses significados na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente;
- ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana, presente na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional com competências e capacidades de planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos

especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas da atividade física, do esporte e afins;

- dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana;

O Profissional de Educação Física deverá possuir, também, competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam:

- atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;
- desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;
- estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;
- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
- atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional;
- compreender a política de saúde, de educação e de esporte no contexto das políticas sociais;
- atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários;

- atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de educação, esporte e de saúde;
- realizar com proficiência a anamnese bem como dominar a arte e a técnica do exame físico;
- dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socio-ambiental subjacentes à prática do Profissional de Educação Física e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática do Profissional de Educação Física e na sua resolução;
- atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde;
- conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnicos-científicos e a participação na produção de conhecimentos;
- lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde, educação e esporte;
- ter visão do papel social do Profissional de Educação Física;
- atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;
- responder às especificidades regionais de saúde, educação e esporte através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;
- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação como de comunicação;
- gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;

- planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde e trabalho;
- desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;
- respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;
- interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;
- participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de educação, esporte e saúde;
- assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde, educação e esporte;
- reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física para atuar em atividades de política e planejamento em saúde, educação e esporte;
- investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.

3. CONTEÚDOS CURRICULARES

Os conteúdos curriculares dos cursos de Educação Física serão guiados pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura, da sociedade e da natureza e as possibilidades de interação desses conceitos que permitam a intervenção profissional. Eles deverão possibilitar uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e as especificidades da Educação Física.

Os conteúdos devem contemplar:

- **Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano** (morfológicos, fisiológicos e biomecânicos).

- **Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/Movimento Humano** (mecanismos e processos de desenvolvimento motriz, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos).
- **Conhecimentos Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano** (filosófico, antropológico, sociológico e histórico que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos).
- **Conhecimentos Científico-Tecnológicos** (técnicas de estudo e de pesquisa).
- **Conhecimentos Pedagógicos** (princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho e de formação).
- **Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados** (teóricos e metodológicos aplicados ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana).
- **Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano** (diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros).
- **Conhecimentos sobre Equipamentos e Materiais** (diferentes equipamentos e materiais e suas possibilidades de utilização na ação pedagógica e técnico científica com as manifestações de Atividade Física/Movimento Humano).

4. ESTÁGIOS, ATIVIDADES COMPLEMENTARES E CONCLUSÃO DE CURSO

- **Estágios Curriculares:**

A formação do Profissional de Educação Física deverá garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente.

As Práticas Pedagógicas compreendem uma práxis que objetiva a melhoria do desenvolvimento e amadurecimento pessoal do aluno, bem como a sensibilização para as atividades profissionais da área. Estas práticas deverão ser inseridas nos conteúdos curriculares, desenvolvidas ao longo do curso e terão a carga horária fixada com base no Parecer/Resolução específica da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

O Estágio Profissional Supervisionado constitui um processo de transição profissional, que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e também treinar as competências que já detém sob a supervisão de um profissional da área. As atividades de estágio profissional supervisionado serão realizadas no final do curso.

- **Atividades Complementares:**

As atividades complementares deverão ser incrementadas durante todo o Curso de Graduação em Educação Física e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância.

Podem ser reconhecidos:

- Monitorias e Estágios;
- Programas de Iniciação Científica;
- Programas de Extensão;
- Estudos Complementares;
- Cursos realizados em áreas afins.

- **Trabalho de Conclusão de Curso:**

Para conclusão do curso de graduação em Educação Física, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente.

5. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O Curso de Graduação de Educação Física deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto. Ela deve ser orientada pelo

princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação.

O Currículo do Curso de Graduação em Educação Física poderá incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento da região.

Na organização curricular proposta pela IES, deverão ser assegurados os domínios do conhecimento identificador da área estabelecendo os marcos conceituais fundamentais do perfil profissional desejado, elaborar ementas, fixar a carga horária de cada disciplina e suas respectivas denominações, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais. Além disso, deverá ser observada a importância de incluir os conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.

As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico deverão orientar o Currículo do Curso de Educação Física para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural, principalmente no campo da Educação Física.

O currículo do Curso de Educação Física deverá estimular a integração do curso com as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação.

A organização do Curso de Graduação em Educação Física deverá ser definida pelo respectivo colegiado do Curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

A organização curricular, deverá permitir o desenvolvimento dos cursos em ciclos ou áreas de formação geral e específica. Os ciclos ou áreas de formação, com distribuição equilibrada da carga horária total do curso, deverão estabelecer padrões

de organização e a visão articulada das diferentes componentes temáticas dos conteúdos curriculares.

A estrutura do Curso de Graduação em Educação Física deverá assegurar:

- o ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido;
- as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Profissional de Educação Física, de forma integrada e interdisciplinar;
- a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;
- a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
- a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constituem atributos indispensáveis à formação do Profissional de Educação Física;
- o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
- a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no Profissional de Educação Física atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade;
- a contribuição para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.
- promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais;
- utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;

- propiciar a interação ativa do aluno com os beneficiários e profissionais de saúde, educação e esporte, desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais.

6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

-A implantação e desenvolvimento das diretrizes do Curso de Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

- As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos tendo com referência as Diretrizes Curriculares.
- O Curso de Educação Física deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação definido pela IES à qual pertence.

II – VOTO DO (A) RELATOR (A)

A Comissão recomenda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física e do projeto de resolução do respectivo curso, na forma ora apresentada.

Brasília (DF), 3 abril de 2002.

Conselheiro Carlos Alberto Serpa de Oliveira – Relator

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão – Presidente

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo

Conselheiro Yugo Okida

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 3 abril de 2002.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**MINUTA DE RESOLUÇÃO****Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do
Curso de Graduação em Educação****Física**

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES -----/2002, de de abril de 2002, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em ___ de 2002.

RESOLVE:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Educação Física definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de profissionais de Educação Física, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º - O Curso de Graduação em Educação Física tem como perfil do formando egresso/graduado em Educação Física, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético, devendo o aluno ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano (esporte, ginástica, musculação, danças, lutas, lazer, recreação e tantos outros) presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.

Art. 4º - A formação do graduado em Educação Física tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

- I. **Atenção à saúde:** os graduados devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo e devem estar aptos a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;
- II. **Tomada de decisões:** ter capacidade de tomar decisões, visando ao uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de equipamentos, de procedimentos e de práticas e de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
- III. **Comunicação:** manter a confidencialidade das informações confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral.
- IV. **Liderança:** no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;
- V. **Administração e gerenciamento:** os graduados devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde;
- VI. **Educação permanente:** os graduados devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º - A formação do graduado em Educação Física tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

- I. de natureza técnico-instrumental, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Motricidade Humana.;
- II. de natureza técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam:
 - atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;
 - desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;

- estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;
- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
- atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância sanitária, visando à promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional;
- compreender a política de saúde, de educação e de esporte no contexto das políticas sociais;
- atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários;
- atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de educação, esporte e de saúde;
- realizar com proficiência a anamnese bem como dominar a arte e a técnica do exame físico;
- dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socio-ambiental subjacentes à prática do Profissional de Educação Física e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática do Profissional de Educação Física e na sua resolução;
- atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde;
- conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnicos-científicos e a participação na produção de conhecimentos;
- lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde, educação e esporte;
- ter visão do papel social do Profissional de Educação Física;
- atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;
- responder às especificidades regionais de saúde, educação e esporte através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;
- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação como de comunicação;

- gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;
- planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde e trabalho;
- desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;
- respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;
- interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;
- participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de educação, esporte e saúde;
- assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde, educação e esporte;
- reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física para atuar em atividades de política e planejamento em saúde, educação e esporte;
- investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.

Art. 6º - Os conteúdos curriculares dos cursos de Educação Física serão guiados pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura, da sociedade e da natureza e as possibilidades de interação desses conceitos que permitam a intervenção profissional. Eles deverão possibilitar uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e as especificidades da Educação Física.

Os conteúdos devem contemplar:

- **Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano** (morfológicos, fisiológicos e biomecânicos).
- **Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/Movimento Humano** (mecanismos e processos de desenvolvimento motor, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos).
- **Conhecimentos Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano** (filosófico, antropológico, sociológico e histórico que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos).
- **Conhecimentos Científico-Tecnológicos** (técnicas de estudo e de pesquisa)
- **Conhecimentos Pedagógicos** (princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho e da formação).

- **Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados** (teóricos e metodológicos aplicados ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da Atividade Física/Motricidade Humana).
- **Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano** (diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros).
- **Conhecimentos sobre Equipamentos e Materiais** (diferentes equipamentos e materiais e suas possibilidades de utilização na ação pedagógica e técnico científica com as manifestações de Atividade Física/Motricidade Humana).

Art. 7º - A formação do profissional de Educação Física deve garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente.

Parágrafo 1º - As práticas pedagógicas compreendem uma práxis que objetiva a melhoria do desenvolvimento e amadurecimento pessoal do estudante bem como a sensibilização para as atividades profissionais da área. Estas práticas deverão ser inseridas dentro das disciplinas curriculares, desenvolvidas ao longo do curso e terão a carga horária fixada com base no Parecer/Resolução específica da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo 2º - O estágio Profissional Supervisionado constitui um processo de transição profissional, que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e também treinar as competências que já detém sob a supervisão de um profissional da área. As atividades de estágio profissional supervisionado serão realizadas no final do curso.

Art. 8º- As atividades complementares deverão ser incrementadas durante todo o curso as IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo aluno, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, podendo ser reconhecidos: Monitorias e Estágios; Programas de Iniciação Científica; Programas de Extensão; Estudos Complementares; Cursos realizados em áreas afins.

Art. 9º- O Curso de Graduação em Educação Física deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do aluno através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10 - As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Educação Física para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a

compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

Parágrafo 1º - A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto. Ela deve ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas.

Parágrafo 2º - O Currículo poderá incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento dos setores saúde e educação na região.

Art. 11 - Na organização do Curso de Graduação em Educação Física será indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Parágrafo 1º - A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena deverá seguir os Pareceres CP/CNE 9/2001, CP/CNE 21/2001, CP/CNE 27/2001 e CP/CNE 28/2001 e Resoluções CP/CNE 1, de 18/2/2002 (ref.: Par CP/CNE 9/2001 e 27/2001), CP/CNE 2/2002 (Ref.: Par CP/CNE 28/2001) específicos do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo 2º - A organização curricular deverá assegurar o domínio do conhecimento identificador da área estabelecendo os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar emendas, fixar a carga horária de cada disciplina e suas respectivas denominações, bem como contemplar peculiaridades regionais. Deverá, ainda incluir conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.

Art. 12 - A estrutura do Curso de Graduação em Educação Física deverá assegurar:

- a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido;
- o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas desde o início do curso, de forma integrada e interdisciplinar;
- a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;
- os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;
- a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;

- a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer;
- o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
- a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade;
- a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.
- a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais;
- a utilização de diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;
- a interação ativa do aluno com os beneficiários e profissionais de saúde, educação e esporte, desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais.

Art. 13 - A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º - As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos tendo como referência estas Diretrizes Curriculares.

Parágrafo 2º - As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior a qual pertence.

Art. 14 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, 3 de abril de 2002.

Arthur Roquete de Macedo
Presidente da CNE/CES