

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA:
PERCEPÇÕES DE COORDENADORES, PROFESSORES E ALUNOS DE
DUAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO CEARÁ (BRASIL).**

Tese de Doutorado em Ciências da Educação

ANA PATRÍCIA CAVALCANTE DE QUEIROZ

Orientadores

Prof. Doutor Carlos Alberto Alves Soares Ferreira

Prof. Doutor Heraldo Simões Ferreira



VILA REAL, 2020

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA:
PERCEPÇÕES DE COORDENADORES, PROFESSORES E ALUNOS
DE DUAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO CEARÁ (BRASIL).**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

ANA PATRÍCIA CAVALCANTE DE QUEIROZ

Orientador

Prof. Doutor Carlos Alberto Alves Soares Ferreira

Prof. Doutor Heraldo Simões Ferreira

Composição do Júri

Presidente: Prof. Doutor Manuel Luís Tibério (UTAD)

Vogais:

Prof. Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha (U. Minho)

Prof. Doutor Nuno Miguel da Silva Januário (U. Lisboa)

Profa. Doutora Elza da Conceição Mesquita (IP Bragança)

Profa. Doutora Helena Santos Silva (UTAD)

Prof. Doutor Carlos Alberto Alves Soares Ferreira (UTAD)

Vila Real, 2020

Esta tese foi expressamente elaborada como parte integrante do processo de avaliação da Unidade Curricular de *Tese*, do curso de 3º Ciclo (Doutoramento) em Ciências da Educação, sob a orientação e coorientação do Professor Doutor Carlos Alberto Alves Soares Ferreira e do Professor Doutor Heraldo Simões Ferreira.

Dedicatória

À minha família, grande responsável no incentivo e força para a realização e conclusão deste estudo, que se caracteriza como um novo marco na minha história de vida pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pela possibilidade de existência deste curso e pelo intercambio estudantil;

Ao Professor Doutor CARLOS ALBERTO ALVES SOARES FERREIRA, pela excelente orientação, paciência, cobrança e compreensão, de grande importância para a elaboração e sucesso deste estudo, e de todo o processo da minha formação no curso doutoramento;

Ao Professor Pós Doutor HERALDO SIMÕES FERREIRA, por aceitar o convite da coorientação de significativa importância para a elaboração, conclusão e sucesso deste estudo, e de todo o processo da minha formação profissional;

À meus filhos ARTHUR DE QUEIROZ SILVEIRA & DAVI DE QUEIROZ SILVEIRA, que cresceram e nasceram junto com esse sonho de formação, e que hoje só tenho gratidão à Deus por essas bênçãos em minha vida;

À meus pais ROSANA MARIA CAVALCANTE DE QUEIROZ & CLODOMIRO DE QUEIROZ PIERRE e irmã PRISCILA CAVALCANTE DE QUEIROZ, pelo incentivo e apoio incondicionais para que todo esse processo fosse vitorioso;

À DEUS, pelo dom da vida, pela força e bênçãos que me acompanharam durante essa caminhada, e por ter colocado em minha vida todas as pessoas que contribuíram diretamente e indiretamente na conquista dessa formação profissional e pessoal.

Agradeço!

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”
(Paulo Freire)*

RESUMO

O conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança promovido ao longo da formação inicial de licenciatura em educação física capacita o futuro professor para estruturar sua prática docente de formar e promover o desenvolvimento integral dos alunos no ambiente escolar. Nesta perspectiva, ‘A formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança: percepções de coordenadores, professores e alunos de duas Universidades do Estado do Ceará (Brasil)’, caracteriza-se como um estudo que buscou identificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores e de alunos, futuros professores, sobre a formação e a sua preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança. Este estudo foi desenvolvido através de uma metodologia de investigação qualitativa, descritiva, interpretativa, concretizada pelo estudo de dois casos, por meio da análise documental (legislação sobre a formação de professores de educação física no Brasil e os Projetos Político-Pedagógicos dos dois cursos de educação física das duas universidades) e de entrevista semiestruturada aos coordenadores dos cursos, aos professores e aos alunos-futuros professores de educação física das duas universidades selecionadas. Como resultado da análise empreendida, verificamos que na percepção da maioria dos participantes do estudo os dois cursos de formação inicial de professores de educação física estudados abordam conhecimentos que formam e preparam para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança. Os restantes participantes revelam que há necessidade de reformulações curriculares e superação de algumas limitações para que o currículo destes cursos aprofunde a formação de professores em desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação física; Desenvolvimento integral da criança; Perspectivas de atores.

ABSTRACT

The knowledge about the integral development of the child promoted over in the beginning formation of graduation in the physical education enables the future teacher for structure its instructor practice to form promoting the integral development of the students in the school environment. In this perspective, “The beginning formation of teachers in the physical education in integral development of the child: perceptions of coordinators, teachers and students of the two Universities of Ceara State (Brazil)”, characterized how a study that sought identify the perspectives of courses coordinators, teachers, students and future teachers, about the formation and your preparation to work with the integral development of the child. This study was development ago a methodology of the qualitative investigation, descriptive, interpretative, materialized by the study of two cases, through of the document analyze (legislation about the formation of teachers in the physical education at Brazil and the Political-Pedagogical Projects of two courses of physical education of the two universities) and semi structured interview coordinators of courses, teachers and students, the future teachers in the physical education of the two universities selected. How result of analyze undertaken, we check that in perception of the majority of the participants of study the two courses of beginning formation to teachers of physical education studied address knowledge that form and prepare for the job with integral development of the child. Other participants talk that there are of curriculum reformulations and overcoming of some limitations to that curriculum this courses deepen the formation of the teachers in integral development of the child.

Keywords: Beginning formation of teachers; Physical Education.; Integral Development of the child; Actors’ perspectives.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Representação do desenvolvimento integral da criança	72
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro síntese da evolução histórica dos paradigmas educacionais	29
Tabela 2 - Quadro síntese - Linha do tempo da formação inicial de professores de educação física	44
Tabela 3 - Quadro síntese - Atual enquadramento normativo da formação inicial de professores de educação física	57
Tabela 4 - Caracterização dos participantes no estudo da Universidade I	80
Tabela 5 - Caracterização dos participantes no estudo da Universidade II	81
Tabela 6 - Categorias e subcategorias das entrevistas aos coordenadores de cursos	95
Tabela 7 - Categorias e subcategorias das entrevistas dos professores da Universidade I	96
Tabela 8 - Categorias e subcategorias das entrevistas dos professores da Universidade II	97
Tabela 9 - Categorias e subcategorias das entrevistas aos alunos da Universidade I	98
Tabela 10 - Categorias e subcategorias das entrevistas aos alunos da Universidade II	99
Tabela 11 - Ementa disciplina – Psicologia do desenvolvimento humano	110
Tabela 12 - Ementa disciplina – Medidas e avaliação em educação física e esporte	111
Tabela 13 - Ementa disciplina – Bases fisiológicas da educação física	112
Tabela 14 - Ementa disciplina – Temas transversais na educação física	113
Tabela 15 - Ementa disciplina – Educação física e educação integral	114
Tabela 16 - Ementa disciplina – Cultura lúdica e teoria do jogo	115
Tabela 17 - Ementa disciplina – Desenvolvimento motor	116
Tabela 18 - Ementa disciplina – Educação física na educação infantil	116
Tabela 19 - Ementa disciplina – Educação física no ensino fundamental e médio	117
Tabela 20 - Ementa disciplina optativas – Estudos avançados em comportamento motor	118

Tabela 21 - Ementa disciplina – Medidas e avaliação em educação física e esportes	119
Tabela 22 - Ementa disciplina optativas – Nutrição em educação física	119
Tabela 23 - Ementa disciplina – Práticas corporais integrativas	120
Tabela 24 - Ementa disciplina - Psicologia evolutiva	127
Tabela 25 - Ementa disciplina – Motricidade humana	128
Tabela 26 - Ementa disciplina – Rítmica e movimento	128
Tabela 27 - Ementa disciplina - Antropologia das práticas corporais	129
Tabela 28 - Ementa disciplina – Recreação, jogos e lazer	129
Tabela 29 - Ementa disciplina – Nutrição e desenvolvimento humano	130
Tabela 30 - Ementa disciplina – Exercício físico para grupos especiais	131
Tabela 31 - Ementa disciplina – Fisiologia do exercício II	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
- CFB - Constituição Federal Brasileira
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CH – Carga Horária
- CNE - Conselho Nacional de Educação.
- CNE/CES - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONFEF – Conselho Federal de Educação Física.
- CONGREF - Congresso de Educação Física Escolar do Ceará
- CR – Crédito
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.
- Disc. – Disciplina
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IEF – disciplina Institucional de Educação Física
- IES - Instituições de Ensino Superior
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação.
- OBR – Obrigatório
- OCDE - *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*
- OP – Optativa
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PRAT – Prática
- PRES - Presencial
- SEF – Secretaria de Educação Fundamental
- SEM – Semestre

- Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- TEO – Teórica
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UNASUL - Conselho da Europa, Comunidade Europeia, e União das Nações Sul-americanas
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
1.1 Paradigmas educacionais e formação inicial de professores	25
1.2 A formação inicial de professores: conceito, áreas de formação e competências a serem desenvolvidas	32
1.3 A Formação inicial de professores de educação física no Brasil	36
1.3.1 Processos históricos e paradigmas	36
1.3.2 Atual enquadramento normativo para a formação inicial de professores de educação física	46
1.4 A função do professor de educação física na promoção do desenvolvimento integral da criança	59
1.4.1 Promoção do desenvolvimento psicomotor	64
1.4.2 Promoção do desenvolvimento social-afetivo	66
1.4.3 Promoção do desenvolvimento cognitivo	69
2 METODOLOGIA	73
2.1 Problema e objetivos de investigação	73
2.1.1 Objetivos	74
2.1.1.1 Objetivo geral	74
2.1.1.2 Objetivos específicos	74
2.2 Natureza do estudo	75
2.3 Participantes no estudo	77
2.4 Procedimentos de coleta de dados	82
2.4.1 Recolha de documentos	83
2.4.2 Entrevistas semiestruturadas	85
2.5 Análise de dados e das informações	90
2.5.1 Análise documental	91

2.5.2 Análise das entrevistas	92
2.6 Procedimentos éticos na investigação	100
3 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	102
3.1 Apresentação dos dados coletados nos projetos político-pedagógicos dos cursos	102
3.1.1 O Projeto Político-Pedagógico da Universidade I	103
3.1.1.1 Finalidades do curso de formação inicial em educação física ...	103
3.1.1.2 Objetivos do curso de formação inicial em educação física e estrutura curricular	106
3.1.1.3 Ementário e conteúdos programáticos das disciplinas do curso de formação inicial em educação física no aspecto do desenvolvimento integral da criança	109
3.1.2 O Projeto Político-Pedagógico da Universidade II	121
3.1.2.1 Finalidades do curso de formação inicial em educação física ...	122
3.1.2.2 Objetivos do curso de formação inicial em educação física e estrutura curricular	124
3.1.2.3 Ementário e conteúdos programáticos das disciplinas do curso de formação inicial em educação física no aspecto do desenvolvimento integral da criança	126
3.2 As percepções de coordenadores, de professores e de alunos sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança	132
3.2.1 Percepções do coordenador do curso da Universidade I sobre a formação de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança	133
3.2.1.1 Estrutura do curso para a formação em desenvolvimento integral da criança	133
3.2.1.2 A formação em desenvolvimento integral da criança	138
3.2.1.3 Disciplinas de formação em desenvolvimento da criança	140
3.2.1.4 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	141
3.2.1.5 Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	143

3.2.1.6 Práticas curriculares e pedagógicas	144
3.2.1.7 Formação dos docentes e prática pedagógica	147
3.2.1.8 Formações complementares na perspectiva de desenvolvimento integral da criança	149
3.2.1.9 Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	150
3.2.2 Percepções do coordenador do curso da Universidade II sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança	152
3.2.2.1 Estrutura do curso para a formação em desenvolvimento integral da criança	152
3.2.2.2 A formação em desenvolvimento integral da criança	155
3.2.2.3 Disciplinas de formação em desenvolvimento da criança	156
3.2.2.4 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	158
3.2.2.5 Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	162
3.2.2.6 Formação dos docentes e prática pedagógica	163
3.2.2.7 Formações complementares na perspectiva de desenvolvimento integral da criança	164
3.2.2.8 Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	165
3.2.3 Percepções de professores da Universidade I sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança	169
3.2.3.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança	169
3.2.3.2 Estrutura do curso	172
3.2.3.3 A formação em desenvolvimento integral da criança	173
3.2.3.4 Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança	175
3.2.3.5 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	177
3.2.3.6 Conteúdos do currículo	179

3.2.3.7 Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	182
3.2.3.8 Práticas curriculares e pedagógicas	182
3.2.3.9 Formação dos docentes e prática pedagógica	185
3.2.3.10 Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	186
3.2.4 Percepções de professores da Universidade II sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança	188
3.2.4.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança	188
3.2.4.2 Estrutura do curso	189
3.2.4.3 A formação em desenvolvimento integral da criança	191
3.2.4.4 Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança	192
3.2.4.5 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	193
3.2.4.6 Conteúdos do currículo	195
3.2.4.7 Práticas curriculares e pedagógicas	197
3.2.4.8 Formação dos docentes e prática pedagógica	198
3.2.4.9 Formações complementares	201
3.2.4.10 Limitações do curso de formação de professores	203
3.2.5 As percepções de alunos/ futuros professores da Universidade I sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança	206
3.2.5.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança	206
3.2.5.2 Estrutura do currículo	207
3.2.5.3 Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança	209
3.2.5.4 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	211
3.2.5.5 Conteúdos do currículo	213
3.2.5.6 Práticas curriculares e pedagógicas	214

3.2.5.7 Limitações do curso de formação de professores	215
3.2.5.8 Preparação para atuar no desenvolvimento integral da criança	217
3.2.6 Percepções de alunos da Universidade II sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança ...	219
3.2.6.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança	219
3.2.6.2 Estrutura do currículo	220
3.2.6.3 Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança	222
3.2.6.4 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	224
3.2.6.5 Conteúdos do currículo	226
3.2.6.6 Práticas curriculares e pedagógicas	227
3.2.6.7 Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	228
3.2.6.8 Preparação para atuar no desenvolvimento integral da criança ..	229
3.3 Uma leitura da formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança	231
3.3.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança	232
3.3.2 Formação inicial de professores de educação física na perspectiva de desenvolvimento integral da criança	234
3.3.3 Estrutura dos cursos	237
3.3.4 O currículo dos cursos	240
3.3.5 Formações complementares na preparação do futuro professor para atuar na promoção do desenvolvimento integral da criança	253
3.3.6 Práticas curriculares e pedagógicas que contribuem para a formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança	254
3.3.7 Intercessões da formação docente e sua prática pedagógica para a formação dos futuros professores de educação física em desenvolvimento integral da criança	258
3.3.8 Limitações da formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança	261

3.3.9 Preparação para atuar no ambiente escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança	265
CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	276
APÊNDICES E ANEXOS	306
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	307
Apêndice B – Guião de Entrevista dos Coordenadores	309
Apêndice C – Guião de Entrevista dos Professores	311
Apêndice D – Guião de Entrevista dos Alunos	312
Apêndice E - Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa	313
Apêndice F – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registros dos Coordenadores	314
Apêndice G – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registros dos Professores da Universidade I	321
Apêndice H – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registros dos Professores da Universidade II	327
Apêndice I – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registros dos Alunos da Universidade I	331
Apêndice J – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registros dos Alunos da Universidade II	335
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	340

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se à formação inicial de professores de educação física com ênfase na formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança.

Nesta pesquisa seguimos a definição que qualifica o profissional de educação física formado em licenciatura como professor do ensino básico responsável pelo desenvolvimento do aluno como ser integral (Antunes, 2006a, 2006b; Bagnara & Fensterseifer, 2019; Betti & Zuliani, 2002; Conselho Federal de Educação Física [CONFEF], 2002; G. Oliveira, 2008; Queiroz & Ferreira, 2017).

Atualmente, a formação inicial de professores é caracterizada como um curso superior e é regulamentada pela Resolução n.2 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES n. 6, 2018; Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

No Brasil, o curso de formação inicial de professores de educação física é ofertado em duas modalidades: licenciatura em educação física (curso voltado para a formação inicial de professores de educação física escolar) e bacharelado em educação física (curso voltado para a formação inicial de professores para atuar nas outras áreas da educação física) (Resolução CFE n. 03, 1987; Resolução CNE n. 1, 2005; Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

A licenciatura caracteriza-se por ser um curso de formação inicial de professores que desenvolve um processo formativo fundamentado na prática pedagógica e educativa, com reflexão crítica, intelectual e ética acerca da preparação destes profissionais responsáveis pelo processo formativo dos escolares (A. C. Cunha, 2015; Franco, 2015; Tardif, 2012; Tavares, 2008; Virgínio, 2009). Essa formação também pode ser compreendida como um procedimento de desenvolvimento no qual o indivíduo assimila novos conhecimentos, através da autoformação ou da interação com outros, associando e somando aos conhecimentos pré-existentes, com o objetivo de desenvolver

potencialidade para executar uma determinada função (Alves, 2011; A. C. Cunha, 2015; C. Garcia, 1999; Moreira, 2006; Pimenta, 1999). Estrela (2002) define essa formação profissional como um processo formal de desenvolvimento e preparação do futuro professor para atuar no ambiente escolar de forma a promover as aprendizagens escolares.

Neste contexto, o curso de formação inicial de professores de educação física na modalidade licenciatura deve proporcionar aos seus discentes uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, preparando e capacitando o futuro professor para atuar no ambiente escolar, lecionando a disciplina de educação física, e seus conhecimentos específicos, em todas as etapas da educação básica - ensino infantil, fundamental e médio (Barbosa, 2007; Coelho, 2009; Dudeck, Moreira, & Melo, 2017; Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

A educação física escolar faz parte do currículo da educação básica e o professor desta disciplina deve estar preparado a atuar de forma a proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos (Andrade, 2001; CONFEF, 2000; Decreto-lei n. 9.394, 1996; Pontes, 2017; Queiroz & Ferreira, 2018). A educação física enquanto disciplina escolar tem como principal referencial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece que esta disciplina é uma componente curricular da educação básica e que seus conteúdos devem-se ajustar às faixas etárias e às condições dos alunos (Decreto-lei n. 9.394, 1996).

Assim, a preparação para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos através da disciplina de educação física escolar deve acontecer durante a formação inicial do professor na licenciatura em educação física (Resolução CNE/CES n. 6, 2018; Resolução CNE/CES n. 7, 2004; Resolução CNE/CP n. 2, 2015). Para realizar um trabalho efetivo com a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, o professor de educação física deverá estar atento à disponibilização e incentivo à prática de atividades que desenvolvam: o conhecimento psicomotor, social-afetivo e cognitivo, de forma integrada, com planejamento adequado para a faixa etária e para o nível de desenvolvimento dos alunos (A. C. Cunha, 2007a; Decreto-lei n. 9.394, 1996; Moreira, 2011; Oliveira et al., 2018; Santos, Prette & Prette, 2018; M. Silva, 2014; Zanella, Souza & Valentini, 2018).

Sobre o direito da criança e do adolescente em ter acesso à educação com promoção do seu desenvolvimento integral, apresentamos como principais referências: Constituição da República Federativa do Brasil; o Estatuto da Criança e do Adolescente; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Baseando-se nesta legislação, e em estudos que embasam esta temática, nos propomos a desenvolver este estudo que visa responder a questionamentos sobre a formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança. Essa pesquisa também busca investigar as perspectivas dos coordenadores de cursos, professores e alunos de cursos de licenciatura em educação física sobre se a formação inicial aborda aspectos do desenvolvimento integral da criança.

Esse tema foi estruturado após cursar o mestrado em educação física e desporto, com especialização em desenvolvimento da criança, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). O trabalho de conclusão deste curso consistiu em um estudo exploratório e era intitulado de ‘a formação em desenvolvimento da criança: estudo de dois cursos de formação de professores de educação física no Estado do Ceará (Brasil)’.

Essa dissertação tinha como objetivo geral verificar se na formação inicial de professores de educação física, em Universidades do Estado de Ceará, são trabalhados conhecimentos sobre desenvolvimento integral da criança. Seu referencial de análise e discussão estruturava-se nos conceitos de currículo de formação de professores de educação física; educação física e desenvolvimento humano; e histórico, organização e estruturação dos cursos superiores de formação inicial de professores de educação física.

Como resultado geral desta dissertação de mestrado pudemos constatar que os cursos de formação inicial de professores licenciados em educação física das duas universidades investigadas são trabalhados conhecimentos sobre desenvolvimento integral da criança, de acordo com o que verificamos nos projetos politico-pedagógicos, planos curriculares e ementas das disciplinas.

Importante ressaltar que na busca bibliográfica encontramos poucos estudos relacionados com o desenvolvimento integral da criança e nenhum estudo que relacione

o desenvolvimento integral das crianças com a formação inicial de professores de educação física. Essa ausência de estudos que relacionem a formação inicial em educação física (licenciatura) e a promoção do desenvolvimento integral da criança justifica a importância da realização de estudos que abordem a relação entre estes dois temas.

Arelado e Kruppa (2007) afirmam que a escola é o ambiente no qual a educação deve ser desenvolvida de forma a assegurar aos alunos o pleno desenvolvimento de suas competências e habilidades. Assim, podemos ressaltar que é dever da escola proporcionar o desenvolvimento integral de seus alunos através de experiências diversificadas, em todas as suas etapas e modalidades (Antunes, 2006a, 2006b; B. Silva, Caparróz & Almeida, 2011; Vale, 2014).

Para atender aos objetivos da escola na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, o profissional de educação física escolar deve estar capacitado para atuar de forma a garantir esse desenvolvimento integral (Catunda & Marques, 2017; A. C. Cunha, 2015; Pryjma & Oliveira, 2016; Queiroz & Ferreira, 2017; Rocha & Nascimento, 2017).

Considerando que o conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança promovido ao longo da formação inicial docente pode proporcionar ações dos futuros professores de educação física escolar na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, e a ausência de estudos que abordem essa temática, acreditamos ser pertinente o desenvolvimento desse estudo que tem como tema: “A formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança: percepções de coordenadores, professores e alunos de duas Universidades do Estado do Ceará (Brasil)”.

A formação inicial de professores, adquirida através dos cursos de licenciatura, consiste na preparação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança, para atuar de forma pedagógica, educativa, intelectual e ética na construção e desenvolvimento dos saberes dos alunos (Barros, 2008; Venâncio, 2014).

Neste contexto, formulámos o seguinte problema de investigação delimitado nas questões que se seguem: quais as percepções de coordenadores, professores e alunos dos cursos de educação física, de duas Universidades públicas do Estado do Ceará –

Brasil, sobre se a formação inicial proporciona a abordagem da educação física numa lógica de desenvolvimento integral da criança? Quais as percepções de coordenadores, de professores e de alunos desses cursos sobre a preparação destes profissionais para atuar com o desenvolvimento integral da criança em todas as etapas da educação básica?

Definimos, assim, como objetivo geral da investigação o seguinte: verificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores e de alunos, futuros professores, sobre a sua formação e a preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, nos cursos de formação inicial de professores de educação física de duas Universidades públicas do Estado do Ceará.

Os objetivos específicos deste estudo são: identificar as percepções dos coordenadores de cursos sobre se as disciplinas e os respectivos conteúdos da formação inicial em educação física capacitam os futuros professores a atuar com o desenvolvimento integral da criança; verificar as percepções de professores de disciplinas dos dois cursos sobre o seu contributo para a capacitação do futuro profissional para atuar em todos os níveis da educação básica promovendo o desenvolvimento integral da criança; e verificar as perspectivas dos alunos, da última etapa de formação dos cursos de licenciatura, sobre a sua capacidade de atuar na educação física escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança.

A tese encontra-se organizada em três partes: a primeira referente à revisão da literatura sobre a temática, seguindo-se a da metodologia de investigação usada para a realização da investigação e, por fim, a da análise e apresentação e dos resultados.

O enquadramento teórico encontra-se organizado nos seguintes capítulos: paradigmas educacionais e formação inicial de professores; a formação inicial de professores (conceito, áreas de formação e competências a serem desenvolvidas); a formação inicial de professores de educação física no Brasil (processos históricos e paradigmas, e atual enquadramento normativo para a formação inicial de professores de educação física); a função do professor de educação física na promoção do desenvolvimento integral da criança (promoção do desenvolvimento psicomotor, promoção do desenvolvimento social-afetivo, e promoção do desenvolvimento cognitivo).

Na metodologia de investigação, iniciamos com a apresentação do problema e dos objetivos da investigação, seguindo-se a apresentação da natureza do estudo. Caracterizamos depois os participantes no estudo e descrevemos os procedimentos de recolha e de análise de dados. Terminamos com a apresentação dos procedimentos éticos adotados durante o processo de pesquisa.

Iniciamos a análise e apresentação dos dados com o capítulo da apresentação dos dados coletados nos projetos politico-pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de educação física das duas universidades estudadas.

No capítulo seguinte, com o título “as percepções de coordenadores, de professores e de alunos sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança”, apresentamos e discutimos os resultados dos dados coletados nas entrevistas aos coordenadores, a professores e alunos dos dois cursos de formação inicial de professores em educação física das duas universidades estudados.

O último capítulo da tese intitula-se “uma leitura da formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança” e nele discutimos e interpretamos a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança de duas universidades do Estado do Ceará, no cruzamento dos resultados obtidos dos Projetos Político-Pedagógicos e das percepções de coordenadores, professores e alunos, em função do enquadramento teórico delimitado.

Por fim, tecemos considerações finais e recomendações. Após as referências bibliográficas seguem-se os anexos.

1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Paradigmas educacionais e formação inicial de professores

A formação inicial de professores, adquirida através dos cursos de licenciatura, consiste na preparação do futuro professor para atuar de forma pedagógica, educativa, intelectual e ética na construção e desenvolvimento dos saberes dos escolares (Carlini & Scarpato, 2008; Ferraço, 2008; Tardif, 2012; Virgínio, 2009).

A formação também pode ser percebida como um processo de desenvolvimento no qual o indivíduo assimila novos conhecimentos, através da autoformação ou da interação com outros, associando e somando aos conhecimentos pré-existentes, com o objetivo de desenvolver potencialidade para executar uma determinada função (Alves, 2011; A. C. Cunha, 2015; C. Garcia, 1999; Moreira, 2006; Pimenta, 1999).

Abordar a temática da formação de professores dos cursos de licenciatura nos remete aos paradigmas dos conhecimentos educacionais conectados às práticas pedagógicas vivenciadas no período de formação e sua relação com a docência (Barros, 2008; Carlini & Scarpato, 2008; Estrela, 2002; Franco, 2015; Guidini, 2013; Vilela, Franco, Nascimento & Silva, 2013).

Para melhor compreensão da discussão que se segue faz-se necessário ressaltar que paradigma consiste em um modelo, ou exemplo a ser seguido por determinados grupos ou instituições (A. C. Cunha, 2015; Araújo et al., 2013; Virgínio, 2009). Os paradigmas são criados pelo homem e são fundamentados em ideologias, valores e crenças de uma determinada comunidade (Araújo et al., 2013; Santos & Oliveira, 2015). Neste contexto, paradigma educacional seria um modelo que regularia a ação docente sob uma perspectiva de formação orientada por um molde de fazer ciência (Guidini, 2013; Pimenta, 1999; Tavares, 2008; Vilela et al., 2013).

Seguindo os registros dos historiadores, o primeiro modelo de processo formativo para o magistério registrado na Europa da Idade Média prevalecia a visão orgânica, formação centrada na razão dos fenômenos materiais e espirituais (Aranha, 2006; Guidini, 2013). Neste período, também conhecido como teocentrismo (Deus no

centro do universo), a ciência/filosofia era pautada na religião e os moldes para a formação de professores neste período eram regulados no paradigma da fé (Alves, 2011; Gadotti, 2009; Tavares, 2008; Virgínio, 2009).

A evolução do pensamento e estudos humanos geraram grandes acontecimentos históricos que marcaram a sociedade moderna e que influenciam os modelos educacionais e a formação de professores (Aranha, 2006; Carlini & Scarpato, 2008; Estrela, 2002, 2016; Estrela & Estrela, 2002; Ferraço, 2008).

Durante o século XVII, a filosofia inicia um processo de mudanças nos parâmetros do pensar, no qual as descobertas filosóficas iniciam através da identificação do problema do conhecimento; a ciência, fortificada pelas descobertas de Galileu, Newton, Kepler e Vico, passaram a se fundamentar na vertente das ciências naturais, rompendo com os pensamentos tradicionais e criando um novo paradigma o racionalista (Alves, 2011; Virgínio, 2009).

Neste período, a união da filosofia e ciência passa a modelar uma nova concepção de formação de professores, através do formato racionalista (uso da razão para descobrir novos conhecimentos), na perspectiva do sujeito empírico (desenvolvimento de experiências para desvendar novos conhecimentos) e metodista de tendência antropocêntrica, estimulando a capacidade humana de discernir, distinguir e comparar (Barros, 2008; Guidini, 2013; Moreira, 2011; Tavares, 2008). Segundo Aranha (2006) neste contexto, as universidades (academias) deixaram de se preocupar apenas com a formação cavalheiresca, que não atendia mais aos anseios da sociedade, e passaram a desenvolver ciência, através de trocas de ensinamentos e de publicações, para uma formação mais realista.

A Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial são exemplos de acontecimentos históricos gerados por algumas correntes de pensamento que atualmente fundamentam a ciência positivista, paradigma que hoje em dia ainda está presente nos cursos de formação de professores e nas práticas educacionais (Alves, 2011; Estrela & Estrela, 2002; Sacristan, 2008; Santos & Oliveira, 2015).

No século XVIII, também denominado de século das luzes, brotaram muitas obras intelectuais inspiradas nas aspirações do Iluminismo, fortalecendo a tendência

liberal (independente de privilégios de classes sociais) e laica (não religiosa) da educação, na busca de novos caminhos para o ensino e a aprendizagem dos educandos (Alves, 2011; Aranha, 2006).

René Descartes apresentou o paradigma cartesiano, caracterizado pelo uso da racionalização, fragmentação e a visão linear da ciência, introduzindo os conhecimentos matemáticos lógico-dedutivo na descrição da natureza (Santos & Oliveira, 2015). O paradigma cartesiano de Descartes obteve grande propagação nas comunidades científicas e sua característica mecanicista por algum tempo foi considerada a única forma legítima de fazer ciência (Santos & Oliveira, 2015).

A educação, desde a escola de ensino básico até o ensino superior, teve grande influência do modelo cartesiano, que originou a ideia da separação do conhecimento em áreas, cursos, disciplinas e especialidades (A. C. Cunha, 2015; Moraes, 2008; Santos & Oliveira, 2015). A divisão do conhecimento provocou a “individualidade” dos conteúdos educacionais que passaram a ser disseminados sem que sucedesse uma interdisciplinaridade entre as áreas disciplinares e especialidades (Kronbauer & Simionato, 2008; Loughran, 2009).

A formação de professores influenciada por este paradigma oferta um currículo inicial de conhecimentos científicos e posteriormente de conhecimentos didático-pedagógicos, produzindo um profissional que facilmente separa o conteúdo da prática, mas que tem dificuldades em uni-los durante sua prática pedagógica (Arroyo, 2008; Macedo, 2011; M. Menezes, 2009; Queiroz, Tavares & Sousa, 2016; Souza, 2007).

No século XIX, surgem as inquietações sobre: a importância da educação para a sociedade; o desenvolvimento e evolução dos métodos de ensino; a educação politécnica; a democratização do ensino; e a compreensão da natureza infantil, capacitando-a para seu desenvolvimento integral (Aranha, 2006; Carlini & Scarpato, 2008; Coelho, 2009; Ferraço, 2008; C. Garcia, 1999).

Neste contexto, a formação inicial de professores passa a ser entendida como um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social, no qual o produto desta formação deve estar apto a atuar e intervir de modo satisfatório na atual conjuntura

escolar - ambiente de massas, democrático, heterogêneo, multicultural e global (A. C. Cunha, 2015; Estrela & Estrela, 2002; Jacinto, 2003; Souza, 2007; Tavares, 2008).

Novos modelos educacionais foram surgindo e atualmente existem várias formas de classificar os paradigmas educacionais, contudo vamos tentar sintetizá-los em duas vertentes: a conservadora (tradicional), caracterizada pela reprodução do conhecimento, fragmentação, memorização e cópia, influenciada pelo paradigma cartesiano; e da complexidade, que inclui todos os modelos contrários à forma tradicional (Kronbauer & Simionato, 2008; Leal & Fonteneles, 2006; Nascimento & Souza, 2014; Santos & Oliveira, 2015).

A formação de professores orientada pela perspectiva do paradigma tradicional considera que o professor é o detentor do conhecimento e que o aluno deve estar atento à aprendizagem dos conhecimentos repassados pelo professor; e fundamenta a separação das disciplinas científicas e pedagógicas, com ênfase nos conteúdos teóricos e com pouca interação com o ambiente escolar (D. F Araújo, Silva, Silva & Behrens, 2013; Leal & Fonteneles, 2006).

O paradigma da complexidade é formado pela união das tendências: inovadoras, contrária a tendência tradicional; a holística, que promove o desenvolvimento integral do aluno, contemplando a educação planetária e intuitiva; a progressista, que consiste na propagação do conhecimento de forma crítica e reflexiva; e a transformadora, que busca intervir de modo inovador na sociedade e na educação (Araújo et al., 2013; A. C. Cunha, 2015; Gadotti, 2009).

A formação de professores orientada pela perspectiva do paradigma da complexidade considera que o conhecimento é construído pela relação educacional professor-aluno, ressaltando a importância de o aluno desenvolver seu pensamento crítico-reflexivo e atuar como agente ativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento holístico (Barros, 2008; Estrela & Estrela, 2002; Tavares, 2008; Therrien, 2010; Therrien & Therrien, 2013; Vasconcelos, Santos & Ferrete, 2019).

Os conteúdos teóricos e práticos são desenvolvidos simultaneamente e o contato com a prática docente é desenvolvida desde o início da formação, capacitando o futuro professor para ser um agente reflexivo, criativo e capaz de desenvolver e aprimorar a

sua prática pedagógica de forma eficaz, fundamentada e integrada (Estrela, 2002; Leal & Fonteneles, 2006; Moraes, 2008; Nascimento & Souza, 2014; Therrien & Therrien, 2013).

Tabela 1

Quadro síntese da evolução histórica dos paradigmas educacionais

Período	Paradigma	Característica
Idade Média	Visão orgânica	- formação centrada na razão dos fenômenos materiais e espirituais.
	Teocentrismo	- a ciência/filosofia era pautada na religião e os moldes para a formação de professores neste período eram regulados no paradigma da fé.
Século XVII	Racionalismo	- a união da filosofia e ciência passa a modelar uma nova concepção de formação de professores, através do formato racionalista (uso da razão para descobrir novos conhecimentos), na perspectiva do sujeito empírico (desenvolvimento de experiências para desvendar novos conhecimentos) e metodista de tendência antropocêntrica, estimulando a capacidade humana de discernir, distinguir e comparar.
Século XVIII	Positivismo	- fortalecendo a tendência liberal (independente de privilégios de classes sociais) e laica (não religiosa) da educação, na busca de novos caminhos para o ensino e a aprendizagem dos educandos.
Século XIX	Cartesiano	- caracterizado pelo uso da racionalização, fragmentação e a visão linear da ciência, introduzindo os conhecimentos matemáticos lógico-dedutivo na descrição da natureza.
	Tradicional	- caracterizada pela reprodução do conhecimento, fragmentação, memorização e cópia, influenciada pelo paradigma cartesiano.
	Complexidade	- formado pela união das tendências: inovadoras, contrária a tendência tradicional; a holística, que promove o desenvolvimento integral do aluno, contemplando a educação planetária e intuitiva; a progressista, que consiste na propagação do conhecimento de forma crítica e reflexiva; e a transformadora, que busca intervir de modo inovador na sociedade e na educação.

Segundo Bertrand e Valois (1996) os paradigmas educacionais são estruturadores das práticas educativas da atualidade e de sociedades futuras e podem ser organizadas em cinco blocos:

- Paradigma Racional – centrado na transmissão de conhecimentos inquestionáveis e reproduzem as sociedades industriais;
- Paradigma Tecnológico – propaga que o conhecimento tecnológico é indispensável para as práticas educacionais e reproduz sociedades industriais;
- Paradigma Humanista – promove uma educação com foco no desenvolvimento pessoal, de professores e alunos, produzindo sociedades que sejam centradas em pessoas;
- Paradigma Sociointeracional – defende a igualdade entre as relações sociais, abolindo a relação dominante/dominado, produzindo sociedades sem classes (autogeridas);
- Paradigma Inventivo – promove uma educação centrada na valorização das diferenças que se complementam e que representam o universo, produzindo uma sociedade mais justa e igualitária.

Os paradigmas educacionais influenciam os paradigmas da formação de professores, que também sofrem influência dos processos políticos, históricos, sociais, culturais, científicos e pedagógicos de um dado momento histórico (Barros, 2008; Bertrand & Valois, 1996; C. Garcia, 1999; Kronbauer & Simionato, 2008; Scheibe & Bazzo, 2001). Essas influências na formação inicial de professores também podem ser classificadas como: orientações conceituais; orientações pragmáticas; e as concepções formativas (Aranha, 2006; A. C. Cunha, 2015; Moreira, 2011; Tardif, 2012).

As orientações conceituais da formação de professores enfatizam o conceito de bom professor e de bom ensino, através de estratégias e procedimentos que podem ser classificadas em cinco vertentes: Acadêmica (o professor caracteriza-se como um especialista na disciplina que leciona, e o ensino caracterizam-se na transmissão do conhecimento); Tecnológica (o professor domina o conhecimento científico e a tecnologia para promover educação eficiente em diferentes níveis de ensino); Prática (o professor é um orientador que promove aprendizagem através da reflexão/ação); e Social (o professor promove aprendizagem através de práticas educativas que

promovem a formação de cidadãos éticos e sociais) (Bertrand & Valois, 1996; A. C. Cunha, 2015; Loughran, 2009; Masetto, 2012; Scheibe & Bazzo, 2001).

As orientações programáticas enfatizam estruturação dos programas de formação de professores, sendo classificados como: Humanistas – formação de professores no sentido do desenvolvimento de seres humanos, capazes de formar e compreender outros seres humanos; Realista – o conhecimento da formação deve ser inserido no contexto dos valores universais e na valorização do conhecimento interdisciplinar; Comunitária – a comunidade como organizadora dos programas de formação de professores, para atender as demandas de suas escolas; Segundo modelos de ensino – formação baseada nos casos de sala-de-aula objetivando a formação de um professor inovador e interativo; e de Desempenho – mensurada em dados reais da relação de aprendizagem professor/aluno, que devem servir como orientação para o processo de formação (Aranha, 2006; A. C. Cunha, 2015).

As concepções formativas possuem foco na competência e no desenvolvimento da formação de professores, e podem ser evidenciadas de acordo com as suas perspectivas em: Desenvolvimento Curricular – o currículo como mediador do processo de ensino/aprendizagem; Administração – preparação do professor para atuar como gestor educacional; Disciplina científica – o conhecimento científico como orientador das intervenções formativas; Supervisão – promoção do ensino reflexivo, com supervisão para promoção da autoanálise e autonomia; Aconselhamento – professor como incentivador da construção profissional através das relações e percepções do próprio indivíduo em formação; Intervenção clínica – orientação centrada na dinâmica do ensino na sala de aula, com foco na integração entre teoria e prática (Alves, 2011; P. Araújo, 2008; A. C. Cunha, 2015; Rodriguez & Garzón, 2008; Souza, Alegre, Hunger, & Pereira, 2004).

No século XXI a formação inicial de professores necessita estar diretamente interligada com as mudanças, questionamentos e orientações sobre os saberes (profissionais, sociais, institucionais e didático-pedagógicos) da formação, das transformações sociais, da evolução científica e dos anseios da educação, para que esses futuros profissionais possam atuar de forma significativa na promoção do desenvolvimento pessoal, social e profissional dos seus alunos (A. C. Cunha, 2015; Estrela, 2002, 2016; Guidini, 2013; Jacinto, 2003; Sacristan, 2000, 2008).

1.2 A formação inicial de professores: conceito, áreas de formação e competências a serem desenvolvidas

A formação inicial de professor pode ser compreendida como um processo inicial de aprendizagem e capacitação do futuro professor ao exercício profissional da docência (Morgado, 2016; Pontes, 2017; L. Ribeiro, 2010). Segundo C. A. Ferreira (2017, p. 256) a formação inicial de professores: “[...] tem que constituir um processo que proporcione oportunidades para a transformação pessoal do futuro professor e para a aquisição dos conhecimentos e das competências profissionais iniciais que o vão habilitar para o exercício das funções docentes”.

Deste modo, essa formação inicial pode ser entendida, de acordo com Estrela (2002, p. 18), como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. É através da formação inicial que os futuros professores adquirem conhecimentos e desenvolvem competências científicas da área da docência, curriculares, pedagógico-didáticas e éticas que lhe possibilitam exercer profissionalmente a docência e continuar a aprender ao longo da sua carreira profissional (Beber & Maldaner, 2012; A. C. Cunha, 2015; Dias, 2010; L. Ribeiro, 2010; O. Silva & Cruz, 2017; Tardif, 2012).

As mudanças culturais, econômicas e sociais advindas das últimas décadas do século XX e início do século XXI promovem reflexões a cerca do papel da educação escolar e da formação de professores (Esteves, 2016; C. A. Ferreira, 2017; Marcelo, 2009; Moraes, 2008). Dentre as muitas funções que são cobradas da escola nos tempos atuais, há a cobrança da promoção do desenvolvimento integral do aluno, que este seja capaz de desenvolver atitudes que possibilite a sua adaptação à complexidade social da mesma maneira que seja capaz de se adaptar e produzir mudanças (Antunes, 2008; Coelho, 2009; Morgado, 2016; Roldão, 2015; O. Silva & Cruz, 2017; Tardif & Lessard, 2005).

Bissoli (2014, p.595) aponta que a escola deve fazer diferença na vida da criança, se constituindo como “[...] um espaço de criação de novas necessidades que impulsionem a criança a aprender e a desenvolver-se”. Espera-se que a escola promova

uma educação que estimule as competências básicas da autoformação, das flexibilidades, da adaptabilidade e da capacidade de trabalhar em equipe (Alonso & Silva, 2005; Perrenoud, 2008; Pontes, 2017; L. Ribeiro, 2010; B. Silva, Caparróz & Almeida, 2011). Assim, a formação de professores precisa ser analisada e adequada ao novo modelo educacional, para que os profissionais que estão em formação possam atuar de forma a satisfazer as necessidades reais da escola e dos educandos (Alonso, 2013; Esteves, 2009; 2016; Petrica, 2003; Roldão, 2015; Tardif & Lessard, 2005).

Atualmente, nos cursos de formação inicial de professores ainda é possível encontramos questões relacionadas aos paradigmas tradicionais, que consequentemente é reproduzida no ambiente escolar, causando alguns problemas ao ensino de escolares: predominância do modelo transmissivo; prevalência do individualismo; concepção de teoria e prática; descontextualização da formação; a estrutura de organização dos cursos e das instituições de ensino superior e a falta de interação entre estes; a falta de diálogo do conhecimento acadêmico com o conhecimento da realidade escolar; e a distância existente entre o ambiente de formação de professores e as escolas (Almeida & Biajone, 2007; Alonso, 2013; Araújo et al., 2013; Marcelo, 2009).

Contudo, a influência das perspectivas construtivista, interpretativa e crítica também podem ser percebidas nos ambientes de formação profissional, como contribuintes na busca da superação/renovação dos espaços de formação inicial de professores, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos, sociais e culturais e possibilitando novas atitudes essenciais para a qualidade do agir docente (Alonso & Silva, 2005; Esteves, 2016; Pryjma & Oliveira, 2016; Roldão, 2007).

Neste contexto, a formação de professores deve ser constantemente estudada e analisada com o objetivo de adequar os cursos de formação inicial à realidade das necessidades da escola na sociedade pós-moderna, promovendo as mudanças necessárias para a modernização e aperfeiçoamento da formação destes profissionais de forma integral (Esteves, 2009; Petrica, 2003; Roldão, 2015; Shulman, 2004).

Rocha e Nascimento (2017, p.58) afirmam que:

[...] a integralidade na formação do educador não se resume apenas a sua habilitação técnica, à aquisição e ao domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas: ela não pode ser feita de modo desvinculado da

formação integral da personalidade humana do educador, daí a complexidade dessa função, já que exige muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões.

Para organizar uma formação inicial adequado à docência no contexto atual, um curso de licenciatura deve ser estruturado pelos seguintes componentes: formação científica, que consiste na aquisição de conhecimentos científicos a serem ensinados; formação pedagógica, que incide na obtenção de conhecimentos relacionados à educação escolar (currículo, ensino-aprendizagem, e organização escolar); formação prática, que consiste na aplicação prática-reflexiva dos conhecimentos teóricos adquiridos através da formação científica e pedagógica; e a formação pessoal e social, que conecta a interação do conhecimento pessoal, social e profissional (A. C. Cunha, 2015; C. A. Ferreira, 2017; Lopes, 2013; Shulman, 2004; Tardif & Lessard, 2005).

Para Tardif (2012) a formação inicial deve garantir ao professor o entendimento sobre os saberes docente em seis aspectos: Saber e trabalho - o saber profissional do professor deve estar diretamente relacionado com a sua atuação docente na escola e na sala de aula; Diversidade do saber - o conhecimento profissional deve ser plural e heterogêneo, composto por variados conhecimentos do saber-fazer docente; Temporalidade do saber – reconhece que o saber docente é temporal, visto que é constituído em um contexto de uma história de vida pessoal e profissional; Experiência de trabalho – saber adquirido durante a experiência cotidiana da prática docente e das competências profissionais; Saberes humanos a respeito de saberes humanos – apresenta a ideia que o professor se relaciona com seu objeto de trabalho através da interação humana; e Saberes e formação profissional – representa a necessidade de repensar a formação docente, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de cada ambiente de trabalho.

Assim, podemos compreender que os cursos de formação inicial devem apresentar um currículo que integre os diferentes componentes da formação coerentes com o objetivo de proporcionar ao futuro professor a oportunidade de construir, de forma progressiva, as suas teorias práticas que irão orientar a sua qualificação profissional para o ato pedagógico (M. P. Andrade, 2007; P. Araújo, 2008; M. I. Cunha, 2016; Rodriguez & Garzón, 2008; Roldão, 2015; Sacristan, 2008, 2013).

Morgado (2016, p.52-53) ressalta que o currículo “[...] é uma prática que se expressa por meio de comportamentos práticos diversos e no qual se estabelece um diálogo entre vários agentes sociais, técnicos, estudantes, professores e demais integrantes da comunidade educativa”. Lopes (2013), e Rodrigues, Almeida e Valente (2017), apresentam o conceito de currículo como uma construção social, que inicia a partir da experiência do aluno e vai se edificando através das experiências e vivências das situações formativas de ensino e aprendizagem. Barboza e Felício (2018) apontam que o currículo é a ponte entre as intenções do Projeto Pedagógico e a realidade, e é constituído através do contexto e das condições às quais se desenvolve, assim como pela influência dos protagonistas que intervêm no processo.

A promoção de um currículo de formação inicial de professores que proporcione uma aprendizagem relevante e o desenvolvimento de competências profissionais será conquistada através da oferta de um processo de ensino-aprendizagem que permita que o estudante (futuro professor) vivencie e construa o diálogo entre os diferentes componentes de ensino de forma a desenvolver a reflexão e a contextualização entre a teoria e a prática do ensino superior e a realidade escolar (M. P. Andrade, 2007; Beber & Maldaner, 2012; Marcelo, 2009; Morgado, 2016; Pimenta, 1999; Roldão, 2012).

Para Perrenoud (2008, p.15) competência pode ser definida como: “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Essa definição pode ser completada com a análise dos seguintes pontos: competências não saberes ou atitudes, mas a conexão de ambos; essa conexão só é pertinente se for analisada/vivenciada em uma situação; o exercício das competências passa por operações mentais que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação; e as competências profissionais são construídas num processo contínuo e são influenciadas pelos docentes que acompanham essa formação e pelas vivências acadêmicas (Almeida & Biajone, 2007; Dias, 2010; Perrenoud, 2008; Sá-Chaves, 2008; O. Silva & Cruz, 2017; Tardif, 2012).

O estudo de Esteves (2009) apresenta que a formação inicial deve promover o conhecimento profissional em sua amplitude (proposicional, processual, procedimental, conhecimento prático, e conhecimento tácito) proporcionando ao futuro professor a aquisição/construção de saberes da prática docente e o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Os conhecimentos e competências profissionais importantes a serem adquiridos durante a formação inicial de professores são exemplificados por Perrenoud (2000): Propriedade sobre os conhecimentos específicos a ensinar; Planejamento das atividades docentes, baseadas em problemas sociais, que oportunizem a construção do seu conhecimento acadêmico/profissional; Valorizar os conhecimentos iniciais dos alunos, Avaliar continuamente a aprendizagem dos alunos; Incentivar o trabalho em equipe na construção do conhecimento; Integrar as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem; Participar na organização, na gestão e nos projetos da instituição educacional onde trabalha; e Fomentar a participação dos pais, ou responsáveis, na vida escolar dos alunos.

Esteves (2009; 2016) reforça que as formações baseadas no desenvolvimento de competências devem ofertar aos futuros profissionais um currículo contextualizado, integrando os conteúdos aos objetivos de aprendizagem e a vivências reflexivas de aprendizagem.

Assim, a formação inicial de professores se constituirá em um percurso curricular de aprendizagem no qual o aluno (futuro professor) para desenvolver suas competências profissionais deverá percorrer um currículo integrativo, que proporcione a união dos conhecimentos específicos com a vivência prática no ambiente acadêmico e escolar (M. P. Andrade, 2007; Apple, 2008; C. A. Ferreira, 2017; Perrenoud, 2008; Roldão, 2012; 2015; Sacristan, 2000, 2008).

1.3 A Formação inicial de professores de educação física no Brasil

1.3.1 Processos históricos e paradigmas

No Brasil, assim como na história da humanidade, as populações nativas transmitiam o conhecimento através de imitação de gestos e rituais (Alves, 2011; H. S. Ferreira & Queiroz, 2010). A educação nestas comunidades era desenvolvida de forma integral e universal, pois todas as crianças tinham que aprender todos os saberes de sua

tribo, conhecimento repassado de geração em geração (Alves & Queiroz, 2014; Aranha, 2006; Coelho, 2009; Sá-Chaves, 2008; Vale, 2014).

Com a colonização, as metrópoles europeias enviam religiosos (jesuítas, franciscanos, beneditinos, carmelitas e outros) para desenvolver um trabalho missionário e pedagógico, com o intuito de converter o povo gentio e impedir que os colonos se desviassem dos interesses das metrópoles colonizadoras (Mesquita, 2010; Tubino, 1984; A. R. Xavier, 2011). Dentre estes, os jesuítas, em especial os da Companhia de Jesus, tiveram resultados mais significativos na atividade pedagógica, visto que foram os primeiros a fundar uma escola de ler e escrever no ano de 1549 (Alves & Queiroz, 2014; Aranha, 2006).

Os jesuítas também criaram as escolas elementares, secundária, seminários e colégios de grau superior, centrados nos ensinamentos de latim, clássicos e religião (Mesquita, 2010; Tubino, 1984; A. R. Xavier, 2011). Após a conclusão dos cursos superiores, os brasileiros tinham a opção de prosseguir com estudos de teologia, para tornar-se padre ou mestre (professor), ou de ser encaminhado para universidades europeias, para prepararem-se para profissões de carreira, como direito, medicina e filosofia (Aranha, 2006; Soares, 2001; Tanuri, 2000).

Em 1772, a Coroa portuguesa implantou o ensino público oficial, modificando o ensino humanístico instituído pelos jesuítas para o sistema de aulas régias como na metrópole (H. S. Ferreira & Queiroz, 2010; Mesquita, 2010). No ano de 1798 o bispo Azeredo Coutinho funda o Seminário de Olinda, em Pernambuco, destinado na formação de padres e educadores, que passou a disseminar o conhecimento de ciências, línguas vivas e literatura moderna, baseando-se em uma nova metodologia de ensino inspiradas nas novas ideias iluministas que aprendera como aluno da Universidade de Coimbra (Aranha, 2006; J. Ramos, 1982).

Em 1808, D. João VI, cria escolas de nível superior para atender aos interesses da Coroa portuguesa (Limonta, 2009; Tubino, 1984). Para melhorar a formação de mestres foram fundadas escolas normais, sendo a primeira delas fundada em 1835, na capital da província no Rio de Janeiro (Mesquita, 2010; Soares, 2001; Tanuri, 2000).

Em 1854, a Reforma Couto Ferraz tornou a ginástica, como era denominada a disciplina de educação física na época, obrigatória nas escolas da Corte (Bahia, 2016; Darido & Sanches, 2005; Limonta, 2009). Nesta época, não havia escolas para formação de professores de educação física e por este motivo esta disciplina era ministrada por militares (Barbosa, 2007; Petrica, 2003; H. Resende, 1992; Secretaria de Educação Fundamental [SEF], 1997).

A primeira vez que a educação física apareceu em documentos oficiais foi no ano de 1882, quando Ruí Barbosa constituiu a Reforma Leôncio de Carvalho (H. S. Ferreira & Queiroz, 2010; H. Resende, 1992). No texto desta, Rui Barbosa expunha ideias sobre a educação física e a definia como importante meio para manter o corpo saudável e a atividade intelectual; além de defender a implantação destas atividades nas escolas, sugeriu a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas escolares, e que a educação física tivesse a mesma importância curricular das outras disciplinas ofertadas no currículo escolar (Darido & Sanches, 2005; SEF, 1997).

O primeiro curso de formação inicial para professor de educação física foi criado em 1907, na Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, que atualmente é denominada Escola de Educação Física da Polícia Militar (Alves & Queiroz, 2014; Frizzo, Marin & Shellin, 2016). Neste período os professores formados nesta instituição foram chamados de mestres de ginástica e/ou mestres em esgrima, sendo esta escola a primeira instituição do Brasil a diplomar seus alunos (Góis & Silva, 2016; J. Ramos, 1982).

No ano de 1922, o Ministro da Guerra institui o Centro Militar de Educação Física, que tinha a intenção de modificar as práticas de formação inicial de professores de educação física no Brasil (Alves & Queiroz, 2014; Góis & Silva, 2016). Contudo, este centro de formação não obteve sucesso e não chegou a formar profissionais (Marinho, 1980; Melo, 1999). Alguns anos depois, este Centro se reestabeleceu e disponibilizou aos civis a oportunidade de formação em um Curso provisório de formação inicial para professor de educação física, que se tornou um sucesso de público e fez com que o Centro Militar de Educação Física voltasse a funcionar na íntegra e conseguisse formar suas primeiras turmas (Frizzo, Marin & Shellin, 2016; Santini, 2003).

Esta instituição tornou-se referência na formação de professores e posteriormente passou a ser chamada de Escola de Educação Física do Exército, que, apesar de ter o corpo docente formado somente por oficiais do exército, apresentava cursos abertos aos civis (Castellani, 2003; Santini, 2003). A seleção de candidatos era realizada através de testes físicos, o curso tinha duração de dois anos e o currículo era composto de atividades práticas que enfatizavam apenas o “saber fazer”, em detrimento, ou ausência total, de aulas que despertassem nestes profissionais consciências crítica e/ou pedagógica (M. P. Andrade, 2007; Goodson, 2012; Lopes, 2013; Sobrinho, 2005).

Na década de 1930 do séc. XX, a educação física começou a conquistar importância na sociedade e a disseminação desta disciplina nas escolas fez surgir a necessidade de novos cursos de formação inicial de professores de educação física (L. C. Benites, Souza & Hunger, 2008; H. S. Ferreira & Queiroz, 2010). Essa importância proporcionou a evolução e a modernização destes cursos, que passaram a ser aceitos pela sociedade como nível superior (Barbosa, 2007; Sacristan, 2000, 2008; Sobrinho, 2005; Sousa, 2012).

Em 1934, foi fundada a Escola de Educação Física de São Paulo, que ofertava cursos de licenciatura com duração de 2 anos (H. S. Ferreira & Queiroz, 2010). Esta foi a primeira instituição de formação inicial de professores de educação física que apresentava corpo docente composto por militares e ex-atletas, até então somente militares exerciam a função de professores destes cursos (Alves & Queiroz, 2014). Segundo Souza et al. (2004) o programa de formação deste curso era composto pelos seguintes tópicos: estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânicos e preventivos; estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura; estudos dos exercícios motores lúdicos e agonísticos; estudo dos processos pedagógicos e de desenvolvimento do aluno; estudos dos exercícios motores; e estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores.

Neste mesmo ano são regulamentados novos cursos de formação de professores de Educação Física nos Estados do Pará, Espírito Santo e Bahia (Marinho, 1980; Pires, Rocha & Marta, 2014). Neste período a Revista *Educação Física* era considerada um importante veículo de divulgação dos conhecimentos científicos, políticos e técnicos

desta profissão e serviu de base para a promoção e propagação desta profissão pelo país (Alves & Queiroz, 2014; Souza et al., 2004).

A Constituição Brasileira de 1937 tornou a educação física uma disciplina obrigatória nas escolas, proporcionando uma ampliação nos interesses de formação profissional nesta área e, conseqüentemente, ampliando o número de instituições de ensino superior que ofertassem esse curso de formação inicial de professores nesta área (Bahia, 2016; Pryjma & Oliveira, 2016; Souza et al., 2004).

No ano de 1939, a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criou a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (Alves & Queiroz, 2014; H. S. Ferreira & Queiroz, 2010). Este curso de licenciatura promoveu uma evolução no currículo da formação inicial de professores de educação física e ofertava uma formação pautada no desenvolvimento do físico das concepções higiênico-militaristas e na formação crítico-intelectual (Dudeck, Moreira & Melo, 2017; González & Fensterseifer, 2005; Goodson, 2012; Steinhilber, 2001).

O currículo de formação era composto pelos itens: estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânicos e preventivos; estudo dos exercícios físicos; estudo do comportamento humano; estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos; estudo dos exercícios motores e artísticos; estudo dos processos pedagógicos (psicologia aplicada); estudos da administração do trabalho humano em instituições (organização e legislação); e estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores (M. P. Andrade, 2007; Antunes, 2008; Goodson, 2012; Moreira, 2006; Souza et al., 2004).

Percebemos que as transformações no currículo implicaram na inclusão de disciplinas mais pedagógicas, com foco maior na formação do professor/educador (Arroyo, 2008; Dudeck, Moreira & Melo, 2017; Hess & Toledo, 2016; Queiroz, Tavares & Sousa, 2016). Com a inovação do currículo na formação inicial de professores, esta Universidade inspirou outros cursos a evoluírem e foram acontecendo novas transformações: a ampliação da carga horária, passando a ter uma duração mínima de 3 anos; e a promoção de exames intelectuais (vestibular), e não mais físicos, para selecionar candidatos (Pires, Rocha & Marta, 2014; Sobrinho, 2005).

Nos anos 1950, a educação física iniciou sua tentativa de desvinculação das concepções higiênico-militaristas (Alves & Queiroz, 2014; Dudeck, Moreira & Melo, 2017). Contudo, o regulamento da Reforma Couto Ferraz, que obrigava a prática de ginástica de origem francesa nas escolas, continuava servindo como referência didático-pedagógica (Darido & Sanches, 2005; Saba, 2008).

Essa valorização da formação inicial de professor de educação física com influência permanente de disciplinas que valorizavam o desenvolvimento físico, chamadas de práticas, foi perpetuada ainda nas décadas de 1960 e 1980 (Alves & Queiroz, 2014; Dudeck, Moreira & Melo, 2017). Estas disciplinas apresentavam-se no currículo de formação inicial em quantidades superiores às disciplinas de formação profissional e pedagógica (M. P. Andrade, 2007; Betti & Betti, 1996; Sousa, 2012).

Nesta época, os currículos escolares já incluíam a disciplina de educação física no projeto educacional como uma atividade indispensável para o desenvolvimento integral do aluno (Antunes, 2008; A. C. Cunha, 2007a; H. Resende, 1992). Porém, a inclusão desta no currículo escolar não garantiu sua implantação na prática devido à falta de professores capacitados para trabalhar com o ensino (Moreira, 2006; S. Ribeiro & Araújo, 2004; Soares, 2001).

Neste período a procura de candidatos para os cursos de formação inicial em educação física proliferou, não só por causa da falta de professores desta disciplina para atuar nas escolas, como também em virtude de outros fatores como: a valorização da saúde e da aptidão física; a divulgação pela mídia da prática de atividade física esportiva como fonte de mobilização de massas; e a redução das horas de trabalho, com consequente aumento do tempo livre (González & Fensterseifer, 2005; Melo, 1999; S. Ribeiro & Araújo, 2004; Soares, 2001).

As exigências da sociedade por novos cursos de formação inicial em educação física desencadearam a formação de uma quantidade superior a 4.000 profissionais egressos desses cursos por ano (Santini, 2003; Scheibe & Bazzo, 2001; Steinhilber, 2001). Contudo, apesar da formação inicial destes profissionais ser ofertada no caráter de licenciatura, teoricamente voltados para a formação de professores a nível escolar, continuava a ser uma formação puramente desportiva e tecnicista, com valorização demasiada dos conhecimentos biomédicos e de ideologias de saúde (Andrade, 2001; H.

S. Ferreira, 2011; Gemente & Matthiesen, 2017; Taffarel, Lacks & Santos, 2006; Tojal, 2004).

No dia 20 de dezembro de 1961, foi proclamada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024, e em seu artigo 22 a educação física era citada como prática obrigatória nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos (Decreto-lei n. 4024, 1961). Neste contexto, as mudanças curriculares dos cursos de formação inicial em educação física prosseguiram, mas essa formação continuava a se caracterizar como prática, objetivando a conquista de rendimentos no âmbito da educação e do esporte de alto nível, sem valorização da reflexão crítica e científica (Hess & Toledo, 2016; Sobrinho, 2005; Taffarel, Lacks & Santos, 2006).

Em 25 de julho de 1969, a redação deste artigo foi alterado por meio do Decreto-lei 705, e estabelecia que a educação física consistia em uma prática obrigatória em todos os níveis de educação, com predominância de vivências esportivas no ensino superior, e podendo ser dispensada para os alunos de cursos noturnos (Decreto-lei n. 705, 1969). Neste mesmo ano, a Resolução n. 69/69 do Conselho Federal de Educação estabeleceram que os cursos de formação inicial de professores de educação física deveriam ter carga horária mínima de 1.800 horas-aulas; e valorização das disciplinas de conhecimento esportivo e didático, em detrimento das disciplinas de fundamentação científica (Resolução CFE n. 69, 1969).

Segundo Souza et al. (2004), o currículo de formação inicial de professores de educação física passou a ser constituído dos seguintes itens: estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, fisiológico, funcional, mecânico e preventivo; estudo dos exercícios gímnicos desportivos em seus aspectos físicos, motores, lúdicos, agonísticos e artísticos; e estudo das matérias pedagógicas (didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), proclamada em 1971, trazia a referência, em seu artigo 7º, sobre a disciplina de educação física como disciplina obrigatória nos currículos plenos das instituições de ensino de 1º e 2º graus (Decreto-lei n. 5692, 1971). Neste mesmo ano, o Decreto brasileiro de n. 69.450, trazia em seu texto, a educação física como “atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (Decreto n.

69.450, 1971). Texto esse que fez com que a formação inicial em educação física continuasse a desempenhar o seu papel de ênfase na aptidão física (González & Fensterseifer, 2005; Gemente & Matthiesen, 2017).

No ano de 1987, o Conselho Federal de Educação promulga o Parecer n. 215/87 e a Resolução n. 03/87 estabelecendo: a divisão da formação inicial em educação física para dois cursos (licenciatura – curso voltado para a formação inicial de professores de educação física escolar; e bacharelado – curso voltado para a formação inicial de professores para atuar nas outras áreas da educação física); ampliação da carga horária para 2.880 horas-aulas, a serem cumpridas no tempo mínimo de 4 anos; e flexibilidade para as Instituições de Ensino Superior (IES) elaborarem sua estrutura curricular seguindo a orientação básica de estrutura do currículo (Resolução CFE n. 03, 1987).

A estrutura básica de orientação do currículo consistia na formação geral, conhecimentos humanísticos (filosóficos; ser humano; e sociedade) e conhecimentos técnicos (comuns aos cursos de licenciatura e bacharelado), e a formação específica, que atendia as especificidades de cada curso (Andrade, 2001; P. Araújo, 2008; Moreira, 2006; Souza et. al., 2004). Contudo, as novas orientações legislativas que deixavam a cargo das IES elaborarem a estrutura do currículo ocasionaram por muito tempo a oferta exclusiva de uma formação inicial para professores de educação física caracterizada como licenciatura plena, onde o aluno obtinha ao final do curso o grau de graduado em licenciatura plena, “junção da formação de licenciatura e bacharelado” (M. P. Andrade, 2007; Resolução CFE n. 03, 1987).

Somente no ano de 2005, com a publicação da Resolução nº 1/2005 do Conselho Nacional de Educação, que os cursos de formação inicial de profissionais de educação física passaram a ter uma verdadeira distinção entre licenciatura e bacharelado (Resolução CNE n. 1, 2005).

Nas últimas décadas, a formação inicial de professores de educação física vem sendo objeto de estudo de diversos pesquisadores que propuseram novas formas de analisar, repensar e estruturar mudanças curriculares em busca da qualidade da formação profissional e, conseqüentemente, da disciplina escolar, que deve cumprir o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos (Barbosa, 2007; Castellani, et al., 2009; CONFED, 2000; Queiroz & Ferreira, 2017).

Atualmente, os cursos de formação inicial em educação física são orientados por documentos e normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) com o objetivo de ofertar um Projeto Político-Pedagógico eficiente e um currículo com disciplinas que proporcionem o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais necessárias para desenvolver a função de docente (M. P. Andrade, 2007; Bahia, 2016; Beber & Maldaner, 2012; Dias, 2010; Fávero, 2011; M. Menezes, 2009).

No século XXI o professor de educação física necessita de uma formação inicial que o capacite para atuar de forma eficaz e fundamentada através da transmissão de conhecimentos inovadores, projeção de novas atitudes e comportamentos com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do aluno (Andrade, 2001; Barbosa, 2007; Coelho, 2009; Queiroz & Ferreira, 2017). No Brasil, os cursos de licenciatura em educação física são orientados por leis, normas, decretos e diretrizes que apontam os princípios básicos para a formação inicial de professores (Andrade, 2001; Pontes, 2017; Queiroz & Ferreira, 2018).

Tabela 2

Quadro síntese - Linha do tempo da formação inicial de professores de educação física

Ano	Acontecimento	Definição
1907	Criação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo.	- primeira Instituição a formar profissionais de educação física em nível superior; somente militares podiam fazer o curso; os profissionais formados eram chamados de mestres de ginástica e/ou mestres em esgrima; corpo docente formado somente por militares.
1922	Criação do Centro Militar de Educação Física.	- permitia que civis pudessem fazer o curso superior de formação em educação física; corpo docente formado por militares; valorização do “saber fazer”.
1934	Criação da Escola de Educação Física de São Paulo.	- cursos com caráter de licenciatura; duração de 2 anos; corpo docente formado por militares e ex-atletas.
1939	Escola Nacional de Educação Física e Desporto, pertencente à Universidade Federal do Rio de	- este curso de licenciatura promoveu uma evolução no currículo da formação inicial de professores de educação física e ofertava uma formação pautada no desenvolvimento do físico das concepções higiênico-

	Janeiro (UFRJ).	militaristas e na formação crítico-intelectual.
1960	Proliferação de cursos de nível superior.	- formação inicial de professor de educação física com influência permanente de disciplinas que valorizavam o desenvolvimento físico, chamadas de práticas.
1969	Resolução n. 69/69 do Conselho Federal de Educação.	- estabeleceram que os cursos de formação inicial de professores de educação física deveriam ter carga horária mínima de 1.800 horas-aulas; e valorização das disciplinas de conhecimento esportivo e didático, em detrimento das disciplinas de fundamentação científica.
1971	- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).	- trazia a referência sobre a disciplina de educação física como disciplina obrigatória nos currículos plenos das instituições de ensino.
	Decreto brasileiro de n. 69.450	- trazia em seu texto, a educação física como “atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”, texto esse que fez com que a formação inicial em educação física continuasse a desempenhar o seu papel de ênfase na aptidão física.
1987	Conselho Federal de Educação promulga o Parecer n. 215/87 e a Resolução n. 03/87	- que constituía a divisão da formação inicial em educação física para dois cursos (licenciatura – curso voltado para a formação inicial de professores de educação física escolar; e bacharelado – curso voltado para a formação inicial de professores para atuar nas outras áreas da educação física).
		- a novas orientações legislativas que deixavam a cargo das IES elaborarem a estrutura do currículo ocasionaram por muito tempo a oferta exclusiva de uma formação inicial para professores de educação física caracterizada como licenciatura plena, onde o aluno obtinha ao final do curso o grau de graduado em licenciatura plena, “junção da formação de licenciatura e bacharelado”.
2005	Resolução nº 1/2005 do Conselho Nacional de Educação.	- extingue a formação de licenciatura plena, e estabelece que os cursos de formação inicial de profissionais de educação física deveriam obrigatoriamente passar a ter uma verdadeira distinção entre licenciatura e bacharelado.

1.3.2 Atual enquadramento normativo para a formação inicial de professores de educação física

A formação de professores é defendida e orientada por várias instituições de vários países e continentes, dentre estas podemos citar: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE), Conselho da Europa, Comunidade Europeia, e União das Nações Sul-americanas (UNASUL) (Queiroz & Ferreira, 2018).

No Brasil, temos a influência das grandes organizações internacionais, contudo os documentos que orientam a formação inicial de professores são: a Constituição Federal Brasileira; o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução número 02/2002 do Conselho Nacional de Educação e a Resolução número 07/2004 do Conselho Nacional de Educação (Andrade, 2001; L. C. Benites, Souza & Hunger, 2008; Hess & Toledo, 2016; Tojal, 2004).

A Constituição Federal Brasileira (CFB) é o documento que rege o andamento jurídico do país e consequentemente orienta os documentos educacionais (Hess & Toledo, 2016; Queiroz & Ferreira, 2018). Em seu Artigo 205, a CFB, ressalta que a educação é direito de todos e que deve proporcionar o pleno desenvolvimento do cidadão, sendo dever da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios promoverem o acesso à educação de qualidade a todos os cidadãos (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece a legislação sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (Arroyo, 2008; Hess & Toledo, 2016; Queiroz & Ferreira, 2018). Em seu Artigo 4º, o ECA ressalta que a criança e o adolescente deve ter seu direito de acesso à educação, visando o seu desenvolvimento integral, assegurado pela família, pela sociedade e pelo Estado (Lei n. 8.069, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) organiza a educação básica, de direito do cidadão e dever do Estado, em três níveis: Educação Infantil,

dividida em três anos (Infantil I, Infantil II e Infantil III); Ensino Fundamental, organizada em nove anos e dividido em duas fases (Fundamental I – 1º ao 4º ano e Fundamental II – 5º ao 9º ano); e a etapa final é composta por três anos de Ensino Médio (1ª a 3ª série) (Decreto-lei n. 9.394, 1996).

E em seu artigo 26º, paragrafo 3º, relata que a educação física é componente curricular da educação básica e os seus conteúdos devem ajustar-se às faixas etárias e às condições dos alunos, evidenciando que o desenvolvimento integral dos escolares deve ser promovido durante todas as etapas (Decreto-lei n. 9.394, 1996; Faria, Palmeira & Angotti, 2013; Queiroz & Ferreira, 2017, 2018).

Esta Lei também estabelece que o curso de formação inicial para professores que atuarão na educação básica compreende à graduação na modalidade de licenciatura, e deve ser ofertada por Universidades ou Instituições Superiores de Educação (Decreto-lei n. 9.394, 1996; H. S. Ferreira & Queiroz, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da educação básica, publicados pelo Ministério da Educação no ano de 1997, constituem-se um guia de orientação curricular para o ensino das disciplinas escolares (SEF, 1997). Neste documento a educação física é citada como uma disciplina que deve promover, através de seus conteúdos, o desenvolvimento integral do aluno (Queiroz & Ferreira, 2017, 2018; SEF, 1997).

No dia 1º de setembro de 1998 foi promulgada no Brasil a Lei nº 9.696 que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais (Lei n. 9.696, 1998). No ano de 2002, o Conselho Federal de Educação Física qualifica o professor de educação física como responsável pelo desenvolvimento do aluno como ser integral, pois em sua atividade profissional poderá desenvolver variedades de estímulos que propiciem o desenvolvimento global na criança (CONFED, 2002).

No ano de 2002 foi aprovada a Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP n. 1, 2002). Essa Resolução orienta que a formação inicial deve se constituir em uma prática exploratória e investigativa fundamentada no diálogo

da análise crítica do conhecimento teórico com a prática profissional no contexto escolar, possibilitando a resolução de problemas e a construção de um ensino plural, dinâmico e multicultural (L. C. Benites, Souza & Hunger, 2008; Vasconcelos, Santos & Ferrete, 2019).

Entre as novas orientações das Diretrizes para formação de professores citamos em destaque: os Artigos 5º e 10º, que mencionam o projeto pedagógico com referência formação inicial de professores, e o que estabelece que as competências a serem utilizados na matriz de formação inicial de professores devem ser organizadas pelas instituições de ensino superior; e o paragrafo 3º do Artigo 6º, que define que a formação inicial de professores deve proporcionar o debate amplo sobre o desenvolvimento humano, contemplando o conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos (Resolução CNE/CP n. 1, 2002).

Os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores deverão garantir o desenvolvimento de competência profissionais através da traduzido pela ação-reflexão-ação relacionadas a: garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; contemplar diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; selecionar conteúdos das áreas de ensino da educação básica com o objetivo de ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (Resolução CNE/CP n. 1, 2002).

O Conselho Nacional de Educação também orienta que a formação inicial de professores deve promover: o ensino que objetive a aprendizagem do aluno; a discussão e reflexão sobre a diversidade; exercícios e atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento das práticas investigativas; o planejamento e vivência de projetos que contemplem o desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e comunicação; e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Resolução CNE/CP n. 1, 2002).

Ainda no ano de 2002, foi instituída a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação que delibera sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, em conformidade com a Resolução CNE/CP 1/2002 (Resolução CNE/CP n. 2, 2002).

No ano de 2004, respectivamente no dia 31 de março, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução nº 7 que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de nível superior para a formação de professores de educação física para atuar na educação básica, em nível superior (Resolução CNE/CES n. 7, 2004). Este documento também estabelece as condições, os princípios e os procedimentos para as Instituições de Ensino Superior do País que ofertem, ou pretendam ofertar, cursos de formação inicial em educação física possam organizar, desenvolver e avaliar os seus projetos pedagógicos (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica orientam que a formação inicial do professor deve proporcionar uma formação integral durante a constituição das competências do futuro professor através de um diálogo que envolva os conhecimentos específicos relacionados à educação básica, ao ensino, ao conhecimento pedagógico, à cultura, à sociedade, à economia, e ao desenvolvimento humano (L. C. Benites, Souza & Hunger, 2008; Resolução CNE/CP n. 1, 2002; Tojal, 2004). Essa formação inicial deve promover uma formação generalista, humanística e crítica, qualificando o futuro profissional para atuar com competência e criticidade na realidade escolar, por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

Segundo as orientações do Conselho Nacional de Educação o curso de formação inicial de professores de educação física deve proporcionar aos futuros profissionais competências de natureza político-científica, ético-moral, técnico-profissional e científica com foco na promoção e aquisição das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins [...];
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente [...];
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e ética [...];
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais [...];

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas [...]; - Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física [...]; - Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional; - Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional. (Resolução CNE/CES n. 7, 2004, p. 4-5).

Sobre o currículo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nível Superior para a Formação de Professores de Educação Física orientam que os cursos de formação inicial devem promover a articulação das unidades de conhecimento da formação específica da educação física (culturais do movimento humano; técnico-instrumental; e didático-pedagógico) e da formação ampliada (relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano; e produção do conhecimento científico e tecnológico) com foco no desenvolvimento de competências e habilidades dos futuros profissionais (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

No Artigo 10º desta Resolução encontramos a citação que a formação de professores deve garantir a indissociabilidade entre teoria e prática por meio de atividades curriculares que consistem em: prática como componente curricular (vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional), estágio profissional curricular supervisionado (vivenciado em diferentes etapas e modalidades da educação básica) e atividades complementares (Bisconsini & Oliveira, 2016; Fávero, 2011; Resolução CNE/CES n. 7, 2004). Essa indissociabilidade entre teoria e prática proporciona uma formação completa na qual o futuro professor constitui o seu conhecimento profissional em saber fazer, saber como fazer e saber como se faz as ações docentes (L. C. Benites, Souza & Hunger, 2008; Marcelo, 2009; Petrica, 2003; Roldão, 2007; 2015).

O Artigo 4º, Paragrafo 2º deste mesmo documento, evidencia que o professor de licenciatura em educação física deverá estar qualificado para o ensino desta componente curricular em todas as etapas da educação básica, seguindo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação (Queiroz & Ferreira, 2018; Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

O Artigo 13º desta Resolução cita que as instituições de ensino superior devem constantemente promover a avaliação do projeto pedagógico dos cursos de formação inicial de professores de educação física com a finalidade de se promover mudanças necessárias para a atualização e aprimoramento da formação destes profissionais (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

Em 2008, foi instituída a Lei número 11.788 que dispõe sobre o estágio de estudantes (Lei n. 11.788, 2008). Esta lei define o estágio como um ato educativo que visa a preparação do futuro profissional para atuar no mercado de trabalho, e deve se constituir como uma atividade supervisionada, de no mínimo 400 horas para os estudantes do ensino superior, e de acordo com o projeto pedagógico pode ser classificado como obrigatório ou não obrigatório (Bisconsini & Oliveira, 2016; Lei n. 11.788, 2008; Pryjma & Oliveira, 2016).

No ano de 2015, foi instituída a Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

Esta resolução ressalta em seu Capítulo I, Artigo 3º, que as instituições de ensino superior que ofertam cursos devem atender às normas das políticas públicas de educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, do padrão de qualidade e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), através de uma política institucional articulada à educação básica (Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

Este documento também trata em seu Capítulo I, Artigo 3º que os cursos de nível superior de profissionais do magistério são cursos iniciais para formação de professores para atuar na docência da educação básica (ensino infantil, ensino

fundamental, e ensino médio) e nas respectivas modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

Essa Resolução ressalta em seu Capítulo III, Artigo 8º, Inciso III e IV, que o egresso da formação inicial deverá estar apto a ensinar os conteúdos específicos e pedagógicos, em todas as etapas e modalidades da educação básica, promovendo aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em diferentes fases do desenvolvimento humano (Queiroz & Ferreira, 2018; Resolução CNE/CP n. 2, 2015; Vasconcelos, Santos & Ferrete, 2019).

No Capítulo V, esta Resolução estabelece que os cursos de formação inicial para professores deve conter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos em 4 anos de duração, que corresponde a um mínimo de 8 semestres (Resolução CNE/CP n. 2, 2015). Estas 3.200 horas devem ser compostas por: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas das disciplinas com conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento (D. Mendes, 2016; Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

Ressalta-se também no Capítulo V, Parágrafo 5º, desta Resolução, que os cursos de licenciatura devem promover em seus projetos de curso a constituição de conhecimento sobre o ensino na educação básica, e que o tempo de formação destinado às dimensões pedagógicas não deverá ser inferior à quinta parte da carga horária total do curso de formação de professor (Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

A Resolução Nº 2 de 2015 foi instituída com um prazo de 2 anos para que todas as instituições de ensino superior se adequassem à nova medida, pois até este momento a Diretriz de 2002 ainda estava vigente. Contudo, no ano de 2017 foi aprovada a Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, que alterava o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015 (Resolução CNE/CP n. 1, 2017; Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

No ano de 2016, foi instituída a Lei número 13.257, de 8 de março, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 (Decreto-lei n. 13.257, 2016). Esta Lei determina a criação de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral da criança, e ressalta a importância da qualificação de profissionais que atuem neste processo de desenvolvimento integral.

A Resolução Nº 1, de 9 de agosto de 2017, alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passou a apresentar a seguinte redação: “Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação” (Resolução CNE/CP n. 1, 2017).

No ano de 2018 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior vigentes ainda seguem as orientações da Resolução 01/2002 e 02/2002, contudo algumas instituições de ensino superior já renovaram os seus projetos pedagógicos com a adaptação à Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que entrará em vigor em 2020 (Resolução CNE/CP n. 1, 2002; Resolução CNE/CP n. 1, 2017; Resolução CNE/CP n. 2, 2015; Resolução CNE/CP n. 2, 2002).

Neste mesmo ano, 2018, a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, constituiu uma comissão para desenvolver estudos e proposições sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES n. 584, 2018). Neste período, o CNE esteve em contato com o Conselho Federal de Educação Física, para juntos reformularem a proposta sobre as novas DCN's para a graduação em Educação Física.

No dia 18 de dezembro de 2018, foi publicada no Diário Oficial da União pelo Ministério da Educação a Resolução nº 6 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física e dá outras providências (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Esta Resolução afirma em seu Artigo 3º que a educação física corresponde:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Uma das principais mudanças apresentadas por este documento em referência às DCN's de Educação Física anteriores, é que estabelece que as 3.200 (três mil e duzentas) horas de formação, características dos cursos de nível superior serão distribuídas da seguinte forma:

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos. (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Neste sentido a formação inicial de graduação em educação física que antes desta Resolução era dividida em orientações para a formação em Licenciatura e para a formação em Bacharelado, a partir da promulgação desta passa a se constituir inicialmente de uma formação única (comum) para os dois cursos, constituída de 1.600 (mil e seiscentas) horas, que corresponderá a 4 semestres, ou dois anos da formação.

Após esse período o acadêmico irá escolher qual formação específica em educação física deseja obter: licenciatura ou bacharelado. E a partir de então que o mesmo passará a vivenciar as disciplinas específicas para a formação optada. Essa formação específica também será composta por 1.600 (mil e seiscentas) horas, que corresponderá a 4 semestres, ou dois anos da formação.

A etapa de formação comum da graduação em educação física, estabelecida pelas novas DCN's, deve contemplar os seguintes conhecimentos:

I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);

III - Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de 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; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros. (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Após a conclusão da etapa comum, o acadêmico escolhe qual a formação específica almeja formação. Como nosso estudo é voltado para a formação inicial de professores de educação física, vamos focar nas orientações deste documento para a formação específica em licenciatura.

A formação específica em licenciatura em educação física deverá contemplar uma formação humanística, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional, neste sentido deve promover: a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica; preparar os futuros professores para reconhecer a abrangência, diversidade e a complexidade da educação nacional nos

diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que se constituem as práticas escolares; valorizar os princípios de melhoria e democratização do ensino; articulação destas DCN's ao conjunto de normas e legislações nacionais relacionadas à educação básica; mobilização de princípios que norteiam a formação inicial e contínua (sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social em valorizar o profissional da educação; gestão democrática, e avaliação e regulação constante do curso de formação); ampliação do conceito de docência; e formação inicial e continuada contextualizada no âmbito da educação básica (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

A etapa específica de formação em licenciatura em educação física deverá promover currículos interdisciplinares com desenvolvimento de conteúdos e metodologias relacionados à educação para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade (Resolução CNE/CES n. 6, 2018). Essa formação específica também deve assegurar a oferta de atividades práticas, através dos estágios supervisionados e práticas integradoras, na perspectiva da aquisição de habilidades e competências para o exercício da docência (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

A etapa de formação específica da graduação em licenciatura em educação física, estabelecida pelas novas DCN's, deve contemplar os seguintes conteúdos programáticos:

Política e Organização do Ensino Básico; Introdução à Educação; Introdução à Educação Física Escolar; Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; Educação Física na Educação Infantil; Educação Física no Ensino Fundamental; Educação Física no Ensino Médio; Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Assim, a leitura dos principais documentos legislativos educacionais brasileiros evidencia que o desenvolvimento integral de crianças deve ser proporcionado no ambiente escolar, e recomendam que o futuro professor (no caso deste estudo, de educação física) seja preparado para atuar na educação básica de forma a garantir o desenvolvimento integral dos escolares em todas as etapas da educação básica, desde

crianças até adolescentes (Amaral & Vieira, 2016; Antunes, 2008; Pontes, 2017; Queiroz & Ferreira, 2017, 2018).

Tabela 3

Quadro síntese - Atual enquadramento normativo da formação inicial de professores de educação física.

Normas	Definição
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	- rege o andamento jurídico do país e consequentemente orienta os documentos educacionais
Lei n. 8.069, 1990- Estatuto da Criança e do Adolescente	- estabelece a legislação sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Em seu Artigo 4º, o ECA ressalta que a criança e o adolescente deve ter seu direito de acesso à educação, visando o seu desenvolvimento integral, assegurado pela família, pela sociedade e pelo Estado.
Decreto-lei n. 9.394, 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	- organiza a educação básica, de direito do cidadão e dever do Estado; relata que a educação física é componente curricular da educação básica e os seus conteúdos devem ajustar-se às faixas etárias e às condições dos alunos; também estabelece que o curso de formação inicial para professores que atuarão na educação básica compreende à graduação na modalidade de licenciatura, e deve ser ofertada por Universidades ou Instituições Superiores de Educação.
Parâmetros Curriculares Nacionais da educação básica	- guia de orientação curricular para o ensino das disciplinas escolares. Neste documento a educação física é citada como uma disciplina que deve promover, através de seus conteúdos, o desenvolvimento integral do aluno.
Lei n. 9.696, 1998	- regulamenta da profissão de educação física e criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais. Este documento qualifica o professor de educação física como responsável pelo desenvolvimento do aluno como ser integral, pois em sua atividade profissional poderá desenvolver variedades de estímulos que propiciem o desenvolvimento global na criança.
Resolução CNE/CP n. 1, 2002	- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP n. 2,	- delibera sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

2002	Educação Básica em nível superior.
Resolução CNE/CES n.7, 2004	- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de nível superior para a formação de professores de educação física para atuar na educação básica, em nível superior.
Lei n. 11.788, 2008	- Esta lei define o estágio como um ato educativo que visa a preparação do futuro profissional para atuar no mercado de trabalho.
Resolução CNE/CP n. 2, 2015	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto-lei n. 13.257, 2016	- determina a criação de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral da criança, e ressalta a importância da qualificação de profissionais que atuem neste processo de desenvolvimento integral.
Resolução CNE/CP n. 1, 2017	- alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passou a apresentar a seguinte redação: “Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação”.
Parecer CNE/CES n. 584, 2018	- proposições sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física.
(Resolução CNE/CES n. 6, 2018).	- institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física e dá outras providências

1.4 A função do professor de educação física na promoção do desenvolvimento integral da criança

A compreensão sobre o desenvolvimento humano vai além dos conhecimentos científicos que foram produzidos ao longo da história e das diversas revoluções científicas (Antunes, 2006b; Halpern, 2015; Vale, 2014).

Segundo Pessoa, Leonardo, Oliveira & Silva (2017, p.2):

Para que se possa compreender o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem, é fundamental que se considere que o homem não se forma a partir de uma essência dada a priori, inata, mas se constitui humano a partir de sua atividade vital, o trabalho, por meio da qual transforma a natureza, humanizando-a e, pela apropriação dos resultados de sua atividade, humaniza-se também.

O desenvolvimento humano vai além do desenvolvimento biológico, ele também passa pela interação com as normas históricas e sociais que irão influenciar e moldar a direção do desenvolvimento integral (Amaral & Vieira, 2016; Caron, 2010; Goldberg, Yunes & Freitas, 2005; Pessoa et al., 2017).

O desenvolvimento integral da criança também pode ser caracterizado como algo complexo, e trata-se da aquisição de habilidades e aptidões, ao longo da vida, influenciada por processos científicos e não científicos, pode ser compreendido pela união do: desenvolvimento físico caracteriza-se como a maturação do corpo e cérebro, habilidades motoras, capacidades sensoriais e saúde; desenvolvimento cognitivo refere-se à ampliação da concentração, atenção, aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio, linguagem e criatividade; e desenvolvimento psicossocial, representa a evolução/construção da personalidade, emoções e relacionamentos sociais (Antunes, 2006a; Coelho, 2009; Martorell, 2014; Queiroz, 2012; A. Teixeira, Lobo & Duarte, 2016).

Fatores de natureza (hereditariedade), internos (família), e externos (educação) estão diretamente relacionados com o desenvolvimento integral da criança, e estão relacionados com a aprendizagem através da ação e reflexão de experiências e situações vivenciadas, que ampliam três amplos domínios do *self* físico, cognitivo e psicossocial

(Amaral & Vieira, 2016; Halpern, 2015; Queiroz & Ferreira, 2017; A. Resende & Figueiredo, 2018).

Durante o processo de desenvolvimento integral, a criança passa por diversas transformações da constituição biológica do homem, características da herança natural do ser, e por transformações adquiridas e moldadas através da interação social com o conhecimento histórico da sociedade humana (Cordero, Ugalde, Serrano & Baldi, 2019; A. L. Ferreira & Acioly-Régnier, 2010; Goldberg, Yunes & Freitas, 2005). Neste sentido que surge a importância da educação no desenvolvimento integral, pois a criança deve aprender e vivenciar conhecimentos que possibilitem o seu desenvolvimento pessoal (enquanto ser único em sua individualidade biológica) e social (que necessita conviver e interagir com a sociedade) (Amaral & Vieira, 2016; Coelho, 2009; Eichmann, 2014; Luz, Almeida, Rodrigues, & Cordovil, 2017; Pessoa et al., 2017).

Para a compreensão global do conceito de desenvolvimento integral da criança temos que saber identificar também a sequência, o ritmo, a diferenciação e a peculiaridade (Fernandes & Gutierrez, 2012; Luz, et al., 2017; Yunes, 2003). A sequência é caracterizada por “etapas” de desenvolvimento que o ser humano tem que passar; o ritmo representa a velocidade da evolução das etapas de desenvolvimento; a diferenciação está na individualidade que cada criança tem em seu desenvolvimento de acordo com as influências de fatores (genéticos, biológicos e ambientais); e a peculiaridade são fatores científicos e não científicos, que cada criança vivencia no seu dia-a-dia (Caron, 2010; Fernandes & Gutierrez, 2012; Halpern, 2015).

Souza e Veríssimo (2015), afirmam que a o processo de desenvolvimento integral da criança e a interação com o ambiente a qual pertence se evidencia em quatro elementos: Processo – ressalta a importância de vivências relacionadas às necessidades de desenvolvimento e suas interações; Contexto – compreende a família e outros ambientes com os quais a criança vai compartilhar suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento; Pessoa – evidencia que o desenvolvimento é um processo único de cada ser, de continuidade e de mudanças das habilidades motoras, cognitivas, psicossociais, de linguagem, e das características biopsicológicas; e Tempo – ressaltando que o desenvolvimento infantil se constitui como parte fundamental do desenvolvimento humano, e que cada ser se desenvolve em seu tempo.

Assim, o desenvolvimento integral da criança apresenta-se como um processo dinâmico e contínuo no qual as mudanças/evoluções (psicomotoras, social-afetiva e cognitivas) ocorrem em sequência e o avanço para uma nova etapa é caracterizado pelo domínio de uma etapa anterior (Amaral & Vieira, 2016; Arcón & Sánchez, 2017; Caron, 2010; Fernandes & Gutierrez, 2012). A influência mútua dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) estão em constante inter-relação com a evolução orgânica e social, promovendo o desenvolvimento integral do ser (Coelho, 2009; Eichmann, 2014; A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Mahoney & Almeida, 2005).

A escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, pois será responsável em proporcionar conteúdos e práticas educacionais essenciais para o seu desenvolvimento integral (Antunes, 2008; Mota & Silveira, 2014; Nascimento & Souza, 2014; Pinho & Peixoto, 2017; F. Rossi, 2012). Segundo Pessoa et al. (2017, p. 3):

[...] é na aprendizagem escolar que o aluno assume novas formações que lhes são básicas, como é o caso da tomada de consciência e apreensão, incidindo em seu desenvolvimento como um todo, possibilitando outras formas de contato com a realidade que o cerca e consigo mesmo.

A escola, como meio externo de influência no desenvolvimento integral da criança, deve promover ações/atividades integradas que estimulem o desenvolvimento dos escolares em todas as séries, etapas e níveis educacionais (Goldberg, Yunes & Freitas, 2005; Nascimento & Souza, 2014; Pinho & Peixoto, 2017; Queiroz & Ferreira, 2018).

Assim, o professor apresenta-se como o principal responsável pelo desenvolvimento integral da criança, no ambiente escolar, pois este será responsável em mediar atividades que proporcionem experiências de aprendizagem e desenvolvimento (Faria, Palmeira & Angotti, 2013; Mota & Silveira, 2014; Pessoa et al., 2017; F. Rossi, 2012; Santos, Prette & Prette, 2018). O professor deve proporcionar a seus alunos tarefas que estejam dentro do seu nível de aprendizagem e que promovam o desenvolvimento integral de todos, considerando que cada criança já possui um conhecimento prévio adquirido de suas relações e experiências dos ambientes no qual

convive (Aquino et al., 2012; Bissoli, 2014; A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Nascimento & Souza, 2014).

Neste sentido, o professor de educação física, apresenta-se como um dos principais responsáveis em promover o desenvolvimento integral da criança na escola, pois é responsável pela única disciplina que trabalha constantemente com o corpo na relação consigo mesmo e com os outros (Antunes, 2006a, 2006b; Bagnara & Fensterseifer, 2019; Betti & Zuliani, 2002; G. Oliveira, 2008; Queiroz & Ferreira, 2017).

O professor de educação física escolar deve sempre estar atento sobre a importância da qualidade das atividades que irá ministrar em suas aulas, pois na escola estas atividades devem atender às necessidades de cada aluno, de acordo com a idade e seu nível de desenvolvimento, para que estes consigam alcançar efetivamente o seu desenvolvimento integral (Aquino et al., 2012; Novikoff, Triani & Mithidieri, 2015; M. Silva, 2014; Triani, Magalhães & Novikoff, 2017).

Estudos apontam que a prática regular de exercício físico é de fundamental importância para a manutenção da saúde e o desenvolvimento humano (Reverdito & Scaglia, 2009; Saba, 2008; Zanella, Souza & Valentini, 2018). As crianças, assim como os adultos, necessitam da prática regular de exercícios físicos para benefício da promoção de saúde e do seu desenvolvimento integral, e a educação física deve promover e estimular essas práticas (Caron, 2010; Castellani et al., 2009; Catunda & Marques, 2017; Mary, Stevan & Neil, 2004).

Para realizar um trabalho efetivo com a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, o professor de educação física deverá estar atento à disponibilização e incentivo à prática de atividades que desenvolvam a linguagem (oral e gestual), as habilidades auditivas e sociais, o pensamento associativo, a construção de conceitos de relação espacial e outras atividades que tenham sempre como foco o exercício do desenvolvimento do conhecimento psicomotor, social-afetivo e cognitivo, de forma integrada (A. C. Cunha, 2007a; Moreira, 2011; Oliveira et al., 2018; Zanella, Souza & Valentini, 2018).

O professor de educação física deve ofertar aos escolares atividades que proporcionem: o desenvolvimento psicomotor, com planejamento adequado para a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos alunos; o desenvolvimento da autoconfiança; e do aprender a conhecer e a dominar seus corpos (Bahia, 2016; G. Oliveira, 2008; Santos, Prette & Prette, 2018; M. Silva, 2014).

Através da participação nas atividades dos conteúdos curriculares da educação física escolar a criança tem possibilidades de se desenvolver integralmente (Aquino et al., 2012; Bagnara & Fensterseifer, 2018, 2019; Betti & Zuliani, 2002; Luz, et al., 2017; Queiroz, 2012). Contudo, o professor deve estar sempre atento aos objetivos de aprendizagem e aos níveis de desenvolvimento de cada aluno (A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Novikoff, Triani & Mithidieri, 2015; Reverdito & Scaglia, 2009; M. Silva, 2014). Esta prática se torna especialmente importante por estar presente em todas as fases de seu desenvolvimento integral, incentivando a formação de sua personalidade e na tomada de decisões (Amaral & Vieira, 2016; Betti & Zuliani, 2002; H. S. Ferreira, 2011; G. Oliveira, 2008).

Nos tópicos que seguem descrevemos a função do professor de educação física na promoção do desenvolvimento: psicomotor; social-afetivo; e cognitivo. Ressaltamos que essa estruturação é organizada separadamente apenas por questão didática, pois estes conjuntos evoluem de forma interdependente na constituição do desenvolvimento integral da criança.

Fortalecendo esse pensamento, citamos Mahoney & Almeida (2005, p. 15):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

E o estudo de Souza e Veríssimo (2015, p. 1101) que define o desenvolvimento integral da criança como:

[...] parte fundamental do desenvolvimento humano, um processo ativo e único de cada criança, expresso por continuidade e mudanças nas habilidades motoras, cognitivas, psicossociais e de linguagem, com aquisições progressivamente mais complexas nas funções da vida diária e no exercício de seu papel social. [...] o processo de desenvolvimento, é constituído pela interação das características biopsicológicas, herdadas geneticamente, e experiências oferecidas pelo meio ambiente. O alcance do potencial de cada criança depende do cuidado responsivo às suas necessidades de desenvolvimento.

1.4.1 Promoção do desenvolvimento psicomotor

O desenvolvimento psicomotor é considerado um fator indispensável no desenvolvimento integral e uniforme da criança e está presente em todas as etapas do desenvolvimento, caracterizando-se como um conhecimento mais profundo do seu corpo (Antunes, 2006a; Caron, 2010; V. Fonseca, 2004; Luz, et al., 2017; F. Rossi, 2012). Segundo Vitor da Fonseca (2004, p. 16) “o termo psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa”.

A psicomotricidade possui significativa importância no desenvolvimento integral da criança, pois proporciona aprendizagem e desenvolvimento através de atividades motoras, valorizando o ser como único e total, sem divisão entre ações e pensamentos (Aquino, Browne, Sales & Dantas, 2012; Caron, 2010; Mota & Silveira, 2014; F. Rossi, 2012).

Velasco (1997) distingue três fases da aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento psicomotor que são: corpo agido, corpo atuante e corpo transformador. Na fase do corpo agido se constrói o alicerce do desenvolvimento motor, a criança ainda estabelece uma relação de dependência com o outro e com o meio para interagir; na fase corpo atuante a criança passa a organizar-se motoramente de forma mais harmoniosa organizando-se temporalmente e espacialmente no meio, passando a interagir como expectador e não somente como receptor; e na fase corpo transformador a criança assume o papel de intérprete, de criador e de ser práxico, pois apresentará domínio sobre o meio e sobre os objetos, concretizando sua autonomia e independência

motora no processo do desenvolvimento psicomotor (V. Fonseca, 2004; Oliveira et al., 2018; G. Oliveira, 2008).

Gallahue & Ozmun (2005, p.03) afirma que o desenvolvimento motor está interligado com o desenvolvimento cognitivo e afetivo:

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.

O conhecimento sobre a educação psicomotora ajudará o professor a organizar a sua prática-pedagógica de forma a promover o desenvolvimento integral da criança, através de atividades relacionadas ao estímulo de sensações, percepções, simbolizações e conceptualizações que organizarão condutas a serem tomadas durante a realização espaço-temporal de qualquer prática escolar (Caron, 2010; Luz, et al., 2017; Morin, 2011; A. Oliveira, et al., 2018; F. Rossi, 2012).

Mesmo os escolares mais velhos, que já passaram por todas estas etapas do desenvolvimento psicomotor, devem ser estimulados sempre a vivenciar novas experiências físicas com o objetivo de desenvolver e aprimorar as competências e habilidades que ajudam a regular e a fortalecer o seu corpo em desenvolvimento (Fernandes & Gutierrez, 2012; Mary, Steven & Neil, 2004; Reverdito & Scaglia, 2009).

Segundo Velasco (1997) existem três fases da aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento psicomotor: corpo agido, corpo atuante e corpo transformador. Na fase do corpo agido é importante a promoção de atividades que estimulem os aspectos tônicos, emocionais e posturais da criança na construção das primeiras informações de aprendizagem do desenvolvimento psicomotor (Bordoni, 2018; Cordero, Ugalde, Serrano & Baldi, 2019; Darido & Sanches, 2005; G. Oliveira, 2008). Na fase corpo atuante e na fase corpo transformador devem ser ofertadas atividades que: aperfeiçoem os sentidos; amadureçam o sistema nervoso; ampliem habilidades motoras (controle e consciência corporal, locomoção, manipulação, etc); aumentem capacidades físicas básicas (força, resistência, velocidade e amplitude do movimento); e coordenem o

corpo, permitindo um melhor desenvolvimento no meio (Antunes, 2006a, 2006b; Gallahue & Ozmun, 2005; Neira, 2006; Saba, 2008).

1.4.2 Promoção do desenvolvimento social-afetivo

O desenvolvimento social-afetivo está relacionado ao convívio em sociedade e a capacidade de cada ser e de conviver com os outros, seguindo normas e ações para um bom convívio em sociedade (Amaral & Vieira, 2016; Corrêa & Massaud, 2004; A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Reverdito & Scaglia, 2009). O desenvolvimento social-afetivo também é influenciado por crenças, tradições e culturas territoriais e familiares, pois o meio ambiente é potencialmente socializante e a criança aprende através da interação com os lugares, pessoas, objetos, animais, sons, cores, gestos e tudo o que estar ao seu redor (Arcón & Sánchez, 2017; Bissoli, 2014; Bordoni, 2018; A. Teixeira, Lobo & Duarte, 2016).

Esse tipo de desenvolvimento O desenvolvimento social-afetivo de cada criança tem características individuais e ocorre de forma lenta, a transição entre as fases do desenvolvimento é influenciada diretamente pela quantidade e qualidade das experiências e do grau de maturidade de cada ser (Antunes, 2006b; G; Oliveira, 2008; A. Teixeira, Lobo & Duarte, 2016).

Na primeira fase do desenvolvimento social-afetivo, a criança aprende a discernir o certo do errado e este conhecimento é adquirido através das suas referências sociais mais próximas (pais, professores, familiares e colegas), esta etapa é conhecida como ‘aceitação de valores’ (Arcón & Sánchez, 2017; Bordoni, 2018; Cordero, Ugalde, Serrano & Baldi, 2019; Eichmann, 2014).

A segunda fase do desenvolvimento social-afetivo é denominada “identificação de valores” (Queiroz, 2012). Neste período do desenvolvimento a criança começa a interagir com o meio e com o outro e passa a concordar ou discordar, não somente porque algum adulto orientou como faziam na fase anterior, mas porque já iniciam o seu processo de entendimento do certo e errado (Amaral & Vieira, 2016; Antunes, 2006b; Mahoney & Almeida, 2005; Martorell, 2014).

Na última fase do desenvolvimento social-afetivo as crianças já estarão entrando na fase da adolescência e neste período exercitam constantemente sua consciência crítica e seus valores, esta fase é denominada “convicção dos valores” (Eichmann, 2014; A. L. Ferreira & Acioly-Régnier, 2010; Mahoney & Almeida, 2005). Os jovens nesta etapa necessitam vivenciar exemplos de coerência de atitudes, momentos de reflexão e respeito a desavenças de opiniões e as verdades sociais (Bagnara & Fensterseifer, 2018; Martorell, 2014; Murcia, 2005).

O desenvolvimento social-afetivo pode ser promovido pelo professor de educação física através de atividades que façam o aluno refletir sobre a importância de se viver em sociedade, através de exercícios com utilização de regras e com a reflexão de atividades individuais e em grupo (Antunes, 2006b; Bagnara & Fensterseifer, 2019; Mota & Silveira, 2014; Queiroz, 2012; Souza & Loch, 2008). Valorizar o que é mais importante ou o que é menos importante, o que é melhor para o participante e/ou para o grupo, noção do certo ou errado, são alguns dos valores que as crianças aprendem durante a execução de atividades individuais e/ou em grupo (Arcón & Sánchez, 2017; Betti & Zuliani, 2002; Murcia, 2005).

O profissional de educação física que atua na escola deve estar pronto para proporcionar vivências com momentos de reflexão, em todas as series escolares, desenvolvendo criticidade, autonomia e formação de valores pessoais e sociais (Bagnara & Fensterseifer, 2018, 2019; Catunda & Marques, 2017; Pryjma & Oliveira, 2016; Queiroz & Ferreira, 2017). Os alunos devem aprender que a sociedade é composta por seres de várias idades, de diferentes padrões de conhecimento, de várias etnias, com os quais terão que aprender a conviver e se relacionar (Antunes, 2006b; Corrêa & Massaud, 2004; M. Fonseca, 2014; Nogueira, 2004).

É importante ressaltar as atividades promovidas aos escolares, em qualquer momento de suas práticas, devem sempre proporcionar momentos de aprendizagem positivas (Bissoli, 2014; Santos, Prette & Prette, 2018; Souza & Loch, 2008). Aprendizagens positivas contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, pois proporcionam o desenvolvimento da motricidade, cognição, afetividade e linguagem do aluno, através das próprias experiências (Mota & Silveira, 2014; F. Rossi, 2012; Zanella, Souza & Valentini, 2018).

Professores que durante suas práticas ensinam disputa excessiva, agressão física, trapaça e jogo sujo estarão fornecendo aprendizagens negativas para a vida e o caráter de seus alunos, por isso estes tipos de praticas de ensino devem ser evitadas (Catunda & Marques, 2017; Franco, 2015; Murcia, 2005; Reverdito & Scaglia, 2009). Essas aprendizagens negativas podem gerar: dificuldade de aprendizagem; baixo nível de atenção; desinteresse; dificuldade para seguir instruções; imaturidade social; irresponsabilidade; dificuldade de conversação; agressividade; hiperatividade; inflexibilidade; negação à participação das atividades e da aprendizagem, entre outros (Darido & Sanches, 2005; F. Rossi, 2012; Zanella, Souza & Valentini, 2018).

Para Souza e Veríssimo (2015) a compreensão e entendimento sobre as características e necessidades próprias da criança, decorrente deste processo de desenvolvimento, facilita o trabalho de quem acompanha e estimula esse processo, pois as atividades diárias ofertadas e vivenciadas pelas crianças são os espaços de promoção do desenvolvimento integral.

Segundo Bordoni (2018) a primeira fase do desenvolvimento social-afetivo é conhecida como ‘aceitação de valores’. Nesta etapa os professores devem estar sempre atentos aos ensinamentos (teóricos, práticos e/ou teórico-práticos), pois irão influenciar significativamente na formação e solidificação dos valores de cada um de seus alunos (Betti & Zuliani, 2002; Bissoli, 2014; G. Oliveira, 2008; Venâncio, 2014).

Na segunda fase do desenvolvimento social-afetivo, denominada “identificação de valores”, os professores devem proporcionar atividades e situações nas quais as crianças cheguem as suas próprias conclusões, estimulando-as a desenvolver suas habilidades de interação social (Amaral & Vieira, 2016; Bahia, 2016; A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Murcia, 2005).

Na última fase do desenvolvimento social-afetivo, denominada “convicção dos valores”, os professores de educação física escolar devem proporcionar atividades nas quais os alunos possam vivenciar exemplos de coerência de atitudes, momentos de reflexão e respeito a desavenças de opiniões e as verdades sociais (Antunes, 2006b; Murcia, 2005; Queiroz, 2012).

O desenvolvimento social-afetivo de cada criança ocorre de forma lenta e a transição entre as etapas é influenciada diretamente pela quantidade e qualidade das experiências e do grau de maturidade de cada ser (Antunes, 2006b; A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010; G. Oliveira, 2008). Contudo, professores, educadores e treinadores podem apresentar papel fundamental na evolução desta transição, apresentando a seus alunos experiências de aprendizagem estruturadas e sempre com o objetivo do desenvolvimento integral (Catunda & Marques, 2017; Murcia, 2005; Reverdito & Scaglia, 2009).

O aluno deve vivenciar atividades que oportunizem o desenvolvimento de sua maturidade, consciência e inteligência, para que possa conhecer-se melhor e conviver em sociedade (Eichmann, 2014; Morin, 2011; Nogueira, 2004; F. Rossi, 2012; Saba, 2008). Para alcançar tais objetivos o professor de educação física escolar, em sua função de mediador, entre seu aluno e as novas experiências de aprendizagem, deve ofertar atividades que: proporcionem socialização e superação do egocentrismo; contribuam no processo de identificação com o adulto; desenvolvam a consciência pessoal para facilitar a convivência em sociedade; proporcionem o controle das emoções intensas e aprendizagens de solução de conflitos; sejam fonte de prazer; realizem simbolicamente desejos; expressem sentimentos, conflitos, preocupações, medos e fantasias (Bagnara & Fensterseifer, 2019; Catunda & Marques, 2017; Neira, 2006; Reverdito & Scaglia, 2009).

1.4.3 Promoção do desenvolvimento cognitivo

Uma das mudanças mais importantes desenvolvimento integral do ser humano é o desenvolvimento do conhecimento cognitivo (Corrêa & Massaud, 2004; A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Zylberberg, 2007). Este processo de desenvolvimento acontece durante todo o processo evolutivo do homem, desde seu nascimento até sua morte, e passa por uma série de mudanças e experiências que proporcionaram ao ser a aprendizagem sobre o conhecimento do seu corpo, da sua vida, da sociedade e da cultura (Arcón & Sánchez, 2017; Darido & Sanches, 2005).

O desenvolvimento cognitivo deve iniciar sempre por tarefas básicas, que ao serem assimiladas e compreendidas, são substituídas gradualmente por tarefas mais complexas, até que estas sejam compreendidas e novamente proporcionem mudanças (G. Oliveira, 2008; L. Ramos, Arán & Krumm, 2018; Zylberberg, 2007). Como exemplo deste processo citamos os bebês que, durante seu processo de desenvolvimento humano, aprendem a sentar, a andar e depois a correr (Fernandes & Gutierrez, 2012; Mary, Stevan & Neil, 2004).

Durante todas as fases de suas vidas, crianças e adolescentes desenvolvem e aprofundam o seu conhecimento cognitivo, pois passam por experiências de aprendizagem que os estimulam o desenvolvimento integral (Castellón, Tarantino & Lopes, 2007; Corrêa & Massaud, 2004; M. Fonseca, 2014).

Segundo La Taille, Oliveira, e Dantas (1992) o desenvolvimento cognitivo da criança é dividido em três etapas: sensório motor; simbólico-pré-conceitual e intuitivo pré-operatório. Na etapa sensório motor acontece entre 0 a 2 anos de idade, a criança possui inteligência prática e estar em constante desenvolvimento; na etapa simbólico-pré-conceitual as crianças possuem de 2 a 4 anos de idade e utilizam simbolismo para representar e compreender o mundo no qual vivem; na etapa definida como intuitivo-pré-operatório consiste no período que as crianças possuem de 4 a 6 anos e continuam apresentando comportamento egocêntrico, chegando ao máximo de sua representação simbólica (La Taille, Oliveira & Dantas, 1992).

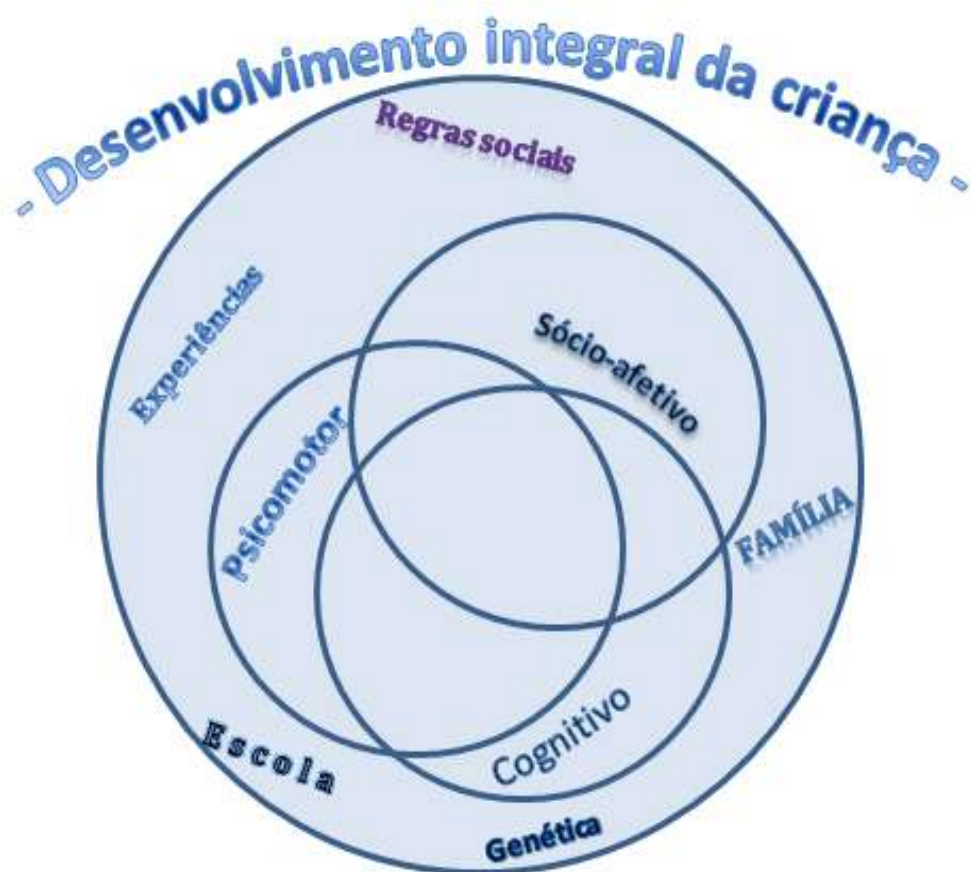
Para o desenvolvimento integral, além do desenvolvimento psicomotor e do desenvolvimento social-afetivo, a criança também deverá ser estimulada a desenvolver sua cognição, pois através do seu desenvolvimento cognitivo o seu poder de percepção e compreensão do meio social pode ser diferenciado (Arcón & Sánchez, 2017; Corrêa & Massaud, 2004; Mota & Silveira, 2014; Nogueira, 2004).

O professor de educação física apresenta-se como grande contribuinte para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, pois possui como foco formar seres capazes de compreenderem e formarem ideias, e de se comunicarem através da fala, da escrita, e da ação/reflexão (Catunda & Marques, 2017; Queiroz & Ferreira, 2017; M. Silva, 2014).

Para contribuí no desenvolvimento cognitivo dos alunos o professor de educação física deve promover a atividades que: ajudem a elaborar e a desenvolver as estruturas mentais; e introduzam as crianças ao mundo das ideias; estimulem a capacidade de indagar e experimentar; pesquisem cognitivamente o meio ambiente; criem a oportunidade de solucionar problemas; desenvolvam as capacidades de pensamento; estimulem a memória, a atenção e o desenvolvimento; favoreçam a distinção entre fantasia e realidade; e aperfeiçoem a linguagem (Castellón, Tarantino & Lopes, 2007; Mota & Silveira, 2014; Neira, 2006; L. Ramos, Arán & Krumm, 2018; Saba, 2008).

As atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo da criança também podem ser organizados em três etapas (sensório motor; simbólico-pré-conceitual e intuitivo pré-operatório) segundo La Taille, Oliveira, e Dantas (1992): Na etapa sensório motor o profissional que atua com escolares desta faixa etária deve ofertar atividades que estimulem os sentidos e o movimento do próprio corpo, respeitando a fase de desenvolvimento e de amadurecimento de cada criança; Na etapa simbólico-pré-conceitual, o professor de educação física deve proporcionar aos seus alunos atividades que estimulem o desenvolvimento dos sentidos e de movimentos corporais; iniciar atividades em grupos, combatendo o egocentrismo; e priorizar brincadeiras com representação e fantasia; e Na etapa definida como intuitivo-pré-operatório o professor deve proporcionar às crianças atividades que estimulem o conhecimento de identificação de objetos e suas funções, ordenar e classificar segundo semelhanças e/ou diferenças, e a compreensão e comunicação com a realidade (Castellón, Tarantino & Lopes, 2007; Queiroz, 2012; Reverdito & Scaglia, 2009).

Figura 1
Representação do desenvolvimento integral da criança



2 METODOLOGIA

2.1 Problema e objetivos de investigação

A formação inicial de professores, adquirida através dos cursos de licenciatura, consiste na preparação do futuro professor a atuar de forma pedagógica, educativa, intelectual e ética na construção e desenvolvimento dos saberes dos escolares (Barros, 2008; A. C. Cunha, 2007b; 2015; Venâncio, 2014).

Os cursos de formação inicial de professores de educação física possuem caráter de licenciatura, são classificados como cursos de formação em nível superior, e para serem instituídos devem adotar as regras e padrões da legislação do sistema educacional brasileiro: Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica e ensino superior; os Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação; as orientações do Conselho Nacional de Educação para os cursos superiores; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física, licenciatura.

A leitura destes documentos deixa claro que a educação física faz parte do currículo da educação básica e que o professor desta disciplina deve estar preparado, ao concluir os estudos de licenciatura, a atuar de forma a proporcionar o desenvolvimento integral da criança em todas as etapas escolares (CONFEEF, 2000; Decreto-lei n. 9.394, 1996).

Neste contexto, formulámos o seguinte problema de investigação: quais as percepções de coordenadores, professores e alunos dos cursos de educação física, de duas Universidades públicas do Estado do Ceará – Brasil, sobre se a formação inicial proporciona a abordagem da educação física numa lógica de desenvolvimento integral da criança? Quais as percepções de coordenadores, de professores e de alunos desses cursos sobre a preparação destes profissionais para atuar com o desenvolvimento integral da criança em todas as etapas da educação básica?

2.1.1 Objetivos

Decorrente do problema de investigação descrito, formulámos os seguintes objetivos para a investigação:

2.1.1.1 Objetivo geral

Verificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores e de alunos, futuros professores, sobre a sua formação e a preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, nos cursos de formação inicial de professores de educação física de duas Universidades públicas do Estado do Ceará.

2.1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar as percepções dos coordenadores de cursos sobre se as disciplinas e os respetivos conteúdos da formação inicial em educação física capacitam os futuros professores a atuar com o desenvolvimento integral da criança;
- Verificar as percepções de professores de disciplinas dos dois cursos sobre o seu contributo para a capacitação do futuro profissional para atuar em todos os níveis da educação básica promovendo o desenvolvimento integral da criança;
- Verificar as perspectivas dos alunos, da ultima etapa de formação dos cursos de licenciatura, sobre a sua capacidade de atuar na educação física escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança.

2.2 Natureza do estudo

O desenvolvimento de um estudo na área das ciências humanas deve ser elaborado, primeiramente, com base em teorias que guiem o pesquisador durante a análise de dados e no esclarecimento do problema de pesquisa. A pesquisa em educação possui uma ampla margem de conhecimento para a realização de estudos, por isso, o pesquisador deve escolher um caminho a seguir para atingir o objetivo do seu estudo da forma mais completa o possível (M. M. Andrade, 2010).

Considerando o problema e os objetivos de investigação delimitados, pareceu-nos adequada a utilização de uma metodologia de investigação qualitativa, de cariz descritivo e interpretativo e fenomenológica (A. C. Cunha, 2007b; Graças, 2000; A. Pereira & Leitão, 2007b).

Segundo Brasileiro (2013) a pesquisa qualitativa tem como foco interpretar dados e atribuir significados de forma descritiva, fazendo uma exposição da realidade, sem o uso de técnicas estatísticas. Os dados desta forma de estudo são basicamente dois: os verbais, coletados durante entrevistas ou através de narrativas; e os visuais, colhidos durante observações (Alves & Silva, 1992; Almeida, 2014; Graças, 2000; K. Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

A pesquisa qualitativa possibilita que o investigador desenvolva a sua investigação em ambiente natural, tentando compreender fenômenos de acordo com a realidade de objetos, documentos e das significações e descrições que as pessoas trazem para estes (Alves & Silva, 1992; Lima & Pacheco, 2006; A. Pereira & Leitão, 2007b). As metodologias qualitativas buscam unir o significado e a intencionalidade das vivências e construções humanas para a busca da compreensão das estruturas/significados do objeto de estudo (M. M. Andrade, 2010; Gaya, 2008; Turato, 2005).

A investigação descritiva e interpretativa, também chamada de ideográfica e/ou hermenêutica, tem a intenção de conhecer e de descrever a realidade, com foco na compreensão de como os sujeitos percebem, experimentam, criam, modificam e interpretam a realidade na qual estão inseridos (Lima & Pacheco, 2006; A. Pereira &

Leitão, 2007b). Este tipo de investigação centra-se nas pessoas e analisa as interpretações, com o objetivo de conseguir diversos conceitos do objeto de estudo, em diferentes situações e contextos (Gaya, 2008; K. Mendes, Silveira & Galvão, 2008; A. Pereira & Leitão, 2007b).

Análise fenomenológica caracteriza-se como uma busca pela compreensão da experiência humana para além das aparências, conferindo significados as vivências do dia-a-dia do ser humano (Graças, 2000). Ao realizar esse tipo de estudo o pesquisador deve estar atento à compreensão e à interpretação da realidade contida no mundo subjetivo do ser humano investigado (M. M. Andrade, 2010; K. Mendes, Silveira & Galvão, 2008; A. Pereira & Leitão, 2007a).

A análise interpretativa fenomenológica será de significativa importância para o desenvolvimento deste estudo, visto que utilizaremos documentos e dados colhidos através de entrevistas para compreender e analisar a formação inicial de professores de educação física na óptica do desenvolvimento da criança.

Segundo Silverman (2009) quando se define o que se quer pesquisar em uma investigação científica, logo se deve definir como será o desenvolvimento do estudo, e na sequência inicia-se o processo de idealização e construção dos instrumentos adequados para a coleta de dados.

Thomas, Nelson e Silvernam (2012) afirmam que o investigador deve definir que meios (bibliográfico, de campo, estudo de caso, de laboratório, documental, levantamento, ex-post facto, pesquisa-ação, participante e etnográfica) serão utilizados para a realização da pesquisa, a fim de que outras pessoas possam chegar a resultados semelhantes se seguirem os mesmos passos.

Orientados pela necessidade da compreensão da formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança optamos por desenvolver este estudo qualitativo utilizando o método de pesquisa ‘estudo de caso’ de natureza exploratória.

Segundo Gaya (2008) os principais motivos para se desenvolver um estudo de caso são: objetivar descrever e analisar um objeto de estudo; gerar hipóteses a serem

validadas em estudos posteriores; adquirir conhecimento sobre um objeto pouco estudado; e diagnosticar situações e orientar estratégias de intervenção.

O estudo de caso caracteriza-se como um levantamento aprofundado e exaustivo de um ou poucos objetos de estudo, de maneira a garantir o conhecimento amplo e detalhado do objeto da pesquisa (Brasileiro, 2013; Duarte, 2008). Esse instrumento de investigação científica possibilita que se consiga perceber de forma profunda os processos educacionais, permitindo a compreensão da complexidade contextual (M. M. Andrade, 2010; Duarte, 2008).

Yin (2001) afirma que o estudo de caso é composto pela observação direta do ambiente de estudo e a coleta de dados da pesquisa é realizada em seu meio natural, preservando as características globais e expressivas da vida real.

Utilizando como cenário o curso de formação inicial de professores de educação física na modalidade licenciatura de duas universidades do Estado do Ceará, esta pesquisa se estruturou no modelo de estudo exploratório de dois casos, uma vez que constituiu uma primeira abordagem ao problema (Duarte, 2008; Thomas, Nelson & Silvernam, 2012; Yin, 2001). Para este estudo de casos exploratório recorreremos aos Projetos Políticos-Pedagógicos e às entrevistas com coordenadores, professores e estudantes pertencentes aos cursos de formação inicial de professores de educação física das duas universidades estudadas.

2.3 Participantes no estudo

Numa investigação qualitativa, com caráter interpretativo e fenomenológico, realizado no cenário de dois cursos de formação inicial em educação física (licenciatura) de duas universidades públicas do Estado do Ceará, optamos por selecionar como participantes do estudo os coordenadores dos cursos, quatro professores e seis alunos pertencentes do curso de formação inicial de professores de educação física de cada uma das universidades estudadas.

A investigação qualitativa de caráter interpretativo e fenomenológico caracteriza-se como um estudo que foca no entendimento das percepções dos sujeitos para a compreensão de um determinado cenário (Bogdan & Biklen, 1994; Fontanella, Ricas & Turato, 2008; Gaya, 2008). A pesquisa fenomenológica busca compreender os significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos do cotidiano de suas vidas e, por isso, há múltiplas formas de interpretar a realidade através das vivências humanas já que a realidade é construída socialmente (M. M. Andrade, 2010; Bogdan & Biklen, 1994; Graças, 2000).

A pesquisa qualitativa objetiva descrever um determinado tema a partir da análise das perspectivas dos participantes, explorando ao máximo os dados contidos nestas informações, para que se possa dar evidenciar características da temática que frequentemente são invisíveis aos olhos de um observador externo (Alves & Silva, 1992; Bogdan & Biklen, 1994; Turato, 2005).

Na pesquisa qualitativa a “quantidade” de participantes é menos relevante que “quem” estudar, embora os dois sejam inseparáveis e complementares (Fontanella, Ricas & Turato, 2008; Gaya, 2008; Turato, 2005). Por isso, durante o planejamento e execução deste estudo nos atentamos a obter a participação de sujeitos que pudessem contribuir significativamente para que os resultados pudessem contribuir para os objetivos da pesquisa (M. M. Andrade, 2010; Gaya, 2008). Assim, sabendo da importância de se constituir um grupo de participantes que pudessem representar diversas dimensões do contexto da pesquisa e o alcance dos objetivos da investigação, convidamos a participar neste estudo: 1 coordenador; 4 professores e 6 alunos pertencentes a cada um dos cursos estudados.

A participação dos coordenadores se justifica por queremos ter uma visão global das percepções dos coordenadores dos cursos da formação inicial de professores de educação física sobre a temática da investigação. Assim o coordenador representa a visão da gestão institucional sobre se os conteúdos e disciplinas da formação inicial em educação física capacitam os futuros professores a atuar com o desenvolvimento integral da criança.

A composição dos professores passou pelo processo de representação, e formaram o grupo de participantes os quatro primeiros professores que aceitaram

participar da pesquisa. Assim, em cada universidade estudada foram registradas as percepções de quatro professores que irão compor a representação da visão dos docentes sobre o seu contributo para a capacitação do futuro profissional para atuar em todos os níveis da educação básica promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, foi realizada a composição de um grupo representativo de 6 alunos finalistas dos cursos de formação inicial de professores de educação física das duas universidades para a representação das perspectivas dos alunos sobre a sua formação e capacidade de atuar na educação física escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Em virtude da grande quantidade de alunos nos cursos de licenciatura em educação física optamos por formar a representação de cada universidade com os seis primeiros alunos (do ultimo semestre do curso) que se voluntariassem a participar na pesquisa.

Com a definição da participação de seres humanos no estudo, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética do Centro Universitário Católica de Quixadá, para cumprir a legislação brasileira que regulamenta os estudos envolvendo seres humanos (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa [CONEP], 2013). As instruções deste documento orientam que toda pesquisa realizada com seres humanos deve seguir os parâmetro da Resolução Nº196/96 do Ministério da Saúde, e que antes da coleta de dados o projeto deve ser submetido a um Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), junto com a documentação legal prevista nas orientações estabelecidas pelo Comitê (Brasileiro, 2013; Lima, 2006; Thomas, Nelson & Silvernam, 2012).

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Católica de Quixadá (Anexo A) e assinatura da carta de anuência (Apêndice E) pelos representantes das universidades, nos encaminhamos às universidades ‘cenários de estudo’ para a composição do grupo de participantes do estudo.

Após a obtenção dos participantes do estudo (coordenadores, professores e alunos) organizamos um quadro de caracterização dos participantes no estudo de cada curso de formação inicial de professores de educação física.

Tabela 4

Caraterização dos participantes no estudo da Universidade I

Universidade	Função	Gênero	Idade	Tempo de serviço na formação inicial de professores	Semestre de formação
Universidade I	Coordenador	Masculino	36	10	-
	Professor 1	Masculino	43	18	-
	Professor 2	Feminino	48	13	-
	Professor 3	Masculino	47	12	-
	Professor 4	Feminino	43	20	-
	Aluno 1	Masculino	21	-	8º semestre
	Aluno 2	Masculino	23	-	8º semestre
	Aluno 3	Masculino	23	-	8º semestre
	Aluno 4	Masculino	21	-	8º semestre
	Aluno 5	Masculino	28	-	8º semestre
	Aluno 6	Masculino	29	-	8º semestre

Tabela 5

Caraterização dos participantes no estudo da Universidade II

Universidade	Função	Gênero	Idade	Tempo de serviço na formação inicial de professores	Semestre de formação
Universidade II	Coordenador	Masculino	44	15	-
	Professor 1	Masculino	48	14	-
	Professor 2	Feminino	47	13	-
	Professor 3	Masculino	36	8	-
	Professor 4	Feminino	41	14	-
	Aluno 1	Feminino	22	-	8º semestre
	Aluno 2	Feminino	22	-	8º semestre
	Aluno 3	Feminino	23	-	8º semestre
	Aluno 4	Feminino	24	-	8º semestre
	Aluno 5	Feminino	22	-	8º semestre
	Aluno 6	Masculino	23	-	8º semestre

Os coordenadores de cada curso estudado eram do gênero masculino, tendo o da universidade I 36 anos de idade e o da universidade II 44 anos de idade. O tempo de serviço na formação inicial de professores do coordenador da Universidade I era de 10 anos e do coordenador da Universidade II era de 15 anos.

Sobre os professores participantes do estudo: os quatro professores da Universidade I possuem média de idade de 45 anos, média do tempo de serviço na formação inicial de professores de 18 anos, sendo dois do gênero masculino e dois do gênero feminino; os quatro professores da Universidade II possuíam média de idade de

44 anos; média do tempo de serviço na formação inicial de professores de 18 anos; sendo dois do gênero masculino e dois do gênero feminino.

A caracterização dos alunos participantes do estudo: 6 alunos da Universidade I com média de idade de 24 anos, todos do gênero masculino; 6 alunos da Universidade II com média de idade de 23 anos, sendo 1 do gênero masculino e 5 do gênero feminino.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa intitulada “A formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança: percepções de coordenadores, professores e alunos de duas Universidades do Estado do Ceará (Brasil)” recebeu parecer favorável para sua execução do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Católica de Quixadá, pertencente à Plataforma Brasil, com documento de registro sob número 2.505.536 (Apêndice B).

Para a coleta de dados faz-se necessário definir e delinear as técnicas e os instrumentos a serem utilizados (Almeida, 2014; Alves & Silva, 1992; Gaya, 2008). Para obtermos múltiplas perspectivas do objeto de estudo, ampliando a validade interna dos dados e aprofundando os resultados, optamos por desenvolver como técnicas de obtenção de dados: a análise de documentos oficiais e entrevista semiestruturada.

As técnicas utilizadas para se fazer uma pesquisa são determinados pelo problema e pelos objetivos da investigação (Lima & Pacheco, 2006; Thomas, Nelson & Silvernam, 2012). Por estes motivos realizamos o procedimento de recolha de dados de duas formas: através da análise documental, da legislação sobre a formação de professores de educação física no Brasil e os Projetos Político-Pedagógicos dos dois cursos de educação física das duas universidades; e de entrevista semiestruturada, realizada com os coordenadores, professores e seis alunos-futuros professores de educação física das duas universidades selecionadas.

2.4.1 Recolha de documentos

A pesquisa documental utilizada como fonte de recolha de dados possui foco nos documentos constituídos de fonte primária (Lakatos & Marconi, 2017; Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). Esse tipo de instrumento de recolha de dados apresenta vantagens para a construção do estudo, pois permite ampliar as informações sobre um determinado objeto de estudo e são registros fiáveis e de acesso gratuito; registram ocorrências passadas nas quais o pesquisador não esteve presente (M. M. Andrade, 2010; Minayo, 2002).

Segundo Minayo (2002), os documentos são impressões de seres humanos sobre um determinado tema registrado em um objeto físico, os documentos podem apresentar-se em formato impresso (o mais comum), fotografia, filmes, endereços eletrônicos e outros meios. Os documentos de fonte primária consistem na natureza destes, que devem ser oficial/legítimo, como por exemplo leis, normas, decretos, atas de reuniões, projetos pedagógicos, biografias, filmes, pinturas, manuscritos, memorandos, entre outros.

No processo de escolha dos documentos que seriam utilizados para esta pesquisa, pareceu-nos necessário investigar: os documentos da legislação brasileira sobre a formação inicial de professores de educação física, e os Projetos Político-Pedagógicos (documentos oficiais que descrevem os princípios legislativos e pedagógicos de cada curso) de cada universidade estudada.

O Projeto Político-Pedagógico consiste em um documento elaborado por uma instituição de ensino, que estrutura e norteia as suas finalidades e ações educativas para o alcance de seus objetivos (Barbosa, 2012; O. Oliveira, Pereira & Drabach, 2011; J. Pereira, 2012). Para V. Rossi (2003) e Veiga (2002) o Projeto Político-Pedagógico desempenha duas funções básicas: política, pois é constituído de forma a atender aos anseios da sociedade na formação do cidadão; e pedagógico, no sentido de estruturar as práticas educativas no cumprimento dos objetivos formativos (V. Rossi, 2003; Veiga, 2002, 2003).

Assim, a legislação utilizada neste estudo foi a seguinte: Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que institui as diretrizes para a educação brasileira; as Resoluções número 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituem sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior; o Parecer número 09/2001 do Conselho Nacional de Educação, que tratam de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para atuar na educação básica, em nível superior, curso de licenciatura; a Resolução número 07/2004 do CNE, tem como os princípios norteadores para a formação de profissionais licenciados em educação física; a Lei número 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual dispõe sobre o estágio de estudantes; e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, instituídas pela Resolução número 06/2018 do CNE.

Após a escolha dos documentos nos atentamos ao processo de localização documental, pois consiste em um processo de fundamental importância para o planejamento e execução da pesquisa, visto que estes podem ser disponíveis para a apreciação em estudos e outros podem não ser disponíveis. Minayo (2002) ressalta que o processo de localização de documentos é uma etapa importante para a realização da pesquisa, visto que devem ser consultados documentos que apresentem significativa importância para a obtenção de dados, e o pesquisador deve estar atento se terá acesso ao documento para realizar consulta e análise.

Os documentos de legislação sobre a formação inicial de professores de educação física no Brasil utilizados neste estudo foram adquiridos na internet, local onde são disponibilizados com livre acesso. E os documentos referentes aos projetos pedagógicos foram obtidos nas próprias instituições de ensino, com autorização prévia afirmada pela carta de anuência. Vale ressaltar que uma das universidades estudadas disponibiliza publicamente todo esse material no site da Instituição. Mesmo assim, nos atentamos a solicitar a assinatura da carta de anuência para autorização da realização dos estudos deste documento.

Os documentos de legislação sobre a formação inicial de professores de educação física no Brasil foram utilizados para obter informações oficiais sobre a organização, legislação e estrutura pedagógica com o objetivo de fazer uma análise dos cursos de estudados, no que diz respeito à quantidade de disciplinas, ementas,

quantidade de horas do curso, objetivos da formação e características da formação que caracterizam o curso de formação inicial de professores proposto por estas universidades.

Os projetos pedagógicos foram utilizados como fonte de recolha de dados com o objetivo de obter informações oficiais sobre a organização, legislação e estrutura pedagógica dos cursos estudados, na perspectiva da formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança. Estes documentos foram fornecidos pelas Universidades pesquisadas no ano de 2017 e encontram-se vigentes até a presente data.

2.4.2 Entrevistas semiestruturadas

No processo de recolha de dados das percepções dos participantes (coordenadores, professores e alunos/futuros professores) foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada.

Segundo Lakatos e Marconi (2017) a entrevista é um instrumento de coleta de dados que intercepta informações de forma objetiva, planejada e séria, constituída de uma forma de comunicação verbal entre duas partes distintas, entrevistador e entrevistado. A entrevista caracteriza-se como um procedimento no qual o pesquisador busca coletar informações através da fala dos sujeitos-objeto da pesquisa para se compreender um determinado tema de estudo (M. M. Andrade, 2010; A. C. Cunha, 2007b; Minayo, 2002).

Andrade (2010) afirma que a entrevista semiestruturada constitui uma técnica de pesquisa na qual o investigador organiza um conjunto de questões, que segue uma estrutura lógica, clara e objetiva, para recolher do entrevistado informações necessárias ao estudo.

A realização da entrevista com os coordenadores de curso foi estruturada na perspectiva de identificar as percepções dos coordenadores sobre se os cursos de formação inicial de professores de educação física, aos quais coordenam, proporcionam

uma formação dos futuros professores de educação física em desenvolvimento integral da criança.

A entrevista com os professores dos cursos estudados teve por objetivo verificar as percepções dos professores dos cursos de licenciatura em educação física sobre as contribuições da sua disciplina (conteúdos, metodologias, práticas, estudos, e pesquisas) para a formação dos futuros professores em desenvolvimento integral da criança.

A entrevista com os futuros professores de educação física foi estruturada com a finalidade de consultar as suas perspectivas dos alunos, da última etapa de formação, sobre se sobre se o curso lhe proporcionou uma formação em desenvolvimento integral da criança; e examinar se os alunos, futuros professores de educação física, sentem-se capazes de atuar na educação básica de forma a promover o desenvolvimento integral da criança.

Antes de serem usados nas entrevistas aos participantes na pesquisa, os guíões das mesmas foram submetidos a um pré-teste, que consiste na aplicação dos instrumentos de coleta em um grupo de participantes com característica semelhantes ao do estudo para analisar a relevância dos quesitos, adequação do vocabulário, quantidade e ordem das questões (M. M. Andrade, 2010; Barros, 2008; A. C. Cunha, 2007b; Gaya, 2008).

No mês de outubro de 2017 foi realizado o pré-teste em uma instituição de ensino privado, localizada no Estado do Ceará - Brasil, que possui o curso de licenciatura em educação física, tendo como participantes: dois coordenadores, quatro professores, e seis alunos finalistas deste curso de licenciatura.

O guião de entrevista dos coordenadores submetido ao pré-teste era constituído pelos itens: I. Objetivos da pesquisa; II. Dados de identificação do entrevistado (idade, tempo de serviço na formação inicial de professores de educação física, tempo de coordenação do curso de formação de professores de educação física, e disciplina que leciona no curso); III. Explicação da legitimação entrevista; e IV. Questões: 1. O projeto político-pedagógico da Universidade em que trabalha contempla uma visão da educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? De que forma?; 2. Considera que o curso de formação de professores de educação física que coordena

proporciona aos futuros professores a formação em desenvolvimento integral da criança? De que forma?; 3. Quais as disciplinas do curso que mais contribuem para formar o futuro professor de educação física para lecionar a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? Por quê?; 4. Quais os conteúdos lecionados nas disciplinas que possuem maior relevância para preparar o futuro professor de educação física para trabalhar com o desenvolvimento integral da criança?; 5. Tem havido a preocupação com a organização de conferências, seminários, palestras ou outras atividades que abordem a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? Por quê?; 6. Considera que a formação proporcionada no curso que coordena prepara os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança em todas as etapas da educação básica? Por quê?

A realização do pré-teste da entrevista com os coordenadores de cursos de educação física não resultou na necessidade de qualquer alteração às questões do guião, visto que as questões apresentaram-se adequadas, claras e pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Na realização do pré-teste, o guião de entrevista aos professores era constituído dos itens: I. Objetivos da pesquisa; II. Dados de identificação do entrevistado (idade, tempo de serviço na formação inicial de professores de educação física, e disciplina lecionada no curso); III. Explicação da legitimação entrevista; e IV. Questões: 1. O que entende por desenvolvimento integral da criança?; 2. Considera que o curso de formação de inicial de professores de educação física em que leciona proporciona aos estudantes uma visão de desenvolvimento integral da criança? Por quê?; 3. Existem disciplinas no curso de formação inicial de professores de educação física em que leciona que contribuem mais para esta formação dos futuros professores de educação física no desenvolvimento integral da criança? Quais?; 4. Qual o contributo dessas disciplinas na formação desses futuros professores de educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança?; 5. Qual o contributo da disciplina que leciona no curso para a formação dos estudantes no desenvolvimento integral da criança?; 6. De que forma a formação obtida no curso de educação física capacita o futuro professor para lecionar a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança em todos os níveis da educação básica?

Do pré-teste com os docentes do curso de licenciatura em educação física resultou que os professores consideraram as perguntas claras, pertinentes, bem sequenciadas e não acrescentaram nenhuma questão nova, pelo que não houve necessidade de alterações.

Na realização do pré-teste ao guião de entrevista aos alunos, era constituído dos itens: I. Objetivos da pesquisa; II. Dados de identificação do entrevistado (Idade, ano/semestre que frequenta no curso); III. Explicação da legitimação entrevista; e IV. Questões: 1. O que entende por desenvolvimento integral da criança?; 2. Considera que o curso de licenciatura em educação física que cursa proporciona uma visão de desenvolvimento integral da criança? Porquê?; 3. Quais as disciplinas que contribuem mais para a sua formação como professor de educação física numa perspectiva do desenvolvimento integral da criança? Porquê?; 4. Quais conteúdos abordados durante o curso de educação física que considera serem mais relevantes para a lecionação da educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? Porquê?; 5. Considera que a formação que obteve no curso que frequenta o capacita para lecionar a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança em todas as etapas da educação básica? Porquê?

Neste pré-teste percebeu-se que os alunos tinham dificuldades em compreenderem a palavra ‘lecionação’, que compunha a questão 4 (Quais conteúdos abordados durante o curso de educação física que considera serem mais relevantes para a ‘lecionação’ da educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? Porquê?). Assim, para facilitar a compreensão dos estudantes brasileiros, a palavra foi substituída por ‘ensino’, ficando a questão quatro reformulada da seguinte maneira: Quais conteúdos abordados durante o curso de educação física que considera serem mais relevantes para o ‘ensino’ da educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? Porquê? As outras questões registadas no guião da entrevista com os alunos foram para eles claras, adequadas e pertinentes ao objetivo do estudo.

Para iniciar o processo de entrevistas foi apresentado, no mês de novembro do ano de 2017, o documento de aprovação dos guiões de entrevista às instituições participantes do estudo, pelo Comitê de Ética pertencente à Plataforma Brasil, representante do Conselho Nacional de Saúde. Neste momento também foram firmadas

as autorizações para a realização das entrevistas em cada Universidade, através das assinaturas das cartas de anuência (documento assinado por um representante legal da instituição atestando ciência e acertando autorização para a realização do estudo). Após o cumprimento das etapas previstas na legislação brasileira para a realização de pesquisas com seres humanos, foi iniciado o processo de recolha de dados.

No momento da recolha de dados da entrevista os participantes foram esclarecidos sobre a pesquisa: objetivos, procedimento de coleta e análise de dados, anonimato da identidade dos participantes da entrevista e confidencialidade dos dados recolhidos. Após esse momento, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a coleta de dados da entrevista e a utilização dos mesmos para a efetivação do trabalho científico.

Na coleta das entrevistas foi utilizado um aplicativo de gravador de som. Essa forma de registro foi escolhido por ser fiável para o registro da fala dos participantes na íntegra (palavras, pausas de reflexão, dúvidas ou mudanças de entonação de voz, entre outros elementos) facilitando a transcrição do conteúdo de forma fiável e exata, aprimorando a compreensão dos dados (Boni & Quaresma, 2005; A. Pereira & Leitão, 2008; Silverman, 2009).

O processo de entrevistas aconteceu de forma individual nos ambientes das próprias Universidades estudadas, após autorização prévia das instituições de ensino e dos sujeitos participantes do estudo (A. C. Cunha, 2007b; Boni & Quaresma, 2005; Demo, 2011; Gaya, 2008). A entrevista foi conduzida pela própria pesquisadora que se deslocou até estas instituições para obter o contato direto com os participantes do estudo.

Na Universidade I os alunos foram entrevistados no pátio da instituição e os professores e coordenador em seus gabinetes. A coleta das entrevistas do coordenador e alunos desta instituição ocorreu no final do mês de novembro de 2017, a entrevista com três professores no mês de dezembro de 2017 e a última entrevista com um professor no mês de julho de 2018, por questões de conveniência para os participantes do estudo.

Na Universidade II os alunos foram entrevistados no pátio, o coordenador e alguns professores em seus gabinetes e um professor no espaço do auditório central da

instituição. A coleta das entrevistas do coordenador, de um professor e seis alunos ocorreu nos últimos dias do mês de novembro de 2017, as entrevistas dos outros três professores ocorreram no mês de setembro de 2018, por questões de conveniência para os participantes do estudo.

2.5 Análise de dados e das informações

O procedimento de análise de dados de uma pesquisa organiza as informações coletadas na investigação (Brasileiro, 2013; Franco, 2003; Lakatos & Marconi, 2017). Durante esse processo o pesquisador deve estar atento aos procedimentos éticos e técnicos que devem ser considerados para a condução do estudo, em relação aos sujeitos e aos dados coletados (I. S. Aquino, 2010; J. Pereira, 2012; Pereira & Leitão, 2007a).

O tratamento de dados na perspectiva ética deve promover: a proteção dos sujeitos envolvidos no estudo (seres e/ou instituições); a veracidade durante a transcrição das informações coletadas, para garantir a confiança na integridade da pesquisa; a organização das informações deve proporcionar contribuições significativas à comunidade; prezar pelos direitos autorais; apresentar informações fidedignas; e analisar os riscos e os benefícios da pesquisa (Almeida, 2014; I. S. Aquino, 2010; Lima, 2006).

Do ponto de vista técnico, o pesquisador deve utilizar recursos que garantam a compilação e organização dos dados coletados de forma a facilitar a análise das informações e discussão dos resultados da investigação (Lakatos & Marconi, 2017; A. Pereira & Leitão, 2007a). Após a organização dos dados, o pesquisador deve analisar os resultados da pesquisa de acordo com as concepções teórico-metodológicas utilizadas como referência e finalizar a investigação científica com a conclusão dos objetivos (I. S. Aquino, 2010; Franco, 2003; Gaya, 2008).

Segundo Minayo (2002, p. 69) existem três etapas para a fase de análise de dados: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o

conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte”.

Com foco na obtenção de múltiplas perspectivas do objeto de estudo, ampliando a validade interna dos dados e aprofundando os resultados, optamos por desenvolver como técnicas de análise de dados: a análise documental e a análise de entrevista.

2.5.1 *Análise documental*

Nesta perspectiva a análise documental foi realizada considerando os dados obtidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada universidade na perspectiva de sua relação com a legislação vigente sobre a formação de professores de licenciatura em educação física e suas contribuições no sentido de orientar a formação dos futuros professores.

Para a análise dos PPP's das duas universidades estudadas foi realizada uma leitura criteriosa e atenta de ambos os documentos, selecionando dimensões que possibilitassem a inter-relação com as legislações vigente, sempre na perspectiva de analisar o que estes documentos institucionais dispõem sobre a formação dos professores de educação física e sobre a formação destes profissionais na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.

O processo de categorização dos Projetos Político-Pedagógicos foi organizado em categorias molares e moleculares (Franco, 2003; Novikoff, 2014). Segundo Franco (2003) categoria molar constitui uma técnica de categorização para tratar de temas mais amplos, que incorpora os indicadores coletados na pesquisa em categorias moleculares.

A análise de conteúdo documental consiste em um conjunto de procedimentos que tem como objetivo a concepção de um texto analítico através da integração dos dados obtidos durante o estudo (Almeida, 2014; Esteves, 2006; Gaya, 2008; Rocha & Deusdará, 2005; Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). Segundo Minayo (2002) a análise documental pode ser organizada em três etapas: redução dos dados (categorização, codificação e agrupamento dos dados necessários para o estudo),

apresentação dos dados (realizada de forma simplificada e precisa, deve possibilitar a obtenção de conclusões) e conclusões (obtidas durante todo o processo de recolha de dados e análise de conteúdo, caracteriza-se pela apresentação ordenada dos dados da pesquisa).

A análise crítica dos documentos deve ser centrada na recolha de informações que se adequem ao objetivo, realizada de forma a garantir a credibilidade e o sucesso do estudo (M. M. Andrade, 2010).

A análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos de cada curso objetivou identificar o que estes documentos propõem sobre a preparação do aluno, futuro profissional, para atuar na educação básica com a promoção do desenvolvimento integral da criança.

2.5.2 *Análise das entrevistas*

A análise das entrevistas foi realizada com foco na obtenção de resultados sobre a percepção dos coordenadores, professores e alunos dos cursos de formação inicial em educação física (licenciatura) de duas universidades públicas do Estado do Ceará sobre a preparação dos alunos (futuro professores) para atuar na educação básica de forma a promover o desenvolvimento integral da criança.

A entrevista caracteriza-se como um procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador busca obter informações através da fala dos sujeitos-objeto da pesquisa para se compreender um determinado tema de estudo (A. C. Cunha, 2007b; Demo, 2011; Minayo, 2002).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo de entrevista consiste em uma técnica utilizada em pesquisa para verificar hipóteses e/ou questões através da análise dos dados obtidos durante a pesquisa. A análise de conteúdo da entrevista deve ser organizada em três fases: organização dos dados coletados - o pesquisador deve fazer uma leitura atenta e minuciosa sobre os dados coletados, definindo as unidades de registro, as unidades de contexto e as categorias; classificação dos dados - o pesquisador deve incluir as unidades de contexto em cada categoria pré-estabelecida ou emergente

da exploração do *corpus*, fazendo com que todos os dados possam ser contemplados; e análise final - o pesquisador deve estudar e aprofundar o conteúdo obtido para além do que está aparente, respondendo às questões do estudo com foco na contemplação de seus objetivos (L. G. Benites, Nascimento, Milistetd & Farias, 2016; Esteves, 2006; Minayo, 2002).

Na etapa caracterizada pelo exercício de transcrever o material resultante da coleta de dados, foram realizadas as audições das entrevistas gravadas, fazendo registros detalhados de tudo, inclusive pausas e mudanças de entonação da voz, sinalizadores de exclamação, sons e outras variações ocorridas durante a entrevista (M. M. Andrade, 2010; Boni & Quaresma, 2005; A. C. Cunha, 2007b; A. Pereira & Leitão, 2007a; 2007b). Após a conclusão deste processo foi realizada uma releitura para conferência das transcrições, no sentido de proceder com as correções ortográficas e possíveis divergências entre o dito e o escrito (I. S. Aquino, 2010; Boni & Quaresma, 2005; J. Pereira, 2012).

Após a textualização das entrevistas, visando proceder à análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas, foram identificadas e organizadas as unidades de registro dos textos com o propósito de desenvolver a categorização das falas dos entrevistados e a análise dos dados obtidos (Bardin, 2016; L. G. Benites et al., 2016; Esteves, 2006; Lima, 2014; Rocha & Deusdará, 2005).

Segundo Lima (2014), a categorização consiste em um processo no qual os dados obtidos durante a pesquisa são elegidos em unidades de registro e posteriormente essas unidades são agrupadas em categorias e subcategorias para uma fiável análise de conteúdo. Esse trabalho de seleção de ideias foi realizando com base no roteiro de análise de conteúdo, que caracteriza-se como a ação de identificação de trechos importantes no discurso dos participantes da pesquisa para a obtenção de respostas às questões iniciais deste estudo (L. G. Benites et al., 2016; Brasileiro, 2013; Esteves, 2006; Lakatos & Marconi, 2017; Rocha & Deusdará, 2005).

Segundo Minayo (2002) as categorias de análise são grupos de palavras ou frases que possuem características em comum e possuem relação entre si. Trabalhar com categorias significa unir ideias, expressões e significados em torno de um conceito

capaz de englobar tudo isso (Bardin, 2016; L. G. Benites et al., 2016; Lima, 2014; Novikoff, 2014).

Para a análise de conteúdo das entrevistas aos coordenadores, professores e alunos, fomos organizando as categorias segundo a análise das transcrições das entrevistas (Bardin, 2016; L. G. Benites et al., 2016; Boni & Quaresma, 2005; Esteves, 2006; Novikoff, 2014). Os quadros de categorização da análise de conteúdo foram elaborados segundo as respostas dos participantes, com objetivo de atingir os objetivos da investigação. Para facilitar a compreensão, a seguir apresentamos os quadros de categorização das entrevistas aos coordenadores, professores e alunos.

Tabela 6

Categorias e subcategorias das entrevistas aos coordenadores de cursos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Estrutura do curso para a formação em desenvolvimento integral da criança.	- Projeto Pedagógico
	- Reestruturação do Projeto Pedagógico
	- Organização dos conteúdos e disciplinas
	- Formação com atenção à compreensão da realidade social
A formação em desenvolvimento integral da criança.	- Contributo do currículo para a atuação em desenvolvimento integral da criança.
	- Perspectivas futuras
Disciplinas de formação em desenvolvimento da criança.	-
	- Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.
Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	-
Práticas curriculares e pedagógicas	- Articulação teoria-prática
	- Atividades formativas relacionadas ao desenvolvimento integral da criança.
Formação dos docentes e prática pedagógica	- Conhecimento profissional do professor
	- Mudança de concepção do professor
Formações complementares na perspectiva de desenvolvimento integral da criança	- Organização de eventos
Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	- Divergências nos conteúdos na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.
	- Divergências entre ensino e formação inicial dos docentes
	- Divergências na complementação da formação inicial dos docentes

Tabela 7

Categorias e subcategorias das entrevistas dos professores da Universidade I

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Conceito de desenvolvimento integral da criança.	- Envolve aspectos do comportamento
	- Relação com a família e comunidade
	- Humanização e vida da criança
	- Desenvolvimento integral do aluno
Estrutura do curso.	- Organização dos conteúdos e disciplinas
	- Reestruturação do Projeto Pedagógico
A formação em desenvolvimento integral da criança.	- Contributo do currículo para a atuação em desenvolvimento integral da criança
Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança.	-
Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.	-
Conteúdos do currículo	Conteúdos desenvolvidos para a compreensão do desenvolvimento integral da criança.
Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança	-
Práticas curriculares e pedagógicas	- Prática-pedagógicas
	- Articulação teoria-prática
Formação dos docentes e prática pedagógica	- Formação continuada
	- Influência do conhecimento profissional do professor na formação para o desenvolvimento integral da criança.
Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	- Divergências entre o que o professor ensina e o que ele aprendeu na sua formação inicial.

Tabela 8

Categorias e subcategorias das entrevistas dos professores da Universidade II

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Conceito de desenvolvimento integral da criança	- Desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo
	- Integralidade
	- Relação com a família e comunidade
Estrutura do curso	- Reestruturação do Projeto Pedagógico
	- Organização dos conteúdos e disciplinas
A formação em desenvolvimento integral da criança.	- Contributo do currículo
Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança.	-
Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.	-
Conteúdos do currículo	-
Práticas curriculares e pedagógicas	-
Formação dos docentes e prática pedagógica	- Influência do conhecimento profissional do professor na formação para o desenvolvimento integral da criança.
	- Formação continuada
Formações complementares	- Formações complementares na perspectiva de desenvolvimento integral da criança
Limitações do curso de formação de professores	- Divergências no currículo
	- Divergências entre ensino e formação inicial dos docentes
	- Formação continuada

Tabela 9

Categorias e subcategorias das entrevistas aos alunos da Universidade I

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Conceito de desenvolvimento integral da criança	-
Estrutura do currículo	- Plano de estudo
	- Contributo do currículo para a atuação em desenvolvimento integral da criança
Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança.	-
Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.	-
	- Articulação entre as disciplinas
Conteúdos do currículo	- Conteúdos desenvolvidos para a compreensão do desenvolvimento integral da criança.
Práticas curriculares e pedagógicas	- Articulação teoria-prática
Limitações do curso de formação de professores	- Divergências nos conteúdos na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.
	- Divergências na concepção do projeto pedagógico
	- Divergência na articulação entre teoria e prática.
Preparação para atuar no desenvolvimento integral da criança	- Formação complementar após a graduação
	- Apto
	- Formação complementar durante a formação inicial

Tabela 10

Categorias e subcategorias das entrevistas aos alunos da Universidade II

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Conceito de desenvolvimento integral da criança	-
Estrutura do currículo	- Reestruturação do currículo
	- Contributo do currículo para a atuação em desenvolvimento integral da criança
Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança.	-
Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.	-
Conteúdos do currículo	Conteúdos desenvolvidos para a compreensão do desenvolvimento integral da criança.
Práticas curriculares e pedagógicas	- Articulação teoria-prática
Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	- Divergências nos conteúdos na perspectiva do desenvolvimento integral da criança
Preparação para atuar no desenvolvimento integral da criança	- Formação complementar após a graduação
	- Apto
	- Formação complementar durante a formação inicial
	- Contribuição dos docentes

2.6 Procedimentos éticos na investigação

O presente estudo, após sua qualificação e aprovação do projeto de tese pela comissão de avaliação do Curso de Doutorado em Ciências da Educação, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Católica de Quixadá, para a realização da coleta de dados seguindo as normas da legislação brasileira da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) sobre o processo ético nos estudos que envolvem seres humanos (CONEP, 2013; Resolução CONEP n. 510, 2016).

Esta legislação brasileira organizada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, membro do Conselho Nacional de Saúde, lançou em 10 de outubro de 1996, a Resolução Nº196/96 do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos (Brasileiro, 2013; Resolução CONEP n. 510, 2016). Esta resolução institui que toda pesquisa realizada com seres humanos deve seguir os parâmetro desta Resolução e que antes da coleta de dados o projeto deve ser submetido a um Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), junto com a documentação legal prevista nas orientações estabelecidas pelo Comitê (Brasileiro, 2013; Lima, 2006; Resolução CONEP n. 510, 2016; Thomas, Nelson & Silvernam, 2012).

Após a submissão do projeto à Plataforma Brasil, obtivemos parecer favorável para sua execução desta pesquisa do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Católica de Quixadá, com documento de registro sob número 2.505.536.

Para a obtenção dos dados da pesquisa, documentos e entrevistas, uma carta de anuência foi assinada por representantes das instituições analisadas nesse estudo, autorizando a realização da pesquisa. Os participantes das entrevistas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, confiando aos pesquisadores a autorização para utilização dos dados no presente estudo; foram informados sobre o problema de investigação, os objetivos da pesquisa, o resguardo do anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

O tratamento de dados na perspectiva ética foi realizado de forma a promover: a proteção dos sujeitos envolvidos no estudo (seres e/ou instituições); a veracidade

durante a transcrição das informações coletadas, para garantir a confiança na integridade da pesquisa; a organização das informações deve proporcionar contribuições significativas à comunidade; a ética de prezar pelos direitos autorais; a apresentação de informações fidedignas; a análise dos riscos e os benefícios da pesquisa (Almeida, 2014; I. S. Aquino, 2010; Resolução CONEP n. 510, 2016).

Durante a análise e interpretação dos dados fomos fiéis ao conteúdo dos documentos institucionais e das entrevistas recolhidas, não alterando ou omitindo informações neles contidos no sentido de preservar a postura ética desta pesquisa (M. M. Andrade, 2010; Esteves, 2006; Lima, 2006).

3 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

3.1 Apresentação dos dados coletados nos projetos político-pedagógicos dos cursos

O presente capítulo visa apresentar os dados coletados dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de educação física (licenciatura) de duas instituições de ensino superior público do Estado do Ceará.

Como vimos no enquadramento teórico, o PPP pode ser definido como um documento oficial produzido e disponibilizado pelas instituições de ensino, onde estão contidas todas as informações importantes sobre a instituição e suas ofertas educativas (Barbosa, 2012; V. Rossi, 2003; Veiga & Fonseca, 2013). Este documento é o principal norteador do processo de ensino e aprendizagem, e sua concepção e atualização devem ser realizadas através do debate democrático entre todos os segmentos da comunidade educativa: gestores, professores, alunos, funcionários e comunidade (O. Oliveira, Pereira & Drabach, 2011; Veiga, 2002; 2016).

Veiga (2003) afirma que o Projeto Político-Pedagógico é muito mais que um conjunto de planos de ensino e de atividades educativas, ele é um plano integral da instituição com foco na formação educacional, que deve ser construído e vivenciado por todos os membros da comunidade educacional. O PPP orienta as ações educativas de forma contínua, descentralizada e democráticas; e deve se edificar e (re)constituir através da reflexão do cotidiano e dos atores do ambiente educacional (Gadotti, 2003; Veiga, 2016; Venâncio & Darido, 2012).

Durante a análise dos projetos pedagógicos buscamos identificar informações oficiais sobre a organização, legislação e estrutura pedagógica, com o objetivo de fazer uma análise, no que diz respeito a disciplinas, ementas, objetivos e características da formação que estruturam o curso de formação inicial proposto pelas duas universidades estudadas, com foco na formação do futuro professor de educação física no aspecto do desenvolvimento integral da criança.

3.1.1 O Projeto Político-Pedagógico da Universidade I

O Projeto Político-Pedagógico da Universidade investigada utilizado neste estudo foi constituído no ano de 2012, e em sua apresentação define-se como um documento que:

Possibilita a definição e a formulação de estratégias e práticas acadêmicas na direção de uma práxis oportuna na constituição de um (a) profissional crítico (a) e atento (a) ao seu papel de cidadã (o) ativo (a) e participativo (a) nas transformações sociais desejáveis. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 5).

A definição apresentada pelo documento vai ao encontro com o pensamento de Rossi (2003) que afirma que o projeto de um curso desempenha duas importantes funções: política, pois se organiza de forma a atender aos anseios da sociedade na formação do cidadão; e pedagógico, no sentido de estruturar as suas práticas educativas no cumprimento de seus objetivos formativos.

A construção democrática do Projeto Político-Pedagógico de um curso possui grande significância, visto que a visão/opinião de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem torna este documento completo para atender aos anseios da sociedade e da comunidade educativa (O. Oliveira, Pereira & Drabach, 2011; Veiga, 2002; 2016).

Seguindo este sentido o documento deste curso de licenciatura em educação física afirma que sua construção foi “[...] resultante de uma elaboração colegiada do corpo docente e discente, fruto de uma práxis pedagógica e profissional” (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 5).

3.1.1.1 Finalidades do curso de formação inicial em educação física

Um curso superior de formação inicial deve ofertar conhecimentos necessários para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, preparando-o para

atuar de forma qualificada para atender aos anseios da sociedade à qual pertence (Masetto, 2012; Vilela et al., 2013; Virgínio, 2009). O curso de licenciatura em educação física desta Universidade proporciona uma formação que consiste na conexão entre reflexão e criticidade, proporcionando ao futuro professor uma formação com compromisso ético, na construção do seu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo na edificação de uma sociedade solidária, equânime e pacífica (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

As orientações dos documentos da legislação brasileira e do Conselho Nacional de Educação exigem dos cursos de ensino superior uma organização de sua estrutura pedagógica pautada no “[...] redimensionamento do saber-fazer acadêmico, uma fundamentação teórica apoiada em uma concepção inter e transdisciplinar, e no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão como base da formação de professores” (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 6).

Segundo o PPP do curso de educação física da universidade pública 1 (p. 7), o foco do conhecimento acadêmico será: [...] o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação física e da educação básica, sem perder de vista o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem o conhecimento profissional.

O processo de ensino e aprendizagem deve assegurar aos discentes a vivência e a construção de diversos saberes, orientados por diferentes componentes de ensino na busca do equilíbrio entre a reflexão e contextualização das atividades formativas (Libâneo & Alves, 2017; Masetto, 2012; Sacristan, 2013). Segundo o Conselho Nacional de Educação, essas orientações podem advir de princípios, que estabelece as orientações/condições para que as Instituições de Ensino Superior possam organizar, desenvolver e avaliar os seus projetos pedagógicos (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

Neste sentido a proposta pedagógica do curso de licenciatura em educação física desta Universidade apresenta-se fundamentada em torno de princípios epistemológicos, teóricos e metodológicos que considera o ser humano e o conhecimento numa perspectiva de integralidade:

A proposta pedagógica do Curso de Educação Física foi orientada em torno de princípios norteadores com base numa série de pressupostos epistemológicos,

teóricos e metodológicos que considera o ser humano e o conhecimento numa perspectiva de integralidade. Neste sentido, corroboramos com a concepção de Educação Física que se consolida num processo de redimensionamento e ressignificação, plural, multidimensional, multirreferenciada, interparadigmática, interdisciplinar e crítica. Reconhece a Educação Física como um projeto de educação que envolve o movimento humano e a corporeidade de modo integrado e interligado com a formação integral do ser. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p.12).

A fundamentação nestes princípios garante a criação de espaços coletivos de planejamentos, de reordenamentos, de discussões e de ações, que tornem possível a relação entre teoria e prática, forma e conteúdo, e os vários saberes construídos socialmente essenciais na formação destes profissionais (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

Além dos princípios epistemológicos, teóricos e metodológicos, que proporcionam a formação na perspectiva de integralidade, o documento também apresenta os princípios que norteiam as disciplinas e os conteúdos do curso objetivando a formação integral do futuro professor:

Éticos: da autonomia, do compromisso social e da identidade individual e coletiva; Políticos, da equanimidade geradora de igualdade dos direitos e deveres de cidadania com base na deliberação coletiva e no exercício da criticidade; Estéticos, da sensibilidade, da afetividade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade; Epistemológicos, do aprender a conhecer com rigor, sistemática e criticidade; Pedagógicos, da valorização dos múltiplos saberes e pluridimensionalidade do ser humano, na dialógica como dimensão fundante dos saberes significativos; e Teórico-metodológicos, uma práxis educativa construída por meio de atividades concretas de ensino, refletidas, e de pesquisa-intervenção com o propósito de servir de estrutura articuladora na produção do conhecimento coletivo de alunos e educadores na consecução desse currículo contextualizado no mundo vivido. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

Estes princípios norteiam as ações docentes e discentes deste curso de formação de professores, visando a integração dos diversos saberes, os conhecimentos curriculares, as normas sociais, os valores, os elementos culturais, a individualidade e a coletividade, com a valorização e atuação de cada disciplina, com seus conceitos, conteúdos e técnicas, respeitando as características dos discentes, bem como as concepções e formações do corpo docente.

A aquisição e construção dos diversos saberes do conhecimento profissional pelos discentes, durante o curso de formação inicial, irão fundamentar a atuação destes na perspectiva da formação integral do ser:

Assim, o curso de Licenciatura promove a formação de um educador autônomo, criativo, crítico, reflexivo, inovador, dotado de curiosidade epistemológica e postura investigativa, capaz de intervir pedagogicamente no contexto específico a partir de conhecimentos de natureza histórico-cultural, técnico-pedagógica e científica. Um professor que reformula e reconstrói suas ações no sentido de potencializar a transformação da realidade existente, a partir de uma práxis profissional, além de conscientizar-se do papel fundamental que ele tem no processo de educação e da promoção humana em todas as suas dimensões, objetivando, desta forma, a formação do ser integral, com suas potencialidades de ação e expressão. O Licenciado em Educação Física deve, no seu percurso formativo, construir competências político-sociais, humanas e educativas que orientem a sua intervenção profissional. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p.29).

3.1.1.2 Objetivos do curso de formação inicial em educação física e estrutura curricular

Na concepção de Tardif (2012), os cursos de formação inicial de professores, também intitulados de licenciaturas, possuem o objetivo de preparar o futuro profissional para atuar de forma pedagógica, intelectual, educativa e ética. Segundo o Projeto Pedagógico, o curso de licenciatura em educação física desta Universidade tem como objetivo geral:

[...] a constituição de um espaço de reflexão crítica e construção do campo do conhecimento da Educação Física numa perspectiva multidimensional, inter/transdisciplinar e interparadigmática, formando professores de Educação Física com formação crítica e reflexiva, capazes de socializar o acervo da cultura de movimento, de estimular a compreensão, valoração e assunção de um estilo de vida saudável e de qualidade por parte de crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 25).

A formação se propõe a desenvolver profissionais protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização mais justa equânime, democrática e solidária. Nessa perspectiva, o curso se propõe a ofertar vivências de práticas corporais, que contemplem as diversas manifestações culturais, entendendo-as

como necessidade e direito de todos, constituindo-as como um objeto de fundamental importância para o desenvolvimento da educação integral (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

Para alcançar o objetivo geral, o documento apresenta os seguintes objetivos específicos:

Formar professores críticos e reflexivos, protagonistas de sua própria formação para atuar em todas as modalidades da educação básica (educação infantil, fundamental e médio), da educação de jovens e adultos, das escolas indígenas, quilombolas e do campo, ressaltando sua importância como contribuinte na formação do cidadão autônomo, ativo e consciente; Estimular à pesquisa, como instrumento de produção e difusão do conhecimento, bem como a participação em programas e projetos de extensão relacionados à área da Educação Física; Colaborar com a formação de profissionais qualificados, capazes de criar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, apropriados saber fazer e habituados a compartilhar a práxis e produzir coletivamente; Contribuir significativamente para a divulgação da relevância da Educação Física no processo de manutenção, promoção e ampliação da qualidade de vida e da saúde dos cidadãos; e Qualificar discentes e futuros profissionais para contribuir com a sociedade nos debates interdisciplinares, prestando assessorias nos setores políticos, culturais e sociais. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p.25).

A elaboração dos objetivos geral e específicos segue a linha de intenção de Tardif (2012), o qual afirma que os cursos de formação inicial de professores devem preparar o futuro profissional para atuar de forma pedagógica, intelectual, educativa e ética. Essa preparação acadêmica-profissional é orientada pelo currículo, que se caracteriza como um instrumento orientador do processo de ensino e aprendizagem. Esteves (2016) refere que os cursos de formação inicial de professores devem ofertar aos futuros profissionais um currículo contextualizado, integrando os conteúdos aos objetivos de aprendizagem e a vivências reflexivas de aprendizagem.

Sobre o currículo e sua estruturação, o documento desta Universidade cita:

Objetivamos potencializar uma estrutura curricular pautada na flexibilidade e na interdisciplinaridade que pensa a pergunta como tema gerador de novos saberes e de acesso ao saber sistematizado; reconhecer a indispensabilidade de uma interface entre o saber que o estudante carrega e o saber acadêmico; entender a dialógica como procedimento didático privilegiado. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p.7).

Estas características do currículo seguem o propósito da formação de profissionais que tenham poder de decisão e criticidade política, ética, estética, no desenvolvimento da práxis transformadora, objetivando a construção de uma sociedade melhor (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

Segundo Roldão (2015), a formação inicial de professores deve ser orientada por um currículo integrador, que possibilite ao futuro professor oportunidades para desenvolver suas competências profissionais, através da união dos conhecimentos específicos com a vivência prática no ambiente acadêmico e escolar.

Conforme o PPP deste curso os conhecimentos profissionais a serem adquiridos durante este curso de formação inicial de professores pertencem a uma integração curricular, organizados em áreas:

[...] A integralização curricular deverá contemplar na formação básica as áreas: 1) Conhecimento do ser humano e da sociedade; 2) Conhecimento científico e tecnológico; e 3) Conhecimento do corpo humano e da saúde. Quanto à formação específica, a integralização se desenvolverá de acordo com as seguintes áreas: 1) Conhecimento didático-pedagógico e 2) Conhecimento da cultura específica da Educação Física. Ainda com vistas a esta integralização, o discente deverá desenvolver 400 horas de estágio supervisionado, bem como 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividade complementar. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 33).

O currículo também deverá proporcionar o desenvolvimento das competências e habilidades do futuro profissional, proporcionando a estes: Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; Competências referentes à compreensão do papel social da escola; Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados; Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; Competências referentes ao processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

O sentido atribuído ao currículo como instrumento de aquisição de competências profissionais está de acordo com o que diz C. A. Ferreira (2017) quando afirma que os

cursos de formação inicial de professores devem proporcionar oportunidades de aprendizagem e aquisição de competências profissionais que capacitem para o futuro professor para o exercício da docência.

3.1.1.3 Ementário e conteúdos programáticos das disciplinas do curso de formação inicial em educação física no aspecto do desenvolvimento integral da criança

O PPP deste curso de formação de professores de educação física distribui as disciplinas nas diversas áreas de conhecimento ao longo dos semestres, visando a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática profissional, mediada, sobretudo pelas vivências e experiências formativas (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

O ementário das disciplinas é apresentado por unidades curriculares nas quais são descritos: créditos, se obrigatório ou optativo, semestre, carga horária total, carga horária, disciplina teórica, prática, semipresencial, e ainda o tipo de componente (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

As disciplinas também são classificadas como obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias pertencem ao currículo básico do curso e todos os alunos devem cursar; as disciplinas optativas podem ser integradas às horas de formação do futuro profissional para complementação do conhecimento acadêmico, e o estudante tem a opção de escolher quais disciplinas e quantas, desde que obedeçam as diretrizes de conclusão do curso (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

As unidades curriculares deste curso de licenciatura em educação física foram estabelecidas de acordo com as áreas de conhecimento e da junção das disciplinas obrigatórias e optativas, e são distribuídas em 10 áreas: I. Conhecimento do ser humano e da sociedade; II. Conhecimento científico e tecnológico; III. Conhecimento do corpo humano e da saúde; IV. Conhecimento didático-pedagógico; V. Cultura esportiva; VI. Ginástica e atividades rítmicas; VII. Comportamento motor e educação física adaptada; VIII. Educação física escolar; IX. Cultura lúdica, políticas públicas e lazer; X. Estágios,

A área II é a do Conhecimento Científico e Tecnológico, que é constituída por 4 disciplinas obrigatórias (Metodologia científica; Pesquisa científica em educação física; Trabalho de conclusão de curso I; e Trabalho de conclusão de curso II) e 4 disciplinas optativas (Estatística aplicada à educação física; Medidas e avaliação em educação física e esportes; Pesquisa qualitativa em educação física; e pesquisa quantitativa em educação física) (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

Das oito disciplinas desta área do Conhecimento Científico e Tecnológico, somente a disciplina de Medidas e avaliação em educação física e esportes indica conteúdos que tratam do desenvolvimento humano.

Tabela 12

Ementa disciplina – Medidas e avaliação em educação física e esporte

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO								
COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR /OP	SEM.	CH TOTAL	CH TEO.	CH PRÁT.	SEMI-PRES.	TIPO
Medidas e avaliação em educação física e esporte	3	OBR	6º	48	26	16	06	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Não tem. EQUIVALÊNCIA: IEF0124/IEF0007 EMENTA: Conceitos e objetivos da avaliação física. Seleção e administração de instrumentos de avaliação. Avaliação dos fatores antropométricos, neuromusculares e metabólicos do crescimento e desenvolvimento humano que se relacionam com as atividades físicas nas diversas áreas de atuação do profissional de educação Física. Técnicas de diagnósticos. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 50.								

A área III é formada por 5 disciplinas que fazem parte do bloco de conteúdos sobre Conhecimento do Corpo Humano e da Saúde (Anatomia humana aplicada à

educação física; Bioquímica aplicada à educação física; Cinesiologia; Bases fisiológicas da educação física; e Socorros urgentes em educação física, esporte e lazer) e 1 disciplina optativa, Biomecânica (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

As 6 disciplinas desta área tratam de Conhecimentos do Corpo Humano e Saúde e todas apresentam em suas ementas conhecimentos biológicos, mesmo esse conhecimento sendo fundamental para a compreensão do desenvolvimento integral da criança. Contudo, na ementa da disciplina de Bases fisiológicas da educação física, encontramos referência ao estudo das funções orgânicas do crescimento (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

Tabela 13

Ementa disciplina – Bases fisiológicas da educação física

CONHECIMENTO DO CORPO HUMANO E SAÚDE								
COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	CH TEO.	CH PRÁT.	SEMI-PRES.	TIPO
Bases fisiológicas da educação física	6	OBR	3º	96	48	48	0	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Anatomia Humana Aplicada à Educação Física. EQUIVALÊNCIA: SG0374 EMENTA: Análise das funções orgânicas ou processos básicos do corpo humano, evidenciando as relações químicas celulares, a nutrição, a transformação de energia, a contração muscular, a respiração, a reprodução e o crescimento como atividades vitais desempenhadas pelo organismo. Compreensão do conceito de meio interno, da natureza dos sistemas fisiológicos de controle e das propriedades dos principais tipos de células especializadas (nervosa, muscular e glandular). <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p.51-52.								

A área IV retrata o Conhecimento Didático-pedagógico e é formada por 7 disciplinas obrigatórias (Abordagens de ensino da educação física; Currículos, programas e avaliação em educação física; Didática e educação física; Estrutura, política e gestão educacional; Estudos sócio-históricos e culturais da educação; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); e Psicologia da aprendizagem humana) e 5 disciplinas optativas (Educação física e cultura de paz; Educação física e educação integral;

Tabela 15

Ementa disciplina – Educação física e educação integral

CONHECIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO								
COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	CH TEO.	CH PRÁT.	SEMI-PRES.	TIPO
Educação física e educação integral	2	OP	99	32	32	0	0	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Não tem. EQUIVALÊNCIA: Não tem. EMENTA: Estudo dos aspectos epistemológicos e pedagógicos da educação integral. Políticas públicas em educação integral no Brasil e desafios para a área de Educação Física na escola. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 55.								

As áreas V Cultura esportiva, VI Ginástica e atividades rítmicas, VII Comportamento motor e educação física adaptada, VIII Educação física escolar e IX Cultura lúdica, políticas públicas e lazer, pertencem à grande área do corpo de conhecimento específico da educação física, composta por 22 disciplinas obrigatórias e 57 disciplinas optativas (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

As 22 disciplinas obrigatórias são: Introdução à universidade e ao curso de educação física; Formação rítmica em educação física; Esportes coletivos: basquetebol e handebol; Esportes coletivos: futsal; Esportes coletivos: futebol; Esportes coletivos: voleibol e vôlei de praia; Introdução à ginástica; Ginástica escolar; Natação I; Atletismo I; Artes Marciais e capoeira; Dança; Pedagogia do esporte; Cultura lúdica e teoria do jogo; educação física adaptada; Fisiologia do exercício; Desenvolvimento motor; Aprendizagem motora; Educação física e multiculturalismo; Atividade física e saúde; educação física na educação infantil; e Educação física no ensino fundamental e médio (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

Estas disciplinas do Conhecimento Específico da Educação Física tratam sobre conteúdos relacionados à introdução à universidade e ao curso de educação física;

Tabela 19

Ementa disciplina – Educação física no ensino fundamental e médio

CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA								
COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR /OP	SEM.	CH TOTAL	CH TEO.	CH PRÁT.	SEMI-PRES.	TIPO
Educação física no ensino fundamental e médio	4	OBR	6º	64	32	32	0	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Didática e educação física. EQUIVALÊNCIA: IEF0120/IEF0053/IEF0054 EMENTA: A Educação Física no Ensino Fundamental e Médio como componente curricular. Contribuição da Educação Física no processo de formação do aluno. Organização e implementação de experiências de aprendizagem. Desenvolvimento de proposições para o planejamento, gestão e avaliação da Educação Física nesses níveis de ensino, destacando possibilidades inter e transdisciplinares. Dimensões dos Conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 61.								

As 56 disciplinas optativas da área específica da educação física são: Atividade de academia; Atividade física e envelhecimento; Atividade física para grupos especiais; Atletismo II; Basquetebol; Capoeira; Corporeidade e educação; Danças brasileiras; Educação física e mídia; Educação física inclusiva; Esportes de aventura; Esportes paraolímpicos; Estudos avançados em comportamento motor; Estudos avançados em fisiologia do exercício; Estudos avançados em metodologia do treinamento aplicada à atividade física; estudos do lazer; Exercícios Taoistas –Ki; Exercícios taoistas – Lian Gong; Futebol; Futsal; Gestão e Marketing esportivo; Ginástica artística; Ginástica I; Ginástica II; Ginástica laboral; Ginástica rítmica; Handebol; Hidroginástica; Jogos cooperativos; Judô; Karatê; Massagem terapêutica; Meditação e educação física; Metodologia do treinamento aplicada à atividade física; Musculação; Natação II; Novas tecnologias na educação física; Nutrição e educação física; Percepção e imagem corporal; Pilates; Práticas corporais integrativas; Qi Gong; Recreação e ludicidade; Relaxamento aquático; Salvamento aquático; Tai chi chuã; Treinamento personalizado; Triathlon; Voleibol; Yoga; Yoga: aprofundamento e ensino; Prática de educação física – hidroginástica e qualidade de vida; Prática de educação física – atividade física e

Tabela 21

Ementa disciplina – Medidas e avaliação em educação física e esportes

CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA								
COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR /OP	SEM.	CH TOTAL	CH TEO.	CH PRÁT.	SEMI-PRES.	TIPO
Medidas e avaliação em educação física e esportes	3	OP	-	48	26	16	6	Disc.

PRÉ-REQUISITO: Não tem

EQUIVALÊNCIA:. IEF0124/IEF0007

EMENTA: Conceitos e objetivos da avaliação física. Seleção e administração de instrumentos de avaliação. Avaliação dos fatores antropométricos, neuromusculares e metabólicos do crescimento e desenvolvimento humano que se relacionam com as atividades físicas nas diversas áreas de atuação do profissional de educação Física. Técnicas de diagnósticos.

Nota. Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 76.

Tabela 22

Ementa disciplina optativas – Nutrição em educação física

CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA								
COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR /OP	SEM.	CH TOTAL	CH TEO.	CH PRÁT.	SEMI-PRES.	TIPO
Nutrição em educação física	4	OP	-	64	36	16	12	Disc.

PRÉ-REQUISITO: Fisiologia do exercício.

EQUIVALÊNCIA:. IEF0106/IEF0025

EMENTA: Papel metabólico e dinâmica corporal dos nutrientes essenciais e não essenciais ao organismo humano, bem como as consequências de suas carências alimentares. Demandas alimentares durante as fases do desenvolvimento humano e na atividade física. Alterações metabólicas durante a prática desportiva e a importância dos nutrientes nessas alterações. Recursos ergogênicos nutricionais.

Nota. Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 77.

Tabela 23

Ementa disciplina – Práticas corporais integrativas

CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA								
COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR /OP	SEM.	CH TOTAL	CH TEO.	CH PRÁT.	SEMI-PRES.	TIPO
Práticas corporais integrativas	3	OP	-	48	20	28	0	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Não tem. EQUIVALÊNCIA: IEF0157/IEF0024 EMENTA: A emergência de terapias naturais, energéticas e psicocorporais e sua evolução como práticas integrativas. As práticas corporais como caminho de autoconhecimento, crescimento interior e formação integral do ser humano. Interpretações do corpo no ocidente e a visão oriental do ser energético. Práticas integrativas: respiratórias; de relaxamento; movimento, consciência e criatividade. Aspectos metodológicos do trabalho corporal. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012, p. 78.								

A unidade curricular X é definida como Estágios, Prática e Atividades Complementares, e é composta por 8 disciplinas obrigatórias (Estágio supervisionado em licenciatura: conhecimento e investigação da realidade; Estágio supervisionado na educação infantil e ensino fundamental I; Estágio supervisionado no ensino fundamental II; Estágio supervisionado no ensino médio e/ou EJA; Prática integrativa I licenciatura; Prática investigativa II licenciatura; Prática investigativa III licenciatura; e Prática investigativa IV licenciatura) e 19 disciplinas optativas (Prática de pesquisa colaborativa I; Prática de pesquisa colaborativa II; Prática de pesquisa colaborativa III; Prática de pesquisa colaborativa IV; Laboratório didático I licenciatura; Laboratório didático II licenciatura; Laboratório didático III licenciatura; Laboratório didático IV licenciatura; Projeto social I; Projeto social II; Projeto social III; Projeto social IV; Ateliê de histórias de vidas e formação I; Ateliê de histórias de vidas e formação II; Laboratório artístico I; Laboratório artístico II; Laboratório artístico III; Laboratório artístico IV; e Laboratório artístico V). (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012).

As 27 disciplinas da área Estágios, Prática e Atividades Complementares abordam conhecimentos sobre a prática pedagógica, experiência docente e a aplicação/execução dos conhecimentos (teóricos e práticos) adquiridos durante a formação profissional no ambiente escolar, sob orientação e supervisão da equipe docente do curso de licenciatura em educação física (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012). Estas disciplinas são de fundamental importância ao currículo, pois ao vivencia-las os docentes iniciam a sua experiência profissional, que tão relevante é para a formação do futuro professor.

Durante a análise do currículo deste curso de formação inicial de professores de educação física podemos observar que o termo ‘desenvolvimento integral da criança’ não é citado nas ementas, contudo evidenciamos disciplinas que abordam conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança. Ressaltamos, que compreendemos que os conteúdos mencionados nas ementas das disciplinas desta instituição são considerados importantes para a formação inicial do profissional em educação física, contudo buscamos analisar as ementas na ótica do desenvolvimento integral da criança.

3.1.2 O Projeto Político-Pedagógico da Universidade II

O Projeto Político-Pedagógico deste curso utilizado neste estudo foi constituído no ano de 2010, e apresenta como objetivo:

O presente projeto tem o propósito de adequar o curso de Licenciatura Plena em Educação Física da *Universidade II* às determinações da legislação vigente, oportunizando ao Estado do Ceará atender demandas sociais e necessidades do mercado de trabalho na área. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 7).

O PPP deste curso atende às determinações da legislação vigente, tanto quando segue as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de graduação superior, quanto quando segue as orientações das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratam da formação de professores para a educação básica.

O propósito do curso em formar profissionais para atender às demandas da sociedade, vai ao encontro de O. Oliveira, Pereira e Drabach (2011), que afirmam que o Projeto Político-Pedagógico de um curso deve ser constituído a partir da integração de saberes profissionais, pessoais e sociais, para atender às demandas profissionais da sociedade vigente.

Essas adequações às legislações vigentes e às demandas sociais seguem o sentido de Estrela (2002) quando refere que os cursos de formação inicial de professores devem estruturar, avaliar e revisar seus projetos com intuito de preparar indivíduos para atender às demandas profissionais da sociedade na qual estão inseridos.

3.1.2.1 Finalidades do curso de formação inicial em educação física

De acordo com o PPP a formação profissional acontecerá com a construção dos conhecimentos acadêmicos resultantes de práticas pedagógicas e intervenções sociais dentro do espaço escolar, com a finalidade de: “formar um profissional que por intermédio de sua prática pedagógica, contribua para o desenvolvimento das pessoas e a superação das contradições sociais” (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p.14).

Destacamos deste trecho do PPP a referência à finalidade de formar um profissional que contribua para o desenvolvimento das pessoas. Para A. C. Cunha (2015) é através da formação inicial que os futuros professores adquirem conhecimentos e desenvolvem competências (científicas da área da docência, curriculares, pedagógico-didáticas e éticas) que lhe possibilitam exercer profissionalmente a docência e continuar a aprender ao longo da sua carreira profissional. O que nos permite identificar que neste curso há a inquietação de preparar/formar o futuro professor para atuar de forma a contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

O documento também afirma que a formação acadêmica e profissional deste curso é organizada de forma a possibilitar uma melhor intervenção na realidade prática, envolvendo os conhecimentos sobre corporeidade, educação em saúde e desenvolvimento de uma cultura para o estilo de vida ativo da população, com foco no

desenvolvimento do aluno, rompendo com as formações com foco e conceitos higienistas e de performance técnico-desportiva (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010).

Neste trecho do PPP podemos observar que existe a intenção da formação de futuros professores com foco no desenvolvimento do aluno, rompendo os paradigmas de formações tradicionais. Tavares (2008) afirma que a formação inicial recebida pelos professores está diretamente relacionada às suas ações pedagógicas e profissionais. Assim, a formação inicial destes professores deve promover uma constante e intensa interação com os saberes (profissionais, institucionais, didático-pedagógicos e sociais), para que esses futuros profissionais possam atuar de forma significativa na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos (Apple, 2008; Estrela, 2002, 2016).

Em outro trecho do PPP encontramos novamente referência à formação profissional com foco na formação integral:

O esforço por uma formação humana mais integral e, não tão dicotomizada, ou seja, por uma formação de um homem não mais fragmentado em corpo e mente, cria uma necessidade de reformulação curricular dentro de uma perspectiva mais crítica e voltada para os problemas sociais. (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 12).

Essa atenção à formação inicial com foco na formação integral, rompendo os paradigmas da formação 'dicotomizada', segue as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 1, 2002). L. C. Benites, Souza e Hunger (2008) ressaltam que essa formação com foco no desenvolvimento integral deve promover um constante diálogo entre os conhecimentos específicos da formação e os conhecimentos relacionados à educação básica, ao ensino, ao conhecimento pedagógico, à sociedade.

O trecho que refere a reformulação do currículo baseia-se na orientação do Artigo 13º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de educação física, que orienta as instituições de ensino superior a promoverem regularmente a avaliação do projeto pedagógico dos cursos, com o intuito articular mudanças necessárias para a atualização e aprimoramento da formação dos saberes destes profissionais (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

Os saberes profissionais adquiridos durante a formação inicial devem ser pautados em princípios formativos, na busca do equilíbrio entre a reflexão e contextualização do conhecimento, assegurando aos futuros professores a construção de diversos saberes (Masetto, 2012; Tavares, 2008; Therrien & Therrien, 2013). Segundo o PPP os princípios norteadores da formação inicial em educação física deste curso são:

a) autonomia institucional; b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) graduação como formação inicial; d) formação continuada; e) ética pessoal e profissional; f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; h) abordagem interdisciplinar do conhecimento; i) indissociabilidade teoria-prática; j) articulação entre conhecimento de formação ampliada e específica. (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010, p.24).

Esses princípios seguem as orientações da Resolução n. 07/2004 do Conselho Nacional de Educação e há nestes documentos, assim como no PPP, a recomendação de que os princípios formativos devem ser realizados e estimulados por todos os professores e disciplinas que compõe a grade curricular. “Sabe-se, também, que é importante fortalecer as articulações entre os professores, seus conhecimentos e as diversas disciplinas que compõem o currículo do curso [...] no sentido da construção de atitudes, competências e de práticas interdisciplinares” (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010, p.7).

3.1.2.2 Objetivos do curso de formação inicial em educação física e estrutura curricular

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da universidade pública 2 (2010, p.26), o curso de formação inicial em educação física tem como objetivos:

Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase no fomento da produção de conhecimento e da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde, lazer e cultura na escola, preparando-os para um desempenho profissional competente, tanto do ponto de vista intelectual, quanto técnico; Estimular: o processo de reflexão crítica no sentido de compreender a gênese da existência social e cultural humana, perpassando a esfera do trabalho, da cultura, da

educação, da escola e do saber; a formação docente, a atividade criadora, transformadora, e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos em todas as suas dimensões; a articulação dos componentes curriculares, favorecendo o trabalho educativo, a ação pedagógica e a pesquisa científica; e a compreensão dos métodos de produção de conhecimentos tendo em vista a construção e reconstrução de saberes docentes em Educação Física; Dotar o profissional de atitudes éticas que consagrem o respeito à vida, em todas as suas formas e manifestações, no exercício de suas atividades.

A formação inicial ofertada por este curso de formação de professores tem como objetivo capacitar o futuro professor ao exercício profissional da docência da educação física, com competência profissional, intelectual e ética. Segundo A. C. Cunha (2015), a formação inicial deve proporcionar aos futuros professores a conexão entre o conhecimento (pessoais, profissionais e sociais) e o desenvolvimento de competências (curriculares, pedagógico-didáticas e éticas) que o preparem para o exercício da docência.

Para Perrenoud (2008), a competência consiste na capacidade de conectar saberes e atitudes na resolução de uma situação ou problema. Assim, a aquisição de competências, durante um curso de formação inicial de professores está diretamente relacionada à preparação deste profissional para cumprir suas atividades docentes (Masetto, 2012; Sousa, 2012; Taffarel, Lacks & Santos, 2006).

O PPP deste curso refere que o mesmo terá como objetivo a formação docente pautada no desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos, relacionando-os aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

Podemos perceber que este curso de formação de professores se propõe a formar professores com competências profissionais relacionadas ao conhecimento das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais. Seguindo o pensamento de Perrenoud (2000), o qual afirma que a formação inicial de professores deve proporcionar a aquisição de diversas competências docentes, que vão além do saber ensinar, são elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação da turma; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação contínua.

3.1.2.3 Ementário e conteúdos programáticos das disciplinas do curso de formação inicial em educação física no aspecto do desenvolvimento integral da criança

Segundo o PPP as unidades curriculares do curso de licenciatura em educação física desta universidade estão centradas: “nos procedimentos, nas didáticas, na transposição dos conteúdos, nos instrumentos e na construção de competências para responder aos problemas determinantes da realidade concreta, por meio dos elementos científicos e da intervenção profissional” (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010, p.12).

As disciplinas são classificadas como obrigatórias e optativas: as disciplinas obrigatórias pertencem ao currículo básico do curso e todos os estudantes devem cumpri-las; as disciplinas optativas podem ser integradas às horas de formação do futuro profissional para complementação do conhecimento acadêmico, e os estudantes possuem a opção de escolher quais e quantas disciplinas desejam cumprir, desde que obedeçam as diretrizes de conclusão do curso (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

O ementário é apresentado por semestre, seguindo o fluxo de disciplinas obrigatórias do currículo, e no final apresentam-se as disciplinas optativas. As ementas descrevem as disciplinas em: créditos (obrigatório ou optativo), semestre, carga horária

total, pré-requisito e a ementa/conteúdo específicos da disciplina (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

No primeiro semestre de formação o curso disponibiliza a seus alunos 6 disciplinas obrigatórias: História, métodos e sistemas de educação física; Introdução à biologia humana; Psicologia evolutiva; Folclore e cultura popular; Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação física; e Anatomia humana (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

Entre estas disciplinas, a ementa que possuem maior relação com o ‘desenvolvimento integral da criança’ é a ementa da disciplina de psicologia evolutiva, que trata sobre o desenvolvimento humano (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

Tabela 24

Ementa disciplina - Psicologia evolutiva

COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	TIPO
Psicologia evolutiva	4	OBR	1º	68	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Não tem. EMENTA: Conceitos básicos de psicologia. Principais teorias evolutivas do desenvolvimento humano, desde a infância até a senectude. Ênfase nos aspectos do desenvolvimento da linguagem, afetivo-emocional, cognitivo, psicomotor, psicossocial, sócio-cultural. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 41.					

No segundo semestre, este curso disponibiliza a seus alunos 7 disciplinas obrigatórias: Fisiologia humana; Cinesiologia; Metodologia do ensino da educação física; Motricidade humana; Rítmica e movimento; Antropologia das praticas corporais; e Recreação, jogos e lazer (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

Neste semestre também não encontramos disciplinas que utilizam o termo ‘desenvolvimento integral da criança’, contudo encontramos ementas que tratam de conhecimentos similares nas seguintes disciplinas: Motricidade humana, que trata de

estudos psicomotores e de desenvolvimento motor; Rítmica e movimento, cita o desenvolvimento humano; Antropologia das praticas corporais, que refere o desenvolvimento através das práticas da educação física; e Recreação, jogos e lazer, que indica atividades na promoção da formação humana (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

Tabela 25

Ementa disciplina – Motricidade humana

COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	TIPO
Motricidade humana	4.0	OBR	2º	68	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Psicologia evolutiva. EMENTA: Estudo dos fatores psicomotores, cognitivos e afetivos. Noções básicas de psicomotricidade. Tipos de movimentos. Análise do desenvolvimento motor. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 43.					

Tabela 26

Ementa disciplina – Rítmica e movimento

COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	TIPO
Rítmica e movimento	2.0	OBR	2º	34	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Psicologia evolutiva. EMENTA: Estudo das noções do ritmo musical e sua relação com os movimentos e as habilidades corporais compreendendo e vivenciando vários estilos rítmicos aplicados nas aulas de Educação Física (esportes, danças, lutas, jogos e ginástica). Visa a descoberta do ritmo natural, mecânico, humano, ostensivo, universal e sua influencia no desenvolvimento humano e em atividades físicas, aprimorando e disciplinando o homem no seu universo. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 43.					

Tabela 27

Ementa disciplina - Antropologia das práticas corporais

COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	TIPO
Antropologia das práticas corporais	2.0	OBR	2º	34	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Psicologia evolutiva. EMENTA: Introdução à abordagem antropológica do corpo humano como um <i>locus</i> de manifestação da vida social. Desenvolvimento, através do enfoque da antropologia cultural, antropologia física, e antropologia social, de uma síntese das relações entre as teorias do jogo e as práticas culturais corporais humanas relacionadas com a Educação Física. Análise de práticas de atividades motoras específicas da Educação Física presentes em nossa cultura, relacionadas com seu significado antropológico, considerando os aspectos de etnia, religião e mitos, arte, simbologia e linguagem. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 43.					

Tabela 28

Ementa disciplina – Recreação, jogos e lazer

COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	TIPO
Recreação, jogos e lazer	4.2	OBR	2º	102h/a	Disc.
PRÉ-REQUISITO: Psicologia evolutiva. EMENTA: Reflexão através de experiências lúdicas, na perspectiva pedagógica e do tempo livre, observando as transformações sociais. Conceituar, compreender e vivenciar jogo, brinquedo e brincadeira. Conhecer os aspectos que envolvem a recreação, o jogo e o lazer como atividades para a formação humana e obtenção de um estilo de vida saudável. Analisar as barreiras sociais que impedem a participação popular em atividades de lazer, criando possibilidades de uma nova intervenção profissional. O lazer como direito na sociedade contemporânea. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 43					

No terceiro semestre há a oferta de 6 disciplinas obrigatórias: Métodos e técnicas de pesquisa; Biomecânica do movimento humano; Didática em educação física; Fisiologia do exercício I; Ensino do atletismo; e Prevenção de acidentes e primeiros socorros (Projeto Pedagógico da Universidade Pública 2, 2010). No quarto semestre este curso de formação inicial disponibiliza a seus alunos 6 disciplinas obrigatórias, distribuídas da seguinte forma: Treinamento esportivo I; Ensino da dança; Esportes

coletivos I; Ginásticas esportivas; Ensino da natação; e Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

No quinto semestre este curso disponibiliza a seus alunos 4 disciplinas obrigatórias, distribuídas na seguinte configuração: Organização e legislação esportiva; Modalidades esportivas alternativas I; Esportes coletivos II; Psicologia da educação; e Estágio supervisionado I - educação infantil (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010). No sexto semestre o curso disponibiliza a seus alunos 4 disciplinas obrigatórias, distribuídas da seguinte forma: Esportes aquáticos; Nutrição e desenvolvimento humano; Avaliação em educação física escolar; Educação física escolar; e Estágio supervisionado II - ensino fundamental (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

Entre estas disciplinas, a ementa que possuem alguma relação com o ‘desenvolvimento integral da criança’ é a disciplina de Nutrição e desenvolvimento humano que cita as fases do desenvolvimento humano.

Tabela 29

Ementa disciplina – Nutrição e desenvolvimento humano

COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	TIPO
Nutrição e desenvolvimento humano	3.1	OBR	6º	68 h/a	Disciplina
PRÉ-REQUISITO: Fisiologia humana EMENTA: Princípios básicos de nutrição, estudo de nutrientes, compreensão do papel metabólico e dinâmico corporal dos nutrientes essenciais, bem como as consequências de suas carências alimentares. Estudo das demandas alimentares durante a fase do desenvolvimento humano. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 48.					

No sétimo semestre este curso disponibiliza a seus alunos 4 disciplinas obrigatórias: Monografia I; Modalidades esportivas alternativas II; Ensino de lutas; Políticas públicas e gestão da educação e do esporte escolar; e Estágio supervisionado III - ensino fundamental (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010). No oitavo semestre o curso oferta a seus alunos 4 disciplinas obrigatórias, apresentadas da

seguinte forma: Monografia II; Educação física adaptada; Modalidades esportivas alternativas III; Libras; e Estágio supervisionado IV - ensino médio (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

O curso de formação inicial em educação física desta universidade ainda disponibiliza 27 disciplinas optativas que podem complementar a formação destes profissionais que atuarão na educação básica, sendo estas: Basquetebol; Bioestatística; Bioquímica da atividade motora; Bioquímica geral; Cineantropometria; Educação ambiental; Exercício físico para grupos especiais; Farmacologia; Fisiologia do exercício II; Futebol; Futsal; Gestão de negócios e eventos esportivos; Ginásticas de academia; Handebol; Histologia/hematologia; Informática instrumental; Inglês instrumental; Marketing esportivo; Musculação; Nutrição e exercício físico; Planejamento e políticas de saúde; Produção textual; Psicologia do esporte de alto rendimento; Seminário; Treinamento esportivo II; Voleibol; e Yoga (Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

Entre estas disciplinas, as ementas que possuem maior relação com o ‘desenvolvimento integral da criança’ são: Exercício físico para grupos especiais, que indica os conteúdos de exercícios físicos para o desenvolvimento; e Fisiologia do exercício II, que cita os conteúdos de crescimento e desenvolvimento.

Tabela 30

Ementa disciplina – Exercício físico para grupos especiais

COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	TIPO
Exercício físico para grupos especiais	4.0	OP	-	68 h/a	Disciplina
PRÉ-REQUISITO: Fisiologia do exercício I EMENTA: Conceituação e caracterização do estudo. Estudo analítico sobre prescrição e acompanhamento de programas de exercícios físicos para o desenvolvimento e/ou manutenção de componentes morfológicos e funcionais e a sua aplicação em populações especiais (gestantes, diabéticos, obesos, hipertensos, idosos, osteoporóticos, aidéticos, pneumopatas, cardíacos, etc.). Prescrição, aplicação e avaliação de programas de atividades físicas para grupos em estudo. Fatores de desempenho físico e análise crítica de suas respostas. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 53.					

Tabela 31

Ementa disciplina – Fisiologia do exercício II

COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR/OP	SEM.	CH TOTAL	TIPO
Fisiologia do exercício II	4.0	OP	-	68 h/a	Disciplina
PRÉ-REQUISITO: Fisiologia do exercício I EMENTA: Fenômenos fisiológicos cardio-respiratórios e neuromusculares ocorrentes no organismo como efeito do exercício crônico; relações com treinamento, meio ambiente, estado nutricional, crescimento, desenvolvimento, envelhecimento e saúde. <i>Nota.</i> Fonte: Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010, p. 53.					

Durante a análise do currículo deste curso de formação inicial de professores de educação física podemos observar que o termo ‘desenvolvimento integral da criança’ não é citado nas ementas, contudo evidenciamos disciplinas que abordam conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança. Lembramos que compreendemos que os conteúdos mencionados nas ementas das disciplinas são considerados importantes para a formação inicial do profissional em educação física desta instituição, contudo buscamos analisar as ementas na ótica do desenvolvimento integral da criança.

3.2 As percepções de coordenadores, de professores e de alunos sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança

O presente capítulo visa apresentar e discutir os resultados dos dados coletados no processo de entrevista realizado com coordenadores de cursos, professores e alunos de dois cursos de formação inicial de professores em educação física (licenciatura) de duas instituições de ensino superior público do Estado do Ceará. A apresentação e discussão dos resultados está organizada por universidade estudada (universidade 1 e universidade 2) e por participantes no estudo: coordenadores dos cursos, professores dos cursos, e alunos dos cursos.

3.2.1 Percepções do coordenador do curso da Universidade I sobre a formação de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança

3.2.1.1 Estrutura do curso para a formação em desenvolvimento integral da criança

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que a formação inicial professores consiste em um curso de graduação plena, nível superior, denominado licenciatura e deve ser ofertada por Universidades e Instituições de ensino superior de educação (Decreto-lei n. 9.394, 1996; Hess & Toledo, 2016).

Para a concepção de um curso de formação inicial de professores as Instituições de ensino superior devem elaborar um Projeto Pedagógico, documento no qual deve conter todas as informações do curso desde a sua justificativa até as matrizes curriculares (Resolução CNE/CES n. 1, 2002). No Brasil, o Conselho Nacional de Educação orienta que os cursos de formação inicial de professores de educação física promovam um debate amplo sobre desenvolvimento humano na constituição do seu Projeto Pedagógico, para que o mesmo contemple conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

Nessa linha de raciocínio perguntamos ao coordenador do curso de licenciatura da Universidade I se em sua percepção o Projeto Pedagógico da Universidade em que trabalha contempla uma visão da educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, tendo respondido o seguinte:

“[...] um curso de licenciatura bem proposto” (Coordenador Universidade 1).

“[...] um curso que é bem produtivo nesse aspecto com o aluno” (Coordenador Universidade 1).

“[...] formação inicial boa, que contempla muitos conteúdos” (Coordenador Universidade 1).

Nos excertos narrativos podemos identificar que na percepção do coordenador o curso desta Instituição de ensino apresenta um Projeto Pedagógico *‘bem proposto’*, com um currículo que contempla uma diversidade de conteúdos que contribuem para que futuro professor de educação física tenha uma boa formação inicial. Barbosa (2012)

afirma que a estruturação de um Projeto Pedagógico deve ser concretizada de forma integrada e coerente com os princípios educativos esperados.

No segundo trecho o coordenador cita que o Projeto Pedagógico é *‘bem produtivo nesse aspecto com o aluno’*, afirmando que o PPP deste curso contempla uma visão da formação inicial em educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança. Esta fala também deixa implicitamente evidente que, na percepção do coordenador, este curso cumpre a recomendação do Conselho Nacional de Educação que sugere que os cursos de formação inicial de professores de educação física promovam um Projeto Pedagógico que apresente abordagens sobre o desenvolvimento humano (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

O Projeto Pedagógico por sua vez configura-se como um plano organizacional que estabelece critérios que orientam a prática educativa com foco na formação e no desenvolvimento profissional (Pryjma & Oliveira, 2016; Veiga, 2016; Veiga & Fonseca, 2013). Nesse sentido, os conhecimentos da formação devem ser articulados de forma a promover o desenvolvimento pessoal, social e moral, como também deve ser propulsores para a resolução de problemas, especialmente diante da realidade da sociedade contemporânea (Apple, 2008; Gadotti, 2003; Libâneo & Alves, 2017; Lopes, 2013).

Assim, quando o coordenador afirma que o curso apresenta uma *‘formação inicial boa, que contempla muitos conteúdos’* na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, ele reforça sua crença que o curso de formação inicial em educação física desta universidade proporciona uma formação neste aspecto. E essa concepção vai ao encontro com o pensamento de Pryjma e Oliveira (2016, p.32), que afirma que “os conhecimentos que os currículos proporcionam não valem por si mesmos, mas pela possibilidade de ajudarem a desenvolver as competências de cada sujeito e de serem, por estes, investidos na ação”.

O estudo de Rodrigues, Almeida e Valente (2017), aponta que o currículo dos cursos de formação de professores deve ser compreendido como uma construção social, que inicia a partir da experiência do aluno e vai se edificando através das experiências e vivências das situações formativas de ensino e aprendizagem.

Em outros trechos da entrevista podemos elencar a percepção deste coordenador sobre a organização dos conteúdos e disciplinas do currículo. Constatamos que na percepção do coordenador fica explícito que há a preocupação de associar os conteúdos do currículo da formação inicial em educação física aos ciclos de ensino. Essa intenção fica evidente nos seguintes trechos da comunicação:

“[...] a gente não tem trabalhado muito somente com nossa área a educação física, a gente tem tentado ver um pouco dessa lógica do desenvolvimento humano associado aos ciclos de ensino” (Coordenador Universidade 1).

“[...] de início a gente tem no segundo semestre, a Psicologia do desenvolvimento; no terceiro, a Psicologia da aprendizagem, no terceiro também, Desenvolvimento motor; e no quarto, Aprendizagem motora. E aí, no primeiro tem Fundamentos filosóficos; e no segundo, Fundamentos socioantropológicos. Então, juntando isso dar uma boa perspectiva para o aluno sobre o que é a criança. [...] A gente tem no quinto semestre a disciplina de Didática; no sexto, a disciplina de Educação física na educação infantil; no sétimo, a disciplina de Educação física no ensino fundamental e médio, então que aí já estão mais próximos da aplicação mais prática. E no quinto tem o Estágio, quinto, sexto, sétimo e oitavo. No quinto tem o Estágio que é observação nos três níveis; no sexto, o Estágio na educação infantil; no sétimo, no ensino fundamental; e no oitavo semestre, o ensino médio” (Coordenador Universidade 1).

“Então, a gente tem um pouco de um conteúdo mais teórico, depois um conteúdo mais teórico e prático, e os estágios” (Coordenador Universidade 1).

Fica evidente, para este coordenador de curso, a atenção na organização do currículo de forma a garantir que a sequência das disciplinas: facilite a compreensão do conhecimento sobre a criança, de como ocorre o seu desenvolvimento; posteriormente, há a associação deste conhecimento aos conhecimentos específicos da educação física; e na sequência acontece a associação destes conhecimentos à vivência prática da docência nos estágios, na ordem crescente dos ciclos de ensino (ensino infantil, fundamental, e médio).

No primeiro trecho observamos que o coordenador cita que o curso tem a preocupação de promover o desenvolvimento de conteúdos relacionados ao desenvolvimento humano e aos ciclos de ensino. Essa referência evidencia novamente, segundo a percepção do coordenador, que o curso segue a orientação da Resolução n.7, de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece que os conteúdos dos

cursos de formação inicial de professores de educação física devem estar relacionados ao desenvolvimento humano (Resolução CNE/CES n. 7, 2004). Assim como, segundo a percepção do entrevistado, o curso atende as orientações do Artigo 5º, da Resolução n. 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, o qual cita que o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura deverá promover o acesso a conteúdos que contemplem a compreensão e a vivência do ensino nas diversas etapas/ciclos da educação básica (Resolução CNE/CP n. 1, 2002).

Contudo, nos intriga refletir sobre a frase por completo, quando o coordenador diz: *“a gente não tem trabalhado muito somente com nossa área a educação física, a gente tem tentado ver um pouco dessa lógica do desenvolvimento humano associado aos ciclos de ensino”*. Pois, embora confirme que o curso se propõe a desenvolver o estudo sobre o desenvolvimento humano, neste trecho aparentemente surge à hipótese de que o coordenador acredita que este conteúdo não faz parte do conhecimento da área da educação física. Segundo os documentos orientadores do ensino da educação física no Brasil, os conteúdos básicos da educação física são: jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, e conhecimento sobre o corpo (Queiroz & Ferreira, 2018; SEF, 1997). O parágrafo 3º do Artigo 6º das Diretrizes para formação de professores refere que a formação inicial de professores deve proporcionar o debate amplo sobre o desenvolvimento humano, contemplando o conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos (Resolução CNE/CP n. 1, 2002). Unindo estas duas informações, compreendemos que o conhecimento sobre desenvolvimento humano caracteriza-se como um conteúdo elementar na formação de professores de educação física.

O coordenador também evidencia que a organização dos conteúdos e disciplinas do currículo é estruturada em vivências de ensino teórico, prático e teórico-prático. Essa estruturação curricular proporciona uma formação inicial que proporciona ao futuro professor a possibilidade de constitui o seu conhecimento profissional em saber fazer, saber como fazer e saber como se faz as ações docentes (L. C. Benites, Souza & Hunger, 2008; Roldão, 2007; 2015). Indo ao encontro ao pensamento de M. Menezes (2009) o qual afirma que a organização do currículo contido no Projeto Pedagógico deve ser constituída por disciplinas que proporcionem o desenvolvimento de

conhecimentos e competências necessárias para garantir uma formação inicial que capacite o futuro professor para sua atuação profissional.

Sobre a estrutura do currículo na ótica do desenvolvimento integral da criança, o coordenador referiu que a formação inicial de professores deve proporcionar aos alunos futuros professores a compreensão da realidade e dos valores sociais. Observamos esse ponto de vista nos trechos da comunicação:

“Então, [o currículo] é muito associado aos elementos sociais, que os alunos também aprofundam na fundamentação socioantropológica. Eu acho que essa percepção de sociedade, essa percepção de cultura, essa percepção de valores, até mesmo aspectos políticos sociais, então, esse conjunto de valores, são importantes nessa lógica de desenvolvimento” (Coordenador Universidade 1).

“Porque, por mais que se tenha, por exemplo, uma perspectiva de inicialmente proposta de fases, de qualquer perspectiva, se a gente não entender o porquê a sociedade, ou as nossas crianças, ou nós mesmos, estamos cada vez mais sedentários, que é um fator cultural também” (Coordenador Universidade 1).

Esses excertos narrativos evidenciam que, na percepção do coordenador, o curso desta Universidade proporciona uma associação dos conhecimentos de sociedade à aquisição e construção dos conhecimentos do futuro profissional sobre desenvolvimento integral da criança. Esta percepção deixa implícito que este curso atende às determinações da Resolução n. 7, de 31 de março de 2004, na qual encontramos a recomendação que o curso de licenciatura em educação física deverá qualificar o futuro profissional para analisar e compreender a realidade social, de modo a realizar intervenções acadêmico-profissionais qualificadas, por meio das diversas manifestações e expressões do movimento humano (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

Esta percepção também vai ao encontro à ideia de A. C. Cunha (2015), o qual afirma que a formação inicial de professores deve ser percebida como um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social, na qual o futuro professor deverá estar apto para atuar e intervir de modo satisfatório na realidade escolar (ambiente de massas, heterogêneo, democrático, multicultural e global). Atualmente, a realidade escolar exige que o professor seja um profissional capaz de transmitir os conteúdos de sua disciplina de modo inovador, ofertando a seus educandos possibilidades de aprendizagem através de atitudes e comportamentos promotora de uma educação integral, que expandem três

amplos domínios do *self* físico, cognitivo e psicossocial (Nascimento & Souza, 2014; Pinho & Peixoto, 2017; Vale, 2014). Assim, a estruturação do currículo que relaciona a compreensão da realidade e valores sociais ao desenvolvimento integral, apresentada segundo a percepção do coordenador, contribui para a formação do futuro profissional de educação física sob a ótica do desenvolvimento integral da criança.

3.2.1.2 A formação em desenvolvimento integral da criança

A formação inicial de professores consiste na aquisição de competências profissionais necessárias para responder a desafios da docência (Esteves, 2009, 2016; Perrenoud, 2008). Segundo A. C. Cunha (2015), a formação inicial de professores envolve a preparação deste profissional, através da associação de novos conhecimentos com as estruturas cognitivas já existentes, para atuar no ambiente escolar de forma a atender aos desafios sociais.

O coordenador do curso de formação inicial de professores de educação física foi questionado se considera que a formação proporcionada no curso que coordena prepara os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança. O coordenador respondeu:

“Eu, particularmente, acho que nossos alunos têm conseguido trabalhar bem nisso, tanto pela essa organização curricular geral, quanto os estágios, acho que os estágios têm ajudado muito” (Coordenador Universidade 1).

Assim, o coordenador do curso de formação inicial em educação física da Universidade I confirma que o currículo contribui para que o aluno futuro professor seja capaz de atuar promovendo o desenvolvimento integral da criança. Segundo Yus (2009) a estruturação do currículo de um curso possui relação direta com a aprendizagem do futuro profissional no exercício de sua docência para a promoção da educação integral. Nesse contexto, o coordenador acredita que a formação proporcionada por este curso tem capacitado os profissionais formados por esta instituição para trabalhar no ambiente educacional promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Ainda analisando este excerto narrativo podemos observar a referência aos estágios como disciplinas importantes na formação do futuro professor no aspecto ao desenvolvimento integral da criança. O estágio faz parte da estrutura curricular obrigatória para a conclusão dos cursos de formação inicial de professores no Brasil e caracteriza-se como um momento da formação no qual o licenciado vivencia saberes e competências, exigidas para o exercício acadêmico-profissional, nas instituições de ensino da educação básica (Bisconsini & Oliveira, 2016; M. Garcia, 2016; D. Mendes, 2016). Assim, podemos perceber que na visão do coordenador *‘os estágios têm ajudado muito’* para que o curso consiga proporcionar uma formação que prepara os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança.

Na continuação de sua percepção sobre se considera que a formação proporcionada no curso que coordena prepara os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança, o coordenador do curso da Universidade I faz referência novamente à preparação para atuar em todos os ciclos da educação básica:

“[...] a gente tem um grande foco nos ciclos. Eu acho que somos um dos poucos cursos que tem uma disciplina específica em: Educação física na educação infantil; e uma Educação física no ensino fundamental e médio. São poucas, no máximo tem assim: ensino da educação física. Então, eu acho, que a gente tem essas duas disciplinas. Os Estágios também são focados nos ciclos, então, eu creio que a gente tem uma preocupação nisso” (Coordenador Universidade 1).

O excerto narrativo evidencia mais uma fala do coordenador que relaciona a organização do currículo à preocupação com a preparação do aluno futuro professor para atuar de forma qualificada em todas as etapas da educação básica. Essa característica de estar apto a atuar no ensino básico faz parte das orientações do Conselho Nacional de Educação, que estabelece que os cursos de licenciatura em educação física no Brasil devem proporcionar uma formação inicial que qualifique o futuro profissional para a docência desta componente curricular em todas as etapas da educação básica (Queiroz & Ferreira, 2018; Resolução CNE/CES n. 7, 2004). Sobre esta relação do currículo da formação inicial à realidade escolar, Macedo (2011) afirma que o currículo destes cursos deve estar associado à realidade escolar e ao sistema básico de ensino, devendo ser efetivado de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso e por meio de ampla discussão de propostas que aproximem o currículo da formação inicial à realidade da atuação profissional.

Assim podemos perceber que, na percepção do coordenador, ao promover uma formação que preparar o profissional de educação física para atuar em todas as etapas da realidade escolar, consequentemente estará qualificando esse professor para atuar com o desenvolvimento integral da criança.

3.2.1.3 Disciplinas de formação em desenvolvimento da criança

O coordenador do curso de formação inicial expõe quais as disciplinas do curso que mais contribuem para formar o futuro professor para lecionar a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança:

“[...] no início do curso todo um conjunto de disciplinas mais básicas: Fundamentos filosóficos da educação física; Fundamentos socioantropológicos; Psicologia do desenvolvimento; e Psicologia da aprendizagem. E algumas disciplinas mais específicas da educação física, como: Desenvolvimento motor e Aprendizagem motora; e os próprios Estágios que são por ciclo de ensino. Então, essas disciplinas eu diria que é um eixo importante nessa lógica sobre o desenvolvimento da criança” (Coordenador Universidade 1).

“[...] mesmo as disciplinas específicas, por exemplo, Artes marciais e Capoeira, ou Ensino do futsal, ou Ensino do futebol, os professores também tem preocupação com isso, de ajudar os alunos a refletir a entender esses conteúdos por ciclos de desenvolvimento” (Coordenador Universidade 1).

Na visão do coordenador, as disciplinas que mais contribuem para formar o futuro professor para lecionar a educação física na lógica do desenvolvimento integral da criança são: Fundamentos filosóficos da educação física; Fundamentos socioantropológicos da educação física; Psicologia do desenvolvimento humano; Psicologia da aprendizagem humana; Desenvolvimento motor; Aprendizagem motora; e os Estágios.

O coordenador também deixa evidente em sua fala que nas disciplinas de conteúdo mais específico da educação física, como Artes marciais e capoeira e Futebol, por exemplo, os professores procuram fazer uma reflexão sobre esses conteúdos associados aos ciclos de desenvolvimento integral dos escolares. Essa associação dos

conteúdos ao desenvolvimento integral da criança realizado pelos professores, percebido pelo coordenador, vai ao encontro ao pensamento de Masetto (2012) o qual afirma que o professor universitário ao estruturar a sua disciplina deve seguir às orientações e princípios do Projeto Pedagógico, assim como deve selecionar conteúdos significativos para a formação dos futuros professores.

Essa articulação do conteúdo das disciplinas ao desenvolvimento integral da criança, citado pelo coordenador, deixa implícito a ideia que o curso atende à orientação do Conselho Nacional de Educação que propõe que exista no currículo da formação inicial de professores de educação física a articulação do conhecimento específico (culturais do movimento humano; técnico-instrumental; e didático-pedagógico) e ampliado (relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano; e produção do conhecimento científico e tecnológico) (Resolução CNE/CP n. 7, 2004).

Assim, podemos constatar, mais uma vez, que na percepção do coordenador o curso desta instituição de ensino contribui para formar o futuro professor para lecionar a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança.

3.2.1.4 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança

Na comunicação do coordenador do curso de formação inicial em educação física da Universidade I podemos identificar a descrição do contributo de disciplinas importantes para a formação no aspecto do desenvolvimento integral da criança:

“Acho que as disciplinas de Aprendizagem motora e Desenvolvimento motor, elas ainda tem um caráter um pouco mais biológico, e depois cultural e psicológico. Mas, eu creio que essas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem motora ajudam um pouco. E aí na Psicologia do desenvolvimento geralmente o aluno vai para uma perspectiva mais ampla do desenvolvimento humano” (Coordenador Universidade 1).

“A gente tem uma disciplina que se chama currículos e programas em educação física, ela tenta abordar um pouco da parte do desenvolvimento curricular da disciplina de educação física na escola, e aí, normalmente, as atividades são por ciclos também” (Coordenador Universidade 1).

“[...] as disciplinas que se chamam Práticas integrativas, elas têm um pouco disso, essa função de fazer mais uma reflexão, os alunos fazem intervenções profissionais também, mas, mais proporcionar uma reflexão” (Coordenador Universidade 1).

As disciplinas mencionadas pelo coordenador como importantes para a formação e preparação profissional relacionada com o desenvolvimento integral da criança são: Aprendizagem motora; Desenvolvimento motor; Psicologia do desenvolvimento humano; Currículos e programas em educação física; e Práticas corporais integrativas.

Segundo a fala do coordenador as disciplinas descritas apresentam os seguintes contributos: as disciplinas de Aprendizagem motora e Desenvolvimento motor contribuem na compreensão do desenvolvimento biológico, cultural e psicológico da criança. A disciplina de Psicologia do desenvolvimento humano é referida como colaboradora do processo de compreensão do desenvolvimento humano de uma forma mais ampla; a disciplina de Currículos, programas e avaliação em educação física contribui na formação promovendo a reflexão/compreensão da adaptação dos conteúdos do currículo de educação física aos ciclos de ensino. As disciplinas de Práticas corporais integrativas promovem a vivência e a reflexão sobre a intervenção profissional no ambiente escolar.

A. Teixeira, Lobo e Duarte (2016) afirmam que o desenvolvimento integral da criança trata-se de um conhecimento complexo sobre as etapas do desenvolvimento humano (físicas, cognitivas e psicossociais), influenciada por processos científicos e não científicos. Os estudos de Pryjma e Oliveira (2016) reforçam que as disciplinas do currículo da formação inicial de professores devem se constituir de saberes específicos que conversem e colaborem com os saberes das outras disciplinas, para que se possa ofertar uma formação profissional significativa. Seguindo essa ideia, a percepção do coordenador é que cada disciplina citada desenvolve os seus conhecimentos específicos significativos para a compreensão do aluno, futuro professor, sobre o desenvolvimento integral da criança.

Essa fala do coordenador deixa implícito que, na sua percepção, este curso segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de educação física, que estabelecem que o currículo ofertado pelas

instituições de ensino superior deve agregar o conhecimento das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano às unidades de conhecimento específico da educação física (Resolução CNE/CP n. 7, 2004).

3.2.1.5 Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança

Segundo o Conselho Nacional de Educação, a articulação do conhecimento da formação inicial deverá ser organizada e promovida pela instituição de ensino superior, com intuito de preparar o futuro profissional para desenvolver suas atividades de forma qualificada (Resolução CNE/CP n. 7, 2004).

Sobre a temática relacionada à articulação do conhecimento das disciplinas para a formação inicial do professor de educação física no aspecto do desenvolvimento integral da criança, o coordenador deste curso apresenta a seguinte opinião:

“Eu acho que eles interagem muito, mesmo que uma disciplina possa ter um enfoque mais específico, mas é uma interação muito grande nesses conteúdos” (Coordenador Universidade 1).

“[...] a gente tem um conjunto de disciplinas, ou de atividades, que de alguma maneira fazem sim essa reflexão” (Coordenador Universidade 1).

“[...] E apesar de achar que a própria psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem faz um pouco essa junção de tudo isso” (Coordenador Universidade 1).

“[...] Meio que, esses três grupos de conteúdos (os mais teóricos; teórico e prático; e os práticos no caso do estágio) e as outras disciplinas do curso tendem a circular um pouco ao redor desse ciclo mais consistente” (Coordenador Universidade 1).

“[...] três disciplinas chaves: a de Didática na educação física; a Educação física na educação infantil; e Educação física no ensino fundamental e médio. Porque assim, elas fazem esse “link” de conteúdos teóricos com os práticos. Então, eu diria, no momento, que todos os alunos, em geral, têm uma perspectiva na educação física escolar. Mas, nessas três disciplinas ele entende melhor que conteúdo está associado com determinado ciclo de ensino” (Coordenador Universidade 1).

Nestes vários trechos da comunicação do coordenador é notável a sua perspectiva em relação a interação entre as disciplinas e os conteúdos. Na sua opinião, a articulação entre as disciplinas deste curso promove uma reflexão sobre a percepção do desenvolvimento integral da criança em todos os ciclos de ensino. O coordenador também ressalta que as disciplinas de Didática na educação física, Educação física na educação infantil, e Educação física no ensino fundamental e médio, promovem, de forma mais enfática, a interação entre o conhecimento dos conteúdos do currículo na perspectiva da sua aplicação na prática profissional.

Essa percepção do coordenador sobre a articulação do conhecimento das disciplinas vai ao encontro aos pensamentos de: Therrien e Therrien (2013) que afirma que a integração entre o conteúdo das disciplinas e as práticas de pesquisa, ensino e extensão contribui significativamente na formação do profissional reflexivo; e Silva e Cruz (2017) que assegura que a formação e o desenvolvimento profissional dos futuros professores constituem, no dia-a-dia, espaços de aprendizagem, a partir da articulação entre os conhecimentos do currículo (das disciplinas e da formação profissional), da experiência/vivência, e de outros saberes (pessoais, sociais, e de formação continuada).

A articulação do conhecimento das disciplinas do currículo deste curso de formação inicial de professores segue as orientações do Conselho Nacional de Educação, promovendo, segundo a percepção do coordenador, a articulação do conhecimento para a capacitação do futuro professor para atuar na promoção do desenvolvimento integral da criança (Resolução CNE/CP n. 7, 2004).

3.2.1.6 Práticas curriculares e pedagógicas

Segundo Bahia (2016), a prática pedagógica consiste em ações pedagógicas do professor durante o planejamento e execução de suas aulas, estruturadas entre: o Ser (o “eu” professor); o Sentir (valores, princípios, prazer, e entusiasmo); o Saber (conteúdo do ensino, relação teoria/prática, a linguagem e a produção do conhecimento); e o Fazer (planejamento, métodos, objetivos, motivação do aluno e avaliação). Rodrigues, Almeida e Valente (2017) afirmam que as experiências e transformações que ocorrem

no dia-a-dia da vivência docente promovem mudanças na prática pedagógica, neste sentido qualquer evolução na formação profissional do professor gera evolução em sua prática pedagógica e vice-versa.

Para o coordenador, os professores desse curso, em suas práticas pedagógicas, organizam e propõem atividades formativas relacionadas com o desenvolvimento integral da criança e associam esse conhecimento aos ciclos de ensino da educação básica brasileira:

“Então, às vezes alunos analisam, ou fazem trabalhos, em relação ao ciclo, do que seria a educação física na educação infantil numa escola, ou ensino fundamental, ou ensino médio” (Coordenador Universidade 1).

Neste trecho podemos evidenciar que na percepção deste coordenador as práticas curriculares e pedagógicas deste curso se estruturam de forma a promover uma formação profissional ativa e reflexiva no sentido da compressão sobre o desenvolvimento integral da criança na perspectiva da sua aplicação na prática profissional em ciclos escolares.

Essa prática pedagógica do curso da Universidade I, evidenciada pela fala do coordenador, segue a orientação do Artigo 5º, da Resolução n. 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, o qual sugere que o curso de licenciatura deverá promover: formação inicial, com o desenvolvimento de competências profissionais para atuar na educação básica; desenvolvimento de competências em diversas áreas do conhecimento profissional docente; promoção de conteúdos que contemplem a compreensão e a vivência do ensino nas diversas etapas da educação básica; avaliação objetivando a orientação do trabalho dos futuros educadores em relação ao seu processo de formação e qualificação profissional; aprendizagem guiada pela ação-reflexão-ação, que promove resolução de situações-problemas como estratégia de desenvolvimento de competências e habilidades (Resolução CNE/CP n. 1, 2002).

Essa percepção do coordenador também vai ao encontro à visão de Marcon, Graça e Nascimento (2011), e Santos e Oliveira (2015), que afirmam que os conteúdos do currículo e as práticas pedagógicas dos docentes devem influenciar a formação do

futuro professor na perspectiva de um profissional reflexivo, criativo e capaz de desenvolver e aprimorar a sua prática pedagógica de forma eficaz e fundamentada.

Em outro trecho de sua fala, o coordenador afirma que em sua percepção os professores deste curso lecionam as disciplinas do currículo de forma a promover a reflexão/ação dos conteúdos sobre o desenvolvimento integral da criança, afastando-se da prática da promoção do conhecimento estritamente teórica. Essa ideia fica explícita no seguinte discurso:

“[...] os professores têm uma perspectiva muito, de não trabalhar estritamente somente proposições teóricas. Os professores fazem mais ações relacionadas à proposição de conteúdos, e organização curricular para os níveis de ensino. Os professores têm usado muito as Diretrizes curriculares da educação física na educação básica, e tentado cada vez mais ajustar os conteúdos aos ciclos de ensino” (Coordenador Universidade 1).

Esse trecho da comunicação do coordenador deixa implícito que este curso se adequa ao Artigo 10º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de nível superior para a formação inicial de professores de educação física, que determina: “A formação do graduado em educação física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática” (Resolução CNE/CES n. 7, 2004, p.4). Outra evidência dessa fala é que, na percepção do coordenador, a prática dos docentes deste curso é centrada na dinâmica da associação dos conteúdos do currículo ao ensino na sala de aula, com integração entre teoria e prática. Para Roldão (2015), a indissociabilidade entre a teoria e a prática deve ser promovida através de atividades que requerem dos futuros professores ações de proposição/adequação de conteúdos específicos das disciplinas aos ciclos de ensino. Essa indissociabilidade entre teoria e prática proporciona ao futuro professor de educação física a oportunidade de construir o seu conhecimento profissional, de modo a desenvolver competências e habilidades para a prática docente (Bagnara & Fensterseifer, 2019; M. Garcia, 2016; Lopes, 2013; Marcelo, 2009) no sentido do desenvolvimento integral da criança.

Para Venâncio (2014), e Rodríguez, Saza, Tacuri y Valera (2019), a prática pedagógica deve se constituir como um caminho no qual o professor encontra-se com o aluno, através de um diálogo transformador e crítico com o objetivo de proporcionar ao aluno situações de aprendizagem, para que o mesmo possa se desenvolver enquanto

profissional através de suas experiências e práticas acadêmicas. Essa ideia de Venâncio vai ao encontro com a percepção do coordenador deste curso, quando o mesmo afirma que os professores desse curso de formação inicial de professores, em suas práticas pedagógicas, organizam e propõem atividades formativas para que os acadêmicos, futuros profissionais, adquiram conhecimentos relacionados com o desenvolvimento integral da criança.

3.2.1.7 Formação dos docentes e prática pedagógica

Sobre a relação da prática pedagógica com a formação docente, o coordenador afirma que, atualmente, o corpo docente deste curso é formado por professores que possuem formação específica para as disciplinas que lecionam e que essa formação do docente contribui significativamente para a formação do futuro professor. Essa opinião fica evidente na seguinte fala:

“O que favoreceu, também, que a gente, hoje, tem praticamente um professor para essa área. [...] Às vezes, eles transitam entre uma disciplina e outras, mas digo que, hoje, tem quatro professores que tem uma atuação muito específica no campo da licenciatura: uma fica mais com a didática; outro realmente fez o concurso para educação física na educação infantil; e dois, que já eram professores mais antigo, que se tem dedicado um pouco mais ao fundamental e médio, principalmente, o ensino médio” (Coordenador Universidade 1).

O coordenador afirma que o conhecimento profissional do professor se caracteriza com um eixo estruturante na oferta de uma formação profissional qualificada e que a instituição tem atenção em atribuir aos docentes deste curso a lecionação de disciplinas que correspondem ao seu conhecimento profissional. Gonçalves (2009) afirma que cada professor se constitui em sua essência docente através do resultado de um processo idiosincrático e autobiográfico, influenciado por suas vivências e crenças adquiridas durante o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional. Assim, os docentes de um curso de ensino superior assumem a significativa função de construtores e gestores do currículo, que por sua vez são influenciados pelos valores que defendem e do seu conhecimento adquirido através das suas experiências pessoais e profissionais

(A. C. Cunha, 2015; Libâneo & Alves, 2017; Marcelo, 2009; Masetto, 2012; Veiga, 2016). Neste contexto, a percepção do coordenador sugere que os professores deste curso apresentam-se como elementos fundamentais na formação dos futuros professores na ótica do desenvolvimento integral da criança, visto que atuam em disciplinas específicas nas quais possuem conhecimento profissional adequado e satisfatório para a promoção da formação de profissionais qualificados.

Outro ponto que o coordenador refere que favorece a prática pedagógica do corpo docente deste curso de licenciatura na promoção dos conhecimentos relacionados com o desenvolvimento integral da criança é que os professores possuem vínculos com grupos de pesquisa, o que faz com que estes estejam sempre atualizados nos conteúdos que irão promover durante o ensino de suas respectivas disciplinas, como se pode ver na fala do coordenador:

“[...] os nossos professores da licenciatura, eles têm uma vinculação muito grande com grupos de pesquisas do país. Então, eu diria que, a gente está muito atualizado nessa perspectiva de quais conteúdos são trabalhados nas disciplinas” (Coordenador Universidade 1).

Na visão do coordenador, o fato dos docentes deste curso participarem de grupos de pesquisa contribui significativamente em sua prática pedagógica e na lecionação de conteúdos/conhecimentos adequados à formação inicial. Para Bahia (2016), e Nunes e Moura (2019), os vários processos de formação profissional que possibilitam a reflexão individual e coletiva da prática docente são caracterizados como uma formação continuada. Esse contexto de articulação entre formação específica e formação continuada dos docentes promove a aquisição de novos saberes e novas práticas que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, a melhoria da qualidade do ensino, e conseqüentemente para a promoção de uma formação inicial para os futuros professores de qualidade (Bonfim, Silva & Miranda, 2016; Faria, Reis & Peralta, 2017; Gemente & Matthiesen, 2017; Parra, Arias & Arango, 2019; Venâncio, 2014).

Assim, na percepção do coordenador, a formação inicial e continuada dos docentes deste curso, e a participação dos mesmos em grupos de pesquisa, contribuem significativamente para que estes proporcionem práticas pedagógicas eficazes na

capacitação dos alunos para a atuação profissional na ótica do desenvolvimento integral da criança.

3.2.1.8 Formações complementares na perspectiva de desenvolvimento integral da criança

Quando questionado sobre se tem havido a preocupação com a organização de conferências, seminários, palestras ou outras atividades que abordem a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, o coordenador respondeu:

“Sim! Há congressos e grupos de estudos. E, e aqui também a gente tem uma escola, dentro da Universidade, que é o Núcleo de Desenvolvimento da Criança. E, aí, boa parte dos nossos alunos da educação infantil faz estágio lá, e nas outras disciplinas também, como por exemplo, de Educação física na educação infantil, eles tem algumas atividades lá” (Coordenador Universidade 1).

Na perspectiva do coordenador, o curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I proporciona momentos de formação complementar em desenvolvimento integral da criança através da promoção e da participação em congressos, grupos de estudo e de vivências dentro do Núcleo de Desenvolvimento da Criança, no caso uma escola de educação infantil que existe dentro da própria Universidade. Para Roldão (2015), a formação inicial de professores deve promover um currículo que apresente uma diversidade de conhecimentos e contextos que devem interagir entre si, objetivando promover a formação e o desenvolvimento do conhecimento profissional docente. Nesta perspectiva o podemos verificar que o curso de formação inicial de professores de educação física desta universidade promove atividades complementares que proporcionam a formação no aspecto de desenvolvimento integral da criança.

Sobre a promoção de atividades de formação complementar, o paragrafo 3º do Artigo 10º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de educação física afirma que:

As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos. (Resolução CNE/CES n. 7, 2004, p. 4).

As atividades complementares consistem em um conjunto de atividades (programas de iniciação científica, programas de monitoria, eventos e projetos de extensão) de caráter obrigatório para a formação inicial de professores promovida pela própria universidade ou por outras instituições de ensino, disponibilizadas aos alunos, que podem participar como ouvintes ou como organizadores, com o objetivo de envolver, motivar e incentivar a construção de sua carreira profissional durante a graduação (Decreto-lei n. 9.394, 1996; Resolução CNE/CES n. 7, 2004; Resolução CNE/CP n. 1, 2002).

Nessa percepção podemos perceber que o curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I, na percepção do coordenador, atende às recomendações da legislação brasileira, e proporciona aos seus alunos atividades de formações complementares, disponibilizadas ao longo do curso, no aspecto ao desenvolvimento integral da criança.

3.2.1.9 Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança

Refletindo sobre possíveis limitações deste curso para a formação inicial de professores em desenvolvimento integral da criança, identificamos na comunicação do coordenador, excertos narrativos relacionados ao conteúdo da educação infantil e sua vivência prática:

“A gente tem um pouco de dificuldade na educação infantil. Porque nas escolas da prefeitura, agora o professor polivalente também assume aulas, e aí, a gente tem tido poucas escolas da prefeitura ou alguma particular. Talvez, o que ainda fica um pouco fraco na formação em geral em educação física, que seria educação infantil” (Coordenador Universidade 1).

Assim, o coordenador relata que existem dificuldades em conseguir que os futuros professores de educação física consigam vivenciar no ambiente escolar os conhecimentos adquiridos durante a formação, visto que as escolas de educação infantil disponibilizam pouco tempo para essa vivência prática e esse pouco tempo ainda tem que ser compartilhado com acadêmicos de outras disciplinas que também estão na formação inicial. Apesar de o coordenador ter afirmado anteriormente que existe no currículo de formação inicial de professores de educação física uma boa relação entre teoria e prática, podemos perceber neste trecho da fala que quando necessitam da interação com o ambiente escolar para a vivência prática, muitas vezes encontram dificuldades, principalmente no que diz respeito às escolas de educação infantil. Essa dificuldade de unir a vivência pedagógica do futuro professor com o ambiente escolar promove um distanciamento entre a articulação do conhecimento teórico com a experiência docente, inibindo a melhoria da formação inicial de professores que atuarão na educação básica (M. Garcia, 2016; Maffei, Verardi & Pessôa, 2016; Rodriguez & Garzón, 2008).

Para Rufino, Benites e Souza (2017), o ambiente escolar deve ser compreendido como um espaço de formação do futuro profissional, e por esse motivo a vivência de experiências acadêmicas/profissionais neste espaço se faz importante e necessária na aquisição de conhecimentos docentes. Segundo Sampaio, Stobäus e Baez (2017), além desta dificuldade de acesso dos acadêmicos às escolas, outra limitação deste processo de aprendizagem acadêmica/profissional é que a escola, por vezes, reconhece essa ação formativa apenas como a presença de alunos estagiários e não visualiza esses alunos como futuros professores, além de que, por diversas vezes, situação semelhante acontece na visão dos acadêmicos que não reconhecem a instituição escolar como um ambiente de formação profissional.

Porém, ressaltamos que, embora o coordenador deste curso tenha afirmado que o acesso à práticas na educação infantil se apresentam como uma limitação na formação do futuro professor no aspecto ao desenvolvimento integral da criança, por terem pouco acesso à esta modalidade educacional, esta Universidade mantém o Núcleo de Desenvolvimento da Criança, que se constitui em um espaço no qual os alunos podem vivenciar práticas e estágios referente à educação infantil. Este espaço foi citado anteriormente pelo coordenador como um espaço que contribui significativamente na

formação dos futuros professores de educação física no aspecto ao desenvolvimento integral da criança, por possibilitar a vivência de práticas das disciplinas do currículo e por garantir o acesso ao estágio para uma parte significativa dos estudantes do curso de educação física.

3.2.2 Percepções do coordenador do curso da Universidade II sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança

3.2.2.1 Estrutura do curso para a formação em desenvolvimento integral da criança

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação determina que o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de formação inicial deve contemplar diversas áreas do conhecimento profissional do professor e deve ser planejado e estruturado pelas instituições de ensino que ofertam estes cursos de licenciatura (Resolução CNE/CP n. 1, 2002).

Na entrevista realizada com o coordenador do curso de formação inicial em educação física foi perguntado sobre se considera que o Projeto Pedagógico da universidade em que trabalha contempla a formação do profissional numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança. O coordenador respondeu:

“Eu acredito que nenhum Projeto Pedagógico, de nenhum curso, hoje, da educação física licenciatura, contemple esse desenvolvimento integral da criança. [...] eu acho que a gente ainda está em uma formação generalista, mas melhor do que antes. Ou seja, a gente não consegue ainda um curso completamente destinado a formação integral da criança, mas acredito que estamos no caminho” (Coordenador Universidade 2).

Na visão do coordenador deste curso o Projeto Pedagógico não contempla a formação com foco no desenvolvimento integral da criança, pois apresenta um currículo muito generalista. Essa formação generalista faz parte da história dos cursos de formação inicial de professores de educação física no Brasil, os quais por muito tempo perpetuaram em seus currículos e práticas pedagógicas a valorização demasiada dos

conhecimentos desportivos, tecnicistas, biomédicos, ideologias de saúde (Andrade, 2001; H. S. Ferreira, 2011; Gemente & Matthiesen, 2017).

O coordenador também afirma que acredita que nenhum curso de licenciatura em educação física brasileiro contemple essa formação com foco no desenvolvimento integral da criança. Contudo, o coordenador ressalta que, em sua percepção, já houve uma “melhoria” na execução deste currículo no aspecto do desenvolvimento integral da criança, e que apesar desta temática não ser o foco do curso, atualmente há indícios de ações que desenvolvam essa temática dentro do currículo deste curso de formação inicial de professores.

Ainda sobre o currículo deste curso de formação inicial de professores de educação física, o coordenador do curso considera que:

“Nosso curso de educação física, infelizmente, ele está muito desorganizado” (Coordenador Universidade 2).

Segundo o coordenador, o currículo do curso está muito desorganizado e lamenta por esta desorganização curricular. A organização do currículo dos cursos de formação inicial de professores apresenta-se como algo imprescindível, pois a organização deste deve garantir que haja interação entre os diferentes componentes da formação coerentes com o objetivo de proporcionar ao futuro professor a oportunidade de edificar, de forma progressiva, os conhecimentos que irão orientar a sua qualificação profissional (M. I. Cunha, 2016; Rodriguez & Garzón, 2008; Roldão, 2015; Sacristan, 2008, 2013).

A percepção do coordenador também deixa evidente, em outros trechos de sua entrevista, que a instituição reconhece que o Projeto Pedagógico deve ser reestruturado, promovendo a avaliação/reconstrução do currículo para a melhoria da qualidade da formação profissional, como podemos ver a seguir:

“Eu, acho, que os Projetos Pedagógicos estão em constante construção” (Coordenador Universidade 2).

“Estamos em construção, inclusive, nós estamos reunindo agora, praticamente semanalmente, pra discussão do novo Projeto Político-Pedagógico do curso, né?!”

E com essa visão, cada vez mais de tentar colocar as disciplinas e a formação voltada para esse público” (Coordenador Universidade 2).

“A gente discute para tentar formar um curso mais forte, tentar formar melhores os alunos que vão trabalhar na escola” (Coordenador Universidade 2).

As falas do coordenador deixam evidente que, em sua percepção, o Projeto Pedagógico deste curso está em constante avaliação e reformulação, com o objetivo de qualificar os futuros profissionais que irão atuar na escola. Essa concepção vai ao encontro das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que referem que o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de nível superior para a formação inicial de professores de educação física devem ser frequentemente revisitados e avaliados pelas instituições de ensino, com o objetivo de promover mudanças imprescindíveis para a modernização e aperfeiçoamento da formação dos futuros professores (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

As instituições de ensino superior devem ter atenção especial à avaliação e à reconstrução dos Projetos Políticos-Pedagógicos de seus cursos de formação inicial de professores, pois a qualidade dessa formação profissional vai ser de grande importância para o sucesso do futuro professor perante a sua atividade profissional (Gadotti, 2003; Medeiros, 2017; Veiga, 2016) e, conseqüentemente, de grande importância para a promoção do desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar. Essa constante avaliação, reformulação e reconstrução do currículo por todos que fazem a comunidade acadêmica garante uma maior eficiência no alcance dos objetivos traçados e concede a possibilidade de se ter aprimoramentos no ensino e na aprendizagem que não ocorreriam se não houvesse a possibilidade de mudança (Libâneo & Alves, 2017; O. Oliveira, Pereira & Drabach, 2011; Venâncio & Darido, 2012). Bagnara e Fensterseifer (2019) reforçam em seu estudo que a elaboração/reestruturação do PPP deve ser constituída com o objetivo de se projetar um futuro com intencionalidade diferente do presente, imprescindível para a constituição de um currículo de formação de professores com saberes a ensinar.

3.2.2.2 A formação em desenvolvimento integral da criança

Quando questionado sobre se considera que a formação inicial em educação física deste curso prepara os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança em todas as etapas da educação básica, o coordenador respondeu:

“Então, eu não acho que nossos profissionais estejam capacitados para o desenvolvimento integral da criança em etapas da educação básica. Eu acho que, hoje, eles estão mais bem preparados do que antes, mas estamos longe do que deveria ser ideal, longe” (Coordenador Universidade 2).

Para este coordenador de curso os futuros professores de educação física possuem o conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, mas considera que não estão preparados para atuar em todas as etapas da educação básica promovendo o desenvolvimento integral da criança. Importante ressaltar que no Brasil o curso de licenciatura em educação física habilita o seu egresso a trabalhar profissionalmente com a educação física em todas as etapas da educação básica, que vai desde o ensino infantil até o ensino médio.

Os principais documentos legislativos educacionais brasileiros evidencia que o desenvolvimento integral de crianças deve ser proporcionado no ambiente escolar, e recomendam que o acadêmico dos cursos de formação inicial de professores seja preparado para atuar na educação básica de forma a garantir o desenvolvimento integral dos escolares em todas as etapas da educação básica (Antunes, 2008; Pontes, 2017; Queiroz & Ferreira, 2017, 2018). Esses documentos condizem com os estudos de Faria, Palmeira e Angotti (2013), e de Bissoli (2014), os quais apresentam o professor como o principal responsável em promover o desenvolvimento integral das crianças no ambiente escolar.

O coordenador também ressalta, mais uma vez, que considera que já houve melhorias na formação inicial de professores deste curso de licenciatura em educação física em relação ao desenvolvimento integral da criança, contudo considera que o currículo ainda está longe do ideal para a formação de profissionais relacionadas ao aspecto do desenvolvimento integral da criança.

Em outra fala o coordenador deixa evidente que possui expectativas de que no futuro a formação inicial de professores de educação física possa ter um currículo mais voltado para o desenvolvimento de competências para a promoção do desenvolvimento integral da criança, ou até que exista um curso específico de formação de professores relacionado com esta temática:

“Mas, acredito que daqui alguns anos a gente vai conseguir ter um curso específico pra formação integral da criança, assim como bacharelado, um curso bem voltado para o desenvolvimento dessas outras competências” (Coordenador Universidade 2).

As falas do coordenador deste curso deixam claro que, em sua percepção, o currículo deste curso de formação inicial de professores de educação física apresenta, muitas vezes, incoerências entre o seu objetivo e a sua execução, necessitando ser repensado de forma a valorizar a formação inicial de professores. Para Maffei, Verardi e Pessoa (2016), o currículo de um curso de formação inicial de professores de educação física deve ser estruturado e executado de forma a garantir que ao final do percurso formativo os alunos futuros professores possam ter atingido os objetivos propostos pela formação. Segundo Ferreira (2017, p. 264), um currículo de formação inicial de professores deve se constituir através da integração dos diferentes componentes de formação, pois somente nesse sentido “é que os futuros professores poderão realizar aprendizagens significativas dos diferentes saberes e adquirirem as competências profissionais necessárias à docência”.

Neste sentido, podemos perceber que na visão deste coordenador este curso de formação de professores de educação física promove algum conhecimento relativo ao desenvolvimento integral da criança, contudo acredita que este conhecimento ainda é ínfimo diante dos objetivos da formação profissional do futuro professor.

3.2.2.3 Disciplinas de formação em desenvolvimento da criança

Em relação às disciplinas do curso que mais contribuem para formar o futuro professor de educação física para lecionar a educação física numa perspectiva de

desenvolvimento integral da criança, o coordenador afirma que todas as disciplinas do currículo são importantes e que o professor tem grande contribuição na leção deste conhecimento, como podemos ver a seguir:

“É, eu acho assim: todas as disciplinas elas são importantes [...]” (Coordenador Universidade 2).

“Então, de uma maneira geral, eu acredito que isso depende: muito da abordagem do professor; da ementa da disciplina; da construção do programa de disciplina. Então, você tem uma ementa no Projeto Pedagógico do curso, essa ementa deve direcionar a disciplina para o desenvolvimento da criança. Então, em Fisiologia do exercício, você tem que dizer na ementa da disciplina que é uma fisiologia do exercício para: o desenvolvimento das crianças; de adolescentes; naquela faixa etária; desenvolver quais sistemas. E não, deixar de uma maneira tão global, que o professor possa botar o que queira” (Coordenador Universidade 2).

Nesses discursos fica evidente que o coordenador atribui importância a todas as disciplinas do currículo para a promoção da formação do futuro professor no desenvolvimento integral da criança, mas enfatiza que as ementas e a construção do programa de disciplinas devem direcionar a leção dos conteúdos no sentido do desenvolvimento integral. A articulação entre os saberes de todas as disciplinas do currículo de um curso de formação inicial é de fundamental importância para a constituição de um profissional qualificado (Pryjma & Oliveira, 2016; O. Silva & Cruz, 2017; Therrien & Therrien, 2013), assim quanto mais houver uma articulação entre o conhecimento das disciplinas no aspecto ao desenvolvimento integral da criança, maior será a qualificação deste futuro profissional.

O coordenador também ressalta que a forma como o professor leciona e estrutura os conteúdos das disciplinas também pode interferir positivamente ou negativamente na percepção dos conteúdos e sua relação com o desenvolvimento integral da criança. Silva e Cruz (2017, p.7) reforçam que em sua atividade pedagógica “o professor precisa romper com algumas práticas que não mais se sustentam, e procurar refletir sobre os saberes que têm pautado sua prática”. Assim, o professor enquanto elemento fundamental na execução prática do currículo deve sempre estar atento para a significância de sua prática docente e é necessário que o mesmo esteja

aberto a reflexão e renovação de suas práticas para a melhoria da qualidade da formação do aluno, futuro profissional (Gonçalves, 2009; Tardif, 2012).

Sobre a importância da abordagem do professor na lecionação do conhecimento, Tavares (2008, p. 18) afirma que o ensino superior necessita:

[...] fazer uma reflexão sobre os currículos, as instituições, as pessoas e os contextos que vá ao fundo das questões sem se deixar manietar por miudezas ligadas a sistemas de poder, de manipulação de grupos, de prestígio e, ainda, de cátedra ou de cargo que cada vez fazem menos sentido quer ao nível do currículo instituído quer, sobretudo, ao nível do currículo instituinte.

Neste sentido, é importante que o currículo e as disciplinas sejam constantemente avaliados e reformulados no sentido de promover a qualidade da formação profissional, e este processo deve estar acima de quaisquer questões inferiores à importância da qualidade da formação dos futuros profissionais.

3.2.2.4 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança

Para o coordenador do curso de educação física da Universidade II as disciplinas do currículo deste curso que mais contribuem para a formação inicial no aspecto de desenvolvimento integral da criança são:

“Então, por exemplo, falando em habilidade motora, as disciplinas, é, relacionadas à habilidade motora, como a Psicomotricidade, a própria Educação física Escolar, Recreação, são disciplinas que são importantíssimas, desde que tenha o foco na criança, pra habilidade motora” (Coordenador Universidade 2).

“Quando eu falo de desenvolvimento da aptidão física, que é outra coisa que deve ser abordado em crianças e adolescentes, a gente teria que também dar uma ênfase, por exemplo: Treinamento esportivo e a Fisiologia do exercício” (Coordenador Universidade 2).

O coordenador relata que as disciplinas de Psicomotricidade, Educação Física Escolar e Recreação possuem ‘*foco na criança*’ e por isso são importantes para que os

futuros professores tenham conhecimentos em desenvolvimento integral da criança, com ênfase na habilidade motora. Importante observar que durante a análise do Projeto Político-Pedagógico deste curso não existe uma disciplina denominada ‘Psicomotricidade’, e este termo também não se encontra escrito na ementa de nenhuma disciplina. A menção desta disciplina que não existe no currículo talvez tenha ocorrido por duas hipóteses: ou o coordenador quis enfatizar que essa seria uma disciplina importante para o currículo do curso, pensando na adição da mesma ao currículo em momento posterior; ou almejou dizer que as disciplinas que já existem no currículo, que abordam os conhecimentos sobre psicomotricidade são importantes para a compreensão do desenvolvimento integral da criança, no quesito habilidade motora.

As disciplinas de Treinamento esportivo e Fisiologia do exercício contribuem na aquisição do conhecimento sobre o desenvolvimento da aptidão física, que, segundo o coordenador, colaboram na formação do futuro professor no desenvolvimento integral da criança quando abordam os conteúdos referentes ao desenvolvimento da aptidão física. Ou seja, reforça a crença que proferiu anteriormente de que todas as disciplinas, dentro de suas especificidades, podem contribuir para a formação do futuro professor (Therrien & Therrien, 2013) de educação física no aspecto do desenvolvimento integral da criança.

O coordenador também exemplifica quais os conteúdos dessas disciplinas que mais contribuem para a aquisição do conhecimento no desenvolvimento integral da criança e deixa evidente essa perspectiva a seguir:

“Na Psicomotricidade, o que eu acho que tem que ser abordado na disciplina da Psicomotricidade: questões de coordenação; questões de equilíbrio; questões de lateralidade; questões de domínio tempo/espaço” (Coordenador Universidade 2).

“[...] a Educação Física Escolar ela tem que ter dois pilares: o desenvolvimento em habilidade motora, que normalmente deve ser enfatizada até aos dez anos de idade, ou seja, ensino fundamental I; e desenvolvimento da aptidão física relacionada à saúde, que deve ser mais enfatizada a partir do fundamental II, a partir de 10 anos de idade” (Coordenador Universidade 2).

“Quando você pega a Educação Física Escolar, em si, é uma disciplina mais abrangente, mas teria que ter: construção de plano de aula; como você vai construir o plano de aula; o que abordar em cada aula; o que aprende dentro da escola pra fazer essa abordagem?; é, como é que você vai separar os conteúdos?; em quê aula você vai abordar determinado conteúdo? Tem que, hoje, na educação física escolar, eu acredito, que durante a abordagem do fundamental I

ao fundamental II, tem que olhar o que esta descrito na Base Nacional Curricular Comum, que já foi construída. [...] Então, tem que olhar, Base Nacional Curricular Comum para fazer a construção desses planos de aulas. Também acredito que os PCN's [*Parâmetros Curriculares Nacionais*], devam ter uma certa abordagem nessa construção dos planos de aula” (Coordenador Universidade 2).

“Na Fisiologia, o quê que eu acho que têm que ser abordado? Quais conteúdos que tem que ser abordados? É, crescimento do desenvolvimento motor, é uma coisa que é importante na fisiologia, que tem haver com a maturação biológica; tem que ser abordado alguma coisa relacionada também à avaliação física, que é importante. É, você saber que nessa fase de crescimento, em cada série, você tem o indivíduo com tamanho diferente, com capacidade diferente, então para cada idade você teria uma avaliação física diferente. O próprio conteúdo da fisiologia mais voltado pra criança que é muito difícil, por exemplo: desenvolvimento de força pra criança; velocidade pra criança; a composição corporal, hoje, na criança uma coisa que esta muito em discussão é a obesidade infantil, poderia ser abordado também como conteúdo na fisiologia do exercício” (Coordenador Universidade 2).

“Quando vou falar de Treinamento, área de treinamento ela de certa forma, tem certa inter-relação com as outras áreas, mas também posso abordar na área de treinamento: desenvolvimento de habilidade motora e de aptidões físicas, ou seja, eu posso traçar estratégias que façam essa complementação, porque o treinamento também acompanha a educação física escolar. Na minha cabeça, né?! A educação física escolar é o quê? É o que você vai abordar nas aulas de educação física na escola. Então, você tem que pegar tudo. E o treinamento é a mesma coisa: como é que você vai organizar os exercícios de forma pedagógica; e que o aluno consiga evoluir tanto na habilidade motora, quanto na aptidão física” (Coordenador Universidade 2).

“O quê você tem que abordar na Recreação? São jogos, brincadeiras e a ludicidade, porque o aprendizado nessa faixa etária ela estar muito relacionada com a diversão, com prazer. [...] Então, é na disciplina de recreação, que você teria que ter jogos e brincadeiras, e aprendizado nesse tipo de atividade para agregar valor à aula de educação física” (Coordenador Universidade 2).

O coordenador do curso da Universidade II ressalta que estas disciplinas contribuem para a formação do futuro professor no desenvolvimento integral da criança quando abordam o conhecimento sobre coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, e domínio de espaço e de tempo. Na disciplina de Psicomotricidade é abordada a aptidão física e habilidade motora, adaptados a sequência do ciclo escolar, a construção de planos de aula, organização de conteúdos por ciclo de ensino, e relação dos conteúdos escolares à Base Nacional Curricular Comum e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a construção dos planos de aula. Na disciplina de Educação física escolar é

mentado o crescimento e desenvolvimento motor, a maturação biológica, avaliação física, as fases do crescimento, a adaptação de exercícios a cada etapa do desenvolvimento, o desenvolvimento de força e velocidade em crianças e a composição corporal. Já na disciplina de Fisiologia são abordados jogos e brincadeiras, a ludicidade, a relação entre aprendizagem e diversão/prazer. Na disciplina de Recreação são abordados jogos e lazer.

Novamente o coordenador faz menção à disciplina de Psicomotricidade, que já referimos anteriormente não existir no Projeto Político-Pedagógico. Sugerimos que essa menção possivelmente tenha ocorrido por duas hipóteses: ou o coordenador quis enfatizar que essa seria uma disciplina importante para o currículo do curso, pensando na adição da mesma ao currículo em momento posterior; ou almejou dizer que as disciplinas que já existem no currículo, que abordam os conhecimentos sobre psicomotricidade são importantes para a compreensão do desenvolvimento integral da criança, no quesito habilidade motora.

Para Eichmann (2014), a compreensão do desenvolvimento integral da criança é um conhecimento complexo, que envolve o reconhecimento do desenvolvimento dos domínios do *self* físico, cognitivo e psicossocial, que são influenciados por diversos fatores hereditários, familiares e educacionais. A compreensão do desenvolvimento integral da criança através da inter-relação entre o conhecimento das várias disciplinas torna a formação do futuro profissional da educação mais completo.

Assim, para o coordenador o currículo do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade II apresenta disciplinas e conteúdos significativos na formação de professores no aspecto do desenvolvimento integral da criança. Apesar de já ter referido anteriormente que a formação na perspectiva do desenvolvimento integral da criança ainda está muito aquém do ideal, e que o Projeto Político-Pedagógico do curso não ter esta temática como foco de formação.

3.2.2.5 Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança

No aspecto da articulação entre o conhecimento abordado nas disciplinas do currículo, do curso de formação inicial de professores de educação física, na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, o coordenador referiu:

“Então aí, você teria dois pilares: seriam disciplinas mais de cunho pedagógico, de cunho mais de desenvolvimento da psicomotricidade; e disciplinas que teriam o cunho mais relacionado à saúde em si: Treinamento físico, e Fisiologia” (Coordenador Universidade 2).

Na perspectiva do coordenador existem dois eixos de conteúdos que abordam os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança: o eixo de disciplinas mais pedagógicas e o eixo de disciplinas relacionadas à saúde. E sugere que a articulação entre o conhecimento das disciplinas pedagógicas e de desenvolvimento da psicomotricidade, com as disciplinas relacionadas à saúde, promove uma reflexão sobre a formação no aspecto do desenvolvimento integral da criança.

A interação entre os conteúdos do currículo de formação inicial capacita o futuro professor para ser um agente reflexivo, criativo e capaz de desenvolver e aprimorar a sua prática pedagógica de forma eficaz e fundamentada (Leal & Fonteneles, 2006; Nunes & Moura, 2019; Tavares, 2008). Segundo o Conselho Nacional de Educação os egressos dos cursos de licenciatura devem estar aptos a ensinar os conteúdos específicos e pedagógicos da sua formação, em todas as etapas e modalidades da educação básica, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus alunos (Queiroz & Ferreira, 2018; Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

Assim, na percepção do coordenador, existe a articulação entre o conhecimento abordado nas disciplinas do currículo, deste curso de formação inicial de professores de educação física, na perspectiva do desenvolvimento integral da criança. Contudo, relembramos que em outras falas o coordenador também expõe que, em sua percepção, o currículo precisa passar por reformulações para que se tenha uma melhor formação do futuro professor no aspecto do desenvolvimento integral da criança.

3.2.2.6 Formação dos docentes e prática pedagógica

Sobre a relação da prática pedagógica com a formação docente, o coordenador do curso de educação física da Universidade II afirma que durante o processo de lecionação e vivência pedagógica o professor pode passar por mudanças de concepção sobre a disciplina e suas práticas pedagógicas. Essa ideia fica clara no trecho:

“A Fisiologia do exercício, normalmente, como eu dava anteriormente, dava fisiologia dos sistemas. Hoje, eu procuro fazer a fisiologia aplicada à aula de educação física na escola” (Coordenador Universidade 2).

O professor refere que durante a sua experiência profissional na lecionação da disciplina de Fisiologia do exercício, no curso de licenciatura em educação física, adquiriu novos conhecimentos e novas concepções que transformaram a sua prática pedagógica. Segundo Bahia (2016), a prática pedagógica é uma ação docente construída pelos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, a formação continuada, saberes pessoais e o exercício profissional. Os estudos de Bonfim, Silva, e Miranda (2016), e Ferreira, Santos e Costa (2015) aponta que a formação continuada do professor promove o seu desenvolvimento profissional e influencia na sua prática pedagógica.

Essa construção/evolução do saber e da prática profissional acontece de forma processual e o professor deve passar por momentos de reflexão/ação para a construção do conjunto de saberes que irão estruturar a sua ação docente (Franco, 2015; Gemente & Matthiesen, 2017). Para Parra, Arias y Arango (2019), e Venâncio (2014), essa evolução/transformação da prática docente apresenta significativa importância para os cursos de formação inicial de professores, visto que ocasionam a melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente a promoção de uma formação inicial de qualidade.

Assim, na percepção do coordenador, no aspecto da temática sobre formação docente e prática pedagógica, o curso de educação física da Universidade II apresenta docentes que estão constantemente refletindo sobre a sua prática docente o que proporciona melhorias na formação do aluno, futuro professor de educação física. E exemplifica essa crença ao citar a sua própria experiência profissional como docente

deste curso de formação inicial de professores. Essa percepção do coordenador converge com a ideia apresentada por Ferreira, Santos e Costa (2015) em seu estudo, os quais afirmam que busca pelo desenvolvimento profissional se constitui em um processo essencial para o docente, pelo qual o professor tem a oportunidade de vivenciar processos de verificação, reflexão e contato com percepções inovadoras sobre o processo de ensino e aprendizagem.

3.2.2.7 Formações complementares na perspectiva de desenvolvimento integral da criança

Quando questionado sobre se tem havido a preocupação com a organização de conferências, seminários, palestras ou outras atividades que abordem a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, o coordenador do curso de educação física da Universidade II respondeu:

“Então, nesse exato momento a gente está tendo o CONGREF, né? Está sendo organizado por um dos nossos professores aqui e que tem essa visão, essa abordagem de criança. Se você observar todos os conteúdos tem haver com criança e adolescentes, então a gente tem essa preocupação” (Coordenador Universidade 2).

Na perspectiva do coordenador, o curso apresenta a preocupação em realizar atividades que promovam o debate e a apropriação do conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança. Em sua fala refere que naquele mesmo período da realização da entrevista havia na instituição a promoção de um evento denominado II Congresso de Educação Física Escolar do Ceará, coordenado por um docente do curso de licenciatura em educação física, e que tinha como tema central dos debates, oficinas, palestras, mesas redondas e apresentações científicas a formação de professores, promovendo discussões sobre vários aspectos da formação destes profissionais.

Essa promoção de atividades complementares (programas de iniciação científica, programas de monitoria, eventos e projetos de extensão) faz com que a Universidade se enquadre dentro das orientações para cursos de formação inicial de professores de

educação física regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação e que proporciona aos futuros professores uma formação complementar à formação inicial (Decreto-lei n. 9.394, 1996; Resolução CNE/CES n. 7, 2004; Resolução CNE/CP n. 1, 2002).

Neste contexto, apesar de o coordenador expor na sua ideia inicial que o curso não apresenta uma formação com foco no desenvolvimento integral da criança, ele consegue apontar mais uma característica do curso, desta vez sobre a promoção de formações complementares, que proporciona a abordagem deste conhecimento durante a formação acadêmica do futuro professor.

3.2.2.8 Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança

Refletindo sobre possíveis limitações deste curso de formação inicial de professores de educação física no desenvolvimento integral da criança, o coordenador afirma que:

“Nós viemos, recentemente, de uma formação bem generalista, e associada a isso existe o fato de haver pouquíssimos estudos com criança. Se você for para a literatura científica, você vai encontrar que as publicações com esse público são bem escassas, devido às dificuldades. Então, a gente tem um Projeto Pedagógico ainda muito generalista, e vou te dizer mais, poucas disciplinas, eu acredito, que tenha essa abordagem mais integral do desenvolvimento da criança” (Coordenador Universidade 2).

“Mais uma vez, eu te digo, nossa grande dificuldade é que a formação dos professores que nós temos, os professores que hoje estão na universidade, foram professores que foram formados com essa visão mais generalista, e aí pra você conseguir modificar esse perfil, leva certo tempo” (Coordenador Universidade 2).

Na perspectiva do coordenador, o primeiro ponto a ser citado como limitação para a formação dos acadêmicos, futuros professores, no aspecto do desenvolvimento integral da criança está relacionado à divergências na formação inicial dos docentes que atuam no curso relacionadas com a estrutura do Projeto Político-Pedagógico deste. No aspecto da formação docente, o coordenador enfatiza que a formação ‘generalista’ obtida pelos professores do curso em sua formação inicial ocasiona dificuldades na

mudança de concepção da prática pedagógica com atenção ao desenvolvimento integral da criança, e explicita que é necessário um tempo para que ocorra essa transformação. Essa formação generalista foi mencionada em outro momento pelo coordenador como uma característica do Projeto Político-Pedagógico deste curso. Lembramos que a formação generalista caracteriza-se por destinar ao currículo a valorização demasiada dos conhecimentos desportivos, tecnicistas, biomédicos, e ideologias de saúde (Andrade, 2001; H. S. Ferreira, 2011; Gemente & Matthiesen, 2017; Veiga, 2016; Veiga & Fonseca, 2013).

Essa divergência na formação dos docentes, que hoje atuam no ensino superior, é reflexa do paradigma de formação tradicional vivenciada na formação inicial de professores de educação física, caracterizada pela predominância de conteúdos relacionados aos conhecimentos biológicos e mecânicos. Também resulta da predominância do modelo transmissivo, no qual o professor é o único detentor do conhecimento, da concepção de teoria e prática como ações pedagógicas distintas, da descontextualização da estrutura e da organização do currículo dos cursos e das instituições de ensino superior e da falta de diálogos entre estes, da falta de interação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da realidade escolar e da distância entre o ambiente de formação de professores e as escolas (Alonso, 2013; Araújo et al., 2013; M. Garcia, 2016; Libâneo & Alves, 2017). Os estudos de Barboza e Felício (2018), e I. Pereira, Martiny e Gomes (2019), apontam que o conhecimento ofertado apenas pelo conhecimento teórico não promove uma formação completa, pois sem a aproximação com a prática dificulta a compreensão da realidade escolar (geradora de experiências de ensino) pelos futuros professores.

O estudo de Bagnara e Fensterseifer (2019) aponta que a formação inicial de professores de educação física, por vezes, “sofre” consequências negativas na formação de seus acadêmicos, futuros professores, pois apresenta o distanciamento dos conteúdos do currículo da formação inicial promovida pela universidade com a realidade do trabalho no ambiente escolar.

Assim, na percepção do coordenador, os professores que hoje atuam nesse curso passaram por uma formação generalista, com característica da formação tradicional e com predominância do modelo transmissivo, e grande parte de sua atuação profissional ainda encontra-se influenciada por estes métodos, o que limita a promoção da formação

dos alunos, futuros profissionais no aspecto do desenvolvimento integral da criança. Contudo, anteriormente, em outros trechos de sua fala, o coordenador também referiu que essa ação docente vem passando por mudanças, pois os professores através da avaliação e reflexão sobre suas práticas pedagógicas estão buscando meios de formação complementar para garantir uma melhor qualificação de sua atuação docente.

G. Pereira e Figueiredo (2018, p.69) complementam essa ideia de formação complementar ao afirmar que:

[...] o tornar-se professor se desenvolve na apropriação do poder de se formar, num duplo sentido. Por um lado, a pessoa se torna o sujeito do seu próprio processo de formação, e por outro, supõe que o objeto de formação é o próprio sujeito.

Outra limitação citada pelo coordenador é relacionada à estrutura do Projeto Político-Pedagógico, pois na percepção deste, o PPP deste curso ainda apresenta uma estrutura curricular com disciplinas bastante ‘generalistas’, espelhando a formação tradicional que os docentes tiveram em suas formações iniciais. Relembramos que o Conselho Nacional de Educação determina que os conteúdos selecionados para compor a matriz curricular dos cursos de formação inicial devem contemplar diversas áreas do conhecimento profissional do professor e devem ser planejados e estruturados pelas instituições de ensino de forma a garantir a qualificação do futuro profissional para atuar na educação básica (Resolução CNE/CP n. 1, 2002). Em outro trecho de sua fala, o coordenador expõe que em seu ponto de vista essa limitação já vem sendo superada, pois o curso está em processo de avaliação, revisão e reestruturação do Projeto Político-Pedagógico.

O coordenador também aponta como limitação do curso na promoção da formação do futuro professor no aspecto ao desenvolvimento integral da criança a pequena quantidade de disciplinas do currículo que abordam o conhecimento específico sobre o desenvolvimento integral da criança. Nesse aspecto as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em educação física orientam que as instituições de ensino superior podem renovar seus Projetos Políticos-Pedagógicos de cursos, acrescentando eixos temáticos necessários para a melhoria da qualificação profissional dos futuros docentes, desde que estes não ultrapassem 20% da carga horária total do currículo (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

Outro aspecto relatado pelo coordenador como causador de divergências para a formação no aspecto do desenvolvimento integral da criança é a pequena quantidade de estudos científicos sobre a criança no aspecto do seu desenvolvimento integral. No entendimento do coordenador essa ausência de estudos dificulta a formação complementar de professores e alunos e conseqüentemente promove divergências na formação inicial de professores. Ivenicki (2018) aponta em seu estudo a pesquisa científica como eixo fundamental para a articulação de saberes entre ensino e pesquisa, proporcionando aproximações entre as dimensões do saber e do fazer docente, fatores imprescindíveis na formação de professores.

Em outro trecho da entrevista o coordenador volta a mencionar que é evidente a necessidade da realização de estudos relacionados com o desenvolvimento integral da criança para subsidiar a formação complementar e a formação continuada de docentes e discentes na promoção da qualificação profissional. Essa visão fica perceptível no trecho da comunicação que diz:

“[...] que nós precisamos de subsídios, e o quê é que eu digo em ter subsídios? É, estudos na literatura que nos dê suporte para a nossa atuação. E vou te dizer, eu fiz um levantamento sobre isso, e talvez um dos públicos que seja menos estudado no mundo, seja a criança e o adolescente. É muito difícil a gente ter uma intervenção, uma pesquisa realmente com critérios bem elaborado nesse ponto. É muito complicado e isso dificulta a formação e atuação profissional” (Coordenador Universidade 2).

O coordenador também deixa claro na sua comunicação que realizou um levantamento sobre a quantidade de estudos relacionados com a criança e, em comparação a outras áreas do conhecimento, considera que esse público é pouco estudado. Também relata que são poucos os estudos que apresentam critérios de investigação bem elaborados e bem propostos no sentido de apreciar essa temática.

Neste contexto, fica evidente que a formação inicial de professores de educação física neste curso vivencia divergências que necessitam ser analisadas e transformadas, com o objetivo de promover a modernização do currículo e o aperfeiçoamento da formação destes profissionais (Esteves, 2009; Roldão, 2015). Outra evidência é que o coordenador consegue identificar possíveis limitações para a oferta de uma formação

inicial com foco no desenvolvimento integral da criança, como também apresenta possíveis soluções para a resolução destas limitações.

3.2.3 Percepções de professores da Universidade I sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança

3.2.3.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança

Na entrevista aos professores do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I foi questionado qual o entendimento deles sobre o desenvolvimento integral da criança. As respostas foram as seguintes:

“O desenvolvimento integral da criança é o processo orgânico de humanização das condutas que ocorrem ao longo da primeira década de vida e início da segunda década (período que convencionou chamar de infância), no qual há confluência de ontogênese e filogênese sobre os pensamentos, os movimentos e as relações interpessoais” (Professor 1 - Universidade I).

“São processos de acompanhamento do desenvolvimento da vida da criança, desenvolvimento pleno da vida, onde podemos perceber todas as características, descrição de uma criança” (Professor 2 - Universidade I).

“As mais diversas formas de expressão, as mais diversas formas de manifestação da sua linguagem. É o processo pleno da relação da criança com o mundo dela, ela com ela mesma, e ela com outras pessoas, esse seria o desenvolvimento pleno que eu entendo da criança” (Professor 2 - Universidade I).

“[...] o desenvolvimento integral da criança também passa pelos pais, pela família, pela comunidade em que ele vive” (Professor 3 - Universidade I).

“Então, desenvolvimento integral ele envolve a criança na sua totalidade, envolvendo diferentes aspectos do comportamento, desde fisiológico, motores, cognitivos, dentre outros” (Professor 4 - Universidade I).

“Para mim o desenvolvimento integral da criança, tem haver com a perspectiva de não focar apenas no desenvolvimento cognitivo que muitas vezes a própria escola e a educação, ela foca só nesse aspecto” (Professor 4 - Universidade I).

“Pra mim o desenvolvimento integral, ele aborda diferentes aspectos que envolvem cognitivo, afetivo, social, motor, fisiológico, espiritual, inclusive, que hoje também vem sendo uma demanda é bastante presente para mais como desenvolvimento integral. Então esse desenvolvimento integral desenvolve aspectos que vão contribuir para as múltiplas potencialidades que a criança vem

a desenvolver: a inteligência motora, a lógica-matemática, a inteligência de reconhecer as questões do ambiente. Então, são questões que são bem mais amplas do que focar apenas no único aspecto do comportamento humano que é o desenvolvimento cognitivo, que é o que as escolas, na maioria das vezes, buscam desenvolver mais” (Professor 4 - Universidade I).

Na perspectiva dos professores 1, 2 e 4 o desenvolvimento integral da criança caracteriza-se como um processo de desenvolvimento pleno da vida, que acontece no período da primeira década de vida e início da segunda década e envolve vários aspectos do desenvolvimento da criança: orgânicos, fisiológicos, motores, cognitivos, afetivos, sociais, espirituais e de comportamento. Essa percepção sobre o desenvolvimento integral da criança evidencia que este processo de desenvolvimento trata-se de uma etapa simples, pois é vivenciada por todas as crianças, e ao mesmo tempo complexa, pois é influenciada pela individualidade biológica e social de cada ser (Amaral & Vieira, 2016; Arelado & Kruppa, 2007; Bordoni, 2018; Coelho, 2009; Eichmann, 2014; A. L. Ferreira & Acioly-Régnier, 2010). Segundo alguns autores, esse processo de desenvolvimento trata-se da aquisição de habilidades e aptidões, que o indivíduo passa ao longo da vida, influenciada por processos científicos e não científicos compreendidos pela união de fatores do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (Antunes, 2006a; Martorell, 2014; Queiroz, 2012; A. Teixeira, Lobo & Duarte, 2016).

No excerto narrativo do professor 4 é reforçado que o desenvolvimento integral da criança deve ser compreendido para além da promoção do desenvolvimento cognitivo, que geralmente é o aspecto do desenvolvimento infantil mais valorizado na escola. O desenvolvimento integral deve ser compreendido pela escola e pela família como um processo de desenvolvimento pleno da criança, que pode ser desenvolvido através de atividades simples do dia-a-dia, ou até mesmo com atividades com um nível maior de complexidade, adaptado a cada faixa etária, e que excede a aquisição apenas do conhecimento cognitivo (Arelado e Kruppa, 2007; Eichmann, 2014; Faria, Palmeira & Angotti, 2013; A. Resende & Figueiredo, 2018).

Os professores 1, 2 e 4 deixaram evidente que o desenvolvimento integral da criança também envolve questões relacionadas com o comportamento e com o desenvolvimento intrínseco da criança, no seu comportamento e no seu desenvolvimento através das relações interpessoais. A compreensão sobre o

desenvolvimento integral da criança referida por estes professores é reforçada por alguns estudos que demonstram que o desenvolvimento integral do ser humano consiste na construção dos esquemas e representações que as crianças constroem sobre si mesmas e sobre o mundo externo, construído e integrando a partir de suas vivências e experiências motoras, cognitivas e afetivas (Arcón & Sanches, 2017; Bordoni, 2018; Coelho, 2009; A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010).

Outro ponto relevante registrado nas falas de todos os professores deste curso da Universidade I é que o desenvolvimento integral da criança sofre influência do ambiente onde vive e das pessoas com as quais convivem, isto é, pais, família, amigos e comunidade. A. Teixeira, Lobo e Duarte (2016, p.132) afirmam que neste processo a família “[...] exerce papel fundamental na mediação da relação criança-ambiente, facilitando o processo de adaptação e ajustamento no contato com seu meio social”. Souza e Veríssimo (2015), afirmam que a o processo de desenvolvimento integral da criança e a interação com o ambiente a qual pertence se evidencia em quatro elementos: Processo - relacionadas às necessidades de desenvolvimento e suas interações; Contexto - família e outros ambientes com os quais a criança compartilha suas experiências de aprendizagem; Pessoa - o desenvolvimento é um processo único de cada ser; e Tempo – ressaltando que cada ser se desenvolve em seu tempo. Assim, associando estes estudos às percepções dos educadores deste curso de formação inicial de professores, podemos perceber que o desenvolvimento integral da criança tem como elemento fundamental o processo de aquisição de competências e habilidades que permitam que esta se desenvolva através da sua interação com diversos estímulos proporcionados pelo ambiente e pelas pessoas com as quais convive (Amaral & Vieira, 2016; A. Resende & Figueiredo, 2018; Santos, Prette & Prette, 2018; Yunes, 2003).

Assim, unindo as percepções dos docentes do curso de formação inicial em educação física da Universidade I podemos referir que o desenvolvimento integral da criança consiste em um processo no qual a criança passa por diversas transformações de sua constituição individual (orgânicos, fisiológicos, motores, cognitivos, afetivos, sociais, espirituais, e de comportamento) e por transformações intrínsecas adquiridas e moldadas através da interação social (pais, família e comunidades). Este conceito condiz com o estudo apresentado por Souza e Veríssimo (2015), que define o desenvolvimento integral da criança como uma etapa fundamental do desenvolvimento

humano, constituído por um processo ativo e único de mudanças e transformações diárias nas habilidades motoras, cognitivas, psicossociais e de linguagem que ocorrem em cada criança, e são constituídos pela interação das características biopsicológicas e experiências oferecidas pelo meio ambiente.

3.2.3.2 Estrutura do curso

Na entrevista aos professores do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I, encontramos na fala do professor 1 referência à sua percepção quanto a estrutura do curso no aspecto da promoção da formação em desenvolvimento integral da criança:

“O curso de licenciatura em educação física permite uma visão de desenvolvimento integral da criança em diferentes disciplinas, sobretudo nas disciplinas que tratam pedagogicamente do processo de escolarização ao longo da infância e do estágio supervisionado realizado nas escolas de educação básica” (Professor 1 - Universidade I).

Sobre a estrutura do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I, o professor 1 refere que acredita que o currículo promove a formação no desenvolvimento integral da criança em diferentes disciplinas e ressalta que as disciplinas pedagógicas e os estágios são as principais responsáveis por essa aprendizagem. Os cursos de formação inicial de professores devem se estruturar de forma a integrar os diferentes componentes da formação com o objetivo de proporcionar ao futuro professor a oportunidade de construir a sua qualificação profissional para o ato pedagógico (M. I. Cunha, 2016; Rodriguez & Garzón, 2008; Roldão, 2015; Sacristan, 2000, 2008). Neste sentido, na percepção deste professor, as disciplinas que tratam do processo de escolarização ao longo da infância e as disciplinas de estágio nas escolas de educação básica promovem a integração de conhecimentos e vivências que capacitam o acadêmico, futuro professor, a construir conhecimentos que o capacitem a desenvolver seu ato pedagógico no aspecto ao desenvolvimento integral da criança.

Este professor também relatou que haverá a reformulação do Projeto Pedagógico deste curso de licenciatura e que, possivelmente, haverá mudanças no currículo para melhor estruturar as disciplinas no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança:

“Ao longo deste semestre haverá redimensionamento do currículo do curso de licenciatura na ‘*Universidade I*’ e é possível que alterações sejam realizadas na estruturação, na organização e nas relações entre as disciplinas mencionadas” (Professor 1 - Universidade I).

De acordo com o professor 1, a estrutura do curso de licenciatura em educação física da Universidade I promove a formação do futuro profissional em desenvolvimento integral da criança e o currículo passará por mudanças que promoverão uma melhor reflexão sobre essa temática na formação inicial dos professores. Essa possível reformulação do currículo deste curso vai ao encontro das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que afirmam que os Projetos Pedagógicos dos cursos de nível superior para a formação inicial de professores de educação física devem ser frequentemente avaliados pelas instituições de ensino com o objetivo de promover mudanças indispensáveis para a qualificação da formação dos futuros professores (Resolução CNE/CES n. 7, 2004). Essa possibilidade de avaliação e reestruturação do Projeto Político-Pedagógico permite que ocorram mudanças significativas para a atualização e contextualização do currículo e das práticas pedagógicas de forma a garantir o alcance dos objetivos indispensáveis para um curso (Barboza & Felício, 2018; Gadotti, 2003; Medeiros, 2017; Veiga & Fonseca, 2013; Venâncio & Darido, 2012) de formação inicial de professores de educação física no aspecto ao desenvolvimento integral da criança.

3.2.3.3 A formação em desenvolvimento integral da criança

Sobre a o contributo do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I para a formação dos futuros professores no desenvolvimento integral da criança, os professores afirmaram o seguinte:

“A contribuição consiste principalmente na ênfase ao processo reflexivo acerca da ambiguidade epistemológica-conceitual e teórico-metodológica que permeia a noção de desenvolvimento integral, de modo que os (as) estudantes elaborem uma postura rigorosa, sensível e (auto) crítica na sua prática educativa como professores (as)” (Professor 1 - Universidade I).

“[...] há demandas para que os (as) estudantes mobilizem saberes de modo contextualizado e situado acerca do desenvolvimento integral da criança” (Professor 1 - Universidade I).

“[...] contribuem para contextualizar o processo de desenvolvimento integral a partir de uma perspectiva situada, confrontando diferentes aportes teóricos com indícios empíricos gerados pelos (as) próprios (as) estudantes em escolas de educação básica” (Professor 1 - Universidade I).

“[...] há indícios de algumas disciplinas no curso que zelum pelo olhar nessa perspectiva integral de uma criança plena” (Professor 2 - Universidade I).

Na percepção do professor 1, o currículo deste curso oferta disciplinas que proporcionam a mobilização de saberes contextualizados que facilitam a compreensão e formação do futuro professor para atuar no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Essa contribuição ocorre através da proposição de atividades que estimulam a formação crítica/reflexiva do futuro profissional, congregando a mobilização de saberes empíricos, teóricos e práticos com a prática profissional contextualizada.

Essa percepção esta de acordo com o estudo de E. Menezes (2017), o qual afirma que os cursos de formação inicial de professores devem promover uma formação acadêmico-profissional crítica/reflexiva, baseada na mobilização de saberes para a compreensão, reflexão e construção da prática pedagógica. O Conselho Nacional de Educação também orienta que a formação de professores de educação física deve-se constituir em uma estratégia de ensino crítica/reflexiva, fundamentada na conduta ética, na reflexão filosófica e no rigor científico (Resolução CNE/CES n. 7, 2004). Na ótica de A. C. Cunha (2015), a formação inicial de professores, centrada no desenvolvimento da ação reflexiva, pode se constituir um caminho ou um desafio para os docentes que queiram exercer um controle coerente das situações formativas de suas disciplinas, pois necessitam definir estrategicamente os objetivos e recursos adequados para essa ação pedagógica.

Na percepção do professor 2, o currículo deste curso oferta disciplinas que proporcionam ao aluno, futuro professor, um olhar sobre a criança na perspectiva da sua plenitude, do seu desenvolvimento integral. No Brasil, todos os documentos oficiais educacionais e a Constituição Federal Brasileira referem que a educação, proporcionada por ambientes escolares/educacionais, deve garantir o pleno desenvolvimento do cidadão (CONFEEF, 2002; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Decreto-lei n. 9.394, 1996;). O professor, portanto, desempenha um papel significativo na promoção deste desenvolvimento pleno no ambiente escolar, por isso a importância deste profissional ser preparado em sua formação inicial para desenvolvê-la no ambiente escolar (Arelado e Kruppa, 2007; Bissoli, 2014; Hess & Toledo, 2016; Queiroz & Ferreira, 2018).

Neste sentido, podemos perceber que os professores 1 e 2 conseguem evidenciar quais os contributos do currículo curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I são eficazes e reais para a formação dos futuros professores no desenvolvimento integral da criança.

3.2.3.4 Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança

De acordo com os professores entrevistados, as disciplinas do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I que mais contribuem para a formação no desenvolvimento integral da criança são:

“As disciplinas que mais contribuem são Educação Física na educação infantil, Estágio supervisionado I e II” (Professor 1 - Universidade I).

“[...] disciplina de Educação física infantil e o Estágio” (Professor 2 - Universidade I).

“[...] as disciplinas de Didática e Estágio com as quais eu trabalho esse semestre, elas, no meu entendimento e com minha experiência no trabalho com essas disciplinas elas, permitem que o futuro professor, ou professora, ele consiga vislumbrar novas possibilidades de compreender o ser humano em toda sua plenitude” (Professor 2 - Universidade I).

“Há! Eu acho que tem uma disciplina que deveria ter esse cerne que é Educação física no ensino infantil. [...]. Um pouco na Didática a gente faz isso, trabalha

um pouco isso, e tem a disciplina de Educação física no ensino fundamental e médio que também deveria trabalhar”. (Professor 3 - Universidade I).

“Como eu falei, tem a Educação física no ensino infantil. Nós temos uma disciplina optativa que é Educação física em educação integral, que também ajuda muito. Tem outra disciplina que é Educação física no ensino fundamental e médio e tem a Didática, além dos Estágios. Então esse conjunto de disciplinas, juntos, podem realmente ajudar a formar essa visão de educação integral” (Professor 3 - Universidade I).

“Primeiro, no nosso curso a gente tem a disciplina de Educação física na educação infantil que aborda bastante essa temática, mas a gente também tem as disciplinas que trabalham com jogo e a brincadeira, que é a disciplina de Cultura lúdica e teoria do jogo. Nessa disciplina também o professor ele trabalha com essa perspectiva de educação integral. E a gente tem uma disciplina que é optativa que se chama Educação física na educação integral, que um dos conteúdos é trabalhar a questão do desenvolvimento integral para a criança” (Professor 4 - Universidade I).

Nas falas dos professores da Universidade I, seis disciplinas foram indicadas como principais responsáveis na construção do conhecimento do futuro professor para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança: Educação Física na educação infantil, mencionada pelos professores 1, 2, 3, e 4; Estágios supervisionados, referidos pelos professores 1, 2 e 3. As disciplinas de Educação física e educação integral, mencionadas pelos professores 3 e 4 e Didática, pelos professores 2 e 3. As disciplinas de: Educação física no ensino fundamental e médio, citada pelo professor 3; e Cultura lúdica e teoria do jogo, indicada pelo professor 4.

As disciplinas do currículo deste curso que abordam o conhecimento do desenvolvimento integral da criança, na percepção dos professores, são de cunho educacional e possuem extrema proximidade com a vivência e compreensão do ensino da educação física em todas as etapas da educação básica. É possível perceber nessas falas que a proximidade com o ambiente escolar no qual o futuro professor vai atuar colabora significativamente para o processo de compreensão de como se ofertar o desenvolvimento integral dos escolares. Essa percepção dos professores vai ao encontro ao pensamento de Yus (2009), o qual afirma que a integralidade está na base da educação holística, que prima pelo desenvolvimento integral através de um currículo integrado, onde os conhecimentos são instrumentos para o desenvolvimento pessoal,

social e moral, como também propulsores para a resolução de problemas, especialmente diante da realidade.

3.2.3.5 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança

Sobre como essas disciplinas contribuem na formação do futuro professor na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, os professores referiram o seguinte:

“[...] a Educação física infantil, onde os estudantes são levados a: compreender ou caracterizar, as relações pessoais ou interpessoais que as crianças têm; o modo como ela se relaciona com a cultura; o modo como ela se relaciona com o ambiente; e os modos como ela se relaciona com o próprio corpo em movimento. E esse movimento é para além da dimensão física, é movimento numa perspectiva do se movimentar da própria criança. A criança como sujeito, sujeito existente no mundo” (Professor 2 - Universidade I).

“[...] Tanto o Estágio de observação I, quanto o Estágio II que o foco é na criança na educação infantil, eu entendo que são disciplinas que elas podem contribuir com essa visão ampliada. Essa visão ampliada do que é o desenvolvimento pleno da criança” (Professor 2 - Universidade I).

“[...] a disciplina de Didática e a disciplina de Estágio, elas permitem que o aluno confronte, por exemplo, as diferentes teorias da educação física, e como elas vão se constituindo enquanto proposições teóricas e metodológicas no universo da educação física escolar. Como é que se materializa a problematização dessas teorias a partir das práticas educativas desenvolvidas na escola? Então, o olhar para a criança pode surgir a partir do entendimento de como que essas teorias são aproximadas, mesmo aquelas que partem de teóricos diferentes” (Professor 2 - Universidade I).

“Pois, nós temos umas disciplinas chamadas de Práticas integrativas, que elas vão do primeiro ao quarto semestre. [...] elas tem como uma das funções fazer uma amarração das disciplinas que o aluno vem estudando a cada semestre” (Professor 2 - Universidade I).

“Olha, a disciplina de Didática ela ajuda muito porque a gente percorre formas de ensinar. [...] E acho que até o Estágio também ajuda a humanizar nessa questão de visão integral da formação dos nossos alunos” (Professor 3 - Universidade I).

O professor 2 mencionou que a disciplina de Educação física na educação infantil contribui na formação do futuro professor no desenvolvimento integral da criança porque possibilita a compreensão e o entendimento do desenvolvimento da criança para além do seu desenvolvimento físico e possibilita a compreensão das relações pessoais e interpessoais e a interação com o ambiente onde vive e sua cultura. A percepção deste professor vai ao encontro ao pensamento de Teixeira, Lôbo e Duarte (2016), os quais afirmam que as experiências adquiridas ao longo da infância através dos estímulos externos do contexto biopsicossocial auxiliam a criança a se desenvolver enquanto ser integral.

Sobre a disciplina de Estágio, os professores 2 e 3 apontam que contribui bastante para que o futuro professor tenha uma concepção expandida sobre o que é o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita a reflexão e vivência prática das teorias e metodologias do ensino da educação física na escola. Segundo Araújo (2015) uma formação bem proposta deve ser constituída com base no ensino integrado, onde as práticas pedagógicas aproximem o conteúdo do currículo de uma ampla leitura da realidade. As disciplinas de estágios acontecem no ambiente escolar, para que o aluno possa por em prática os conhecimentos adquiridos durante as disciplinas do currículo, e se constituem por um procedimento de observação, intervenção e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno-estagiário será acompanhado pelo professor da turma escolar e supervisionado por um docente do curso de formação inicial de professores (Benites et al., 2016; Bisconsini & Oliveira, 2016; M. Garcia, 2016; D. Mendes, 2016). I. Pereira, Martiny e Gomes (2019, p.196), definem que a vivência do estágio proporciona oportunidades significativas de formação de futuro profissional, pois o futuro professor passará por um processo de “[...] transposição didática de todo o conjunto de saberes docentes construídos no decorrer de alguns anos de curso, inúmeros sentimentos, emoções e inquietações tendem a ser despertados nos futuro professores”.

Segundo os professores 2 e 3, a disciplina de Didática oferta o conhecimento das diversas formas de ensinar, unindo o conhecimento aprendido nas diversas disciplinas do currículo com as atividades educativas que irão promover no ambiente escolar. A interação entre currículo e realidade escolar deve ser trabalhada na perspectiva de formar profissionais com amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas (Barboza & Felício, 2018; Sampaio, Stobäus & Baez, 2017). Assim, segundo a percepção destes

dois professores, a congruência entre os conhecimentos dos conteúdos do currículo com as diversas formas de ensinar ofertada pela disciplina de didática contribui para a formação do futuro professor no aspecto ao desenvolvimento integral da criança.

As disciplinas de Práticas integrativas são apontadas pelo professor 2 como contribuintes na formação inicial de professores de educação física deste curso no aspecto do desenvolvimento integral da criança, pois promovem a articulação dos conhecimentos das disciplinas de cada semestre. Na visão de A. C. Cunha (2015, p.111), a formação inicial de professores deve integrar os seguintes conhecimentos:

O conhecimento pedagógico geral; o conhecimento sobre os alunos e as suas características; o conhecimento dos contextos educativos; o conhecimento dos fins, dos objetivos e dos valores educativos; o conhecimento da matéria de ensino; o conhecimento da organização e da gestão curriculares; o conhecimento dos conteúdos da teoria pedagógica.

Unindo à visão de A. C. Cunha (2015) às percepções dos professores, podemos perceber que existem no currículo deste curso de licenciatura em educação física a lecionação de conteúdos que contribuem para a formação do futuro professor no aspecto ao desenvolvimento integral da criança.

Importante perceber que as disciplinas de Educação física na educação integral, Educação física no ensino fundamental e médio e a disciplina de Cultura lúdica e teoria do jogo, apesar de serem mencionadas como principais contribuintes para a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança, não foram referidas pelos professores da Universidade I sobre os contributos das mesmas na formação do futuro professor.

3.2.3.5 Conteúdos do currículo

Os professores 2, 3 e 4 indicaram os conteúdos do currículo do curso de educação física da Universidade I que promovem a compreensão sobre o desenvolvimento integral da criança:

“[...] quem é criança; quais as características que ela tem; qual o diálogo que ela tem com o mundo; como que esses enfrentamentos das infâncias, por exemplo, são vistos. [...] para além de uma criança biológica, uma criança que se desloca no espaço físico. Por exemplo, tem que compreender essa criança em toda sua perspectiva. Então, eu entendo que a disciplina, ela permite que eu valorize esse olhar da criança, ou das crianças, em diferentes realidades que vivem diferentes infâncias, para além da aptidão física. Então existem aí algumas dinâmicas. Essas dinâmicas permitem eu compreender uma criança dentro de um contexto cultural que enfrentam: o confronto de diferença de cultura; diferentes movimentos que ela realiza a partir do seu próprio movimentar; de um corpo que se relaciona consigo mesmo e com os demais, na perspectiva pessoal e interpessoal, nos diferentes ambientes. E retomando, aí, o que mencionei em uma das questões anteriores, o movimento no ambiente: ambiente estético; filosófico; geográfico; histórico; econômico; virtual; a natureza; e o próprio espaço físico” (Professor 2 - Universidade I).

“Vou falar do que entendo o que a escola deva fornecer, eu acho que a gente tem que trabalhar sete aspectos, vou ser bem objetivo: Primeiro é a afetividade, que a gente esquece muito de trabalhar a afetividade, até trabalha a criança no ensino infantil, mas depois já essa afetividade ela é esquecida nos outros níveis de ensino; O exemplo, acho que a pessoa tem que ter exemplos para seguir e a gente tem muitos maus exemplos no nosso país, infelizmente. A gente tem que ter mais bons exemplos, ao menos dentro da escola. Limite, que eu acho que a criança precisa de limite, até saber aonde ela pode ir e a criança e os jovens gostam de limites, acham ruim na hora, mas no fundo no fundo eles respeitam limites. Aprender tanto a ser respeitado como a respeitar, acho que esse quarto aspecto é o respeito. Estímulo, a escola tem que ser estimulante para a criança para ela ser desafiadora; Aceitação, a criança tem que ser aceita na sua especificidade, na sua cor, na sua crença, na sua orientação sexual o adolescente, às vezes com catorze anos já começa ter essa perspectiva, então, a gente tem que ter essa aceitação; E por fim, o cuidado, a criança ela tem que se sentir cuidada minimamente pela escola, e acho que a gente ainda não está conseguindo muito bem que a criança se sinta cuidada, pertencente à escola. Então são sete aspectos: afetividade, exemplo, limite, respeito, estímulo, aceitação e cuidado” (Professor 3 - Universidade I).

“Mas aí, nos tópicos nas outras disciplinas a gente também trabalha tanto conteúdos quanto com autores, numa perspectiva psicológica, psicobiológica, psicopedagógica e trabalha muito a educação na perspectiva integral para criança” (Professor 4 - Universidade I).

Na perspectiva do professor 2, os conteúdos que promovem a compreensão sobre o desenvolvimento integral da criança são: compreensão da criança em todos os aspectos, em diferentes realidades, para além da aptidão física e biológica; quem é criança; quais as características que ela tem; qual o diálogo que ela tem com o mundo; a visão sobre as diversas infâncias; compreensão da criança dentro de um contexto cultural e o confronto de diferentes culturas; uma criança que se desloca no ambiente

(estético, filosófico, geográfico, histórico, econômico, virtual, natureza, e o próprio espaço físico), reações e consequências; e compreensão de um corpo que se relaciona consigo e com os demais, na perspectiva pessoal e interpessoal.

O professor 3 elencou sete conteúdos importantes para a promoção do desenvolvimento integral da criança na escola: afetividade, em todos os níveis de ensino; o exemplo, bons exemplos; limite, saber aonde ela pode ir e respeitar esses limites; respeito, aprender tanto a ser respeitado como a respeitar; estímulo, a escola tem que ser estimulante e desafiadora; aceitação, ser aceita na sua especificidade; e cuidado, se sentir cuidada minimamente pela escola, pertencente à escola.

Na perspectiva do professor 4 as disciplinas devem desenvolver seus conteúdos de forma a elencar conhecimentos e autores, abordando os aspectos psicológicos, psicobiológicos e psicopedagógicos para a compreensão do desenvolvimento integral da criança.

A compreensão do desenvolvimento integral da criança passa pela habilidade de reconhecer as diversas transformações da constituição biológica do homem e das transformações adquiridas e moldadas através da interação social (Amaral & Vieira, 2016; A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Goldberg, Yunes & Freitas, 2005). Neste sentido surge a importância da formação de professores no desenvolvimento integral, pois, em sua ação docente, os futuros professores deverão oportunizar a seus alunos atividades que promovam o seu desenvolvimento pessoal (enquanto ser único em sua individualidade biológica) e social (que necessita conviver e interagir com a sociedade) (Luz, et al., 2017; Pessoa et al., 2017).

Baseando-se nestes estudos, podemos perceber que na percepção dos professores, os conteúdos do currículo deste curso de formação inicial de professores de educação física proporcionam o conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança.

3.2.3.7 Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança

O professor 2 do curso de licenciatura em educação física da Universidade I afirmou que a articulação entre o conhecimento das disciplinas é um fator importante na formação inicial de professores em desenvolvimento integral da criança. Podemos perceber esse entendimento na seguinte fala:

“O contributo dessas disciplinas se for de uma maneira isolada não contribuem muito. As disciplinas na formação docente em educação física, hoje, elas precisam fazer com que os alunos façam as aproximações” (Professor 2 - Universidade I).

Fica evidente que, segundo o professor 2, o conhecimento das disciplinas do currículo da formação inicial de professores de forma ‘isolada’ não contribui significativamente para a formação inicial em desenvolvimento integral da criança, mas quando há interação entre o conhecimento promovido por essas disciplinas, a formação torna-se mais expressiva. O professor também ressaltou que as disciplinas precisam estimular a reflexão dos alunos sobre essa inter-relação dos conteúdos, de forma a promover diversas aprendizagens para a formação profissional no desenvolvimento integral da criança.

No estudo de Bahia (2016), a fragmentação disciplinar é apresentada como um dos fatores que pode comprometer a qualidade da formação inicial de professores de educação física e revela que as instituições de ensino superior devem promover um currículo integrado, com articulação entre os conteúdos das disciplinas. Essa definição reforça a ideia apresentada pelo professor 2 de que a articulação entre o conhecimento das disciplinas do currículo é de fundamental importância no processo de formação inicial de professores.

3.2.3.8 Práticas curriculares e pedagógicas

Sobre as práticas curriculares e pedagógicas, encontramos, na comunicação do professor 4, trechos que ressaltam a importância desta ação docente no sentido da

formação do futuro professor para a compreensão do desenvolvimento integral da criança:

“A gente busca fazer com que o aluno tenha essa compreensão de que no futuro profissional ele vai trabalhar com a criança, e a gente parte do pressuposto de que ele não pode olhar para essa criança focando apenas num único aspecto do desenvolvimento” (Professor 4 - Universidade I).

“Eu trabalho muito com situações do cotidiano, então para que o aluno aprenda algo e faça uma relação com o que vai ver no futuro. Eu trago, por exemplo, imagine que você está numa aula de educação física, você tem 30 crianças e a aula de hoje vai abordar esse e esse conteúdo. E aí ele vai analisar aquela situação de ensino e a partir da análise que ele faz, ele vai adquirindo competências para trabalhar com aquele conteúdo específico, com aquela criança, ou adolescente, ou adulto. Ela trabalha a partir de situações reais, eu faço algumas situações reais para ele trabalhar. Quando ministro um capítulo, por exemplo, de educação integral, a gente busca trazer situações que ele faça um contraponto numa educação que é uma educação mais unilateral e uma educação numa perspectiva integral. Então a gente aponta, e a gente pede que eles possam definir o quê difere uma da outra? O que posso incorporar em uma na outra perspectiva? Vai podendo fazer essa relação” (Professor 4 - Universidade I).

“Eu trago novamente para o concreto, faço o aluno pensar em como é que ele pode trabalhar diferentes situações dentro de uma perspectiva mais unilateral, dentro de uma perspectiva integral, dentro de uma perspectiva mais tecnicista, dentro de uma perspectiva mais global” (Professor 4 - Universidade I).

Na percepção do professor 4, durante a sua prática pedagógica o docente do curso de formação inicial de professores deve ofertar a simulação de situações reais que façam com que o aluno desenvolva competências para organizar/integrar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas com o planejamento/execução de ações pedagógicas, objetivando a formação desse futuro profissional no desenvolvimento integral da criança.

A prática pedagógica relacionada à simulação de situações reais vai ao encontro do pensamento de Tardif (2012), quando expõe que a formação de professores deve estar diretamente relacionada à compreensão e vivência do conhecimento do ambiente escolar:

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam, dizem. (Tardif, 2012, p. 15).

Já a prática pedagógica de ensino com foco no desenvolvimento de competências profissionais, citada pelo professor 4, segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nível Superior para a Formação de Professores de Educação Física, que estabelecem que os cursos de formação inicial devem promover a articulação das unidades de conhecimento da formação específica da educação física e da formação ampliada, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

Este professor também ressaltou a importância da formação acadêmica ser estruturada de forma a não concentrar-se somente no conhecimento teórico, mas estar sempre associada à realidade da prática docente no ambiente escolar, para que se possa promover o desenvolvimento integral, como podemos ver no seguinte discurso:

“Então eu faço uma associação, entre sair da leitura só no texto. É claro, que a leitura do texto é importante, mas o aluno precisa sair do texto e ver: como posso aplicar desses conhecimentos aqui numa situação prática? Numa situação de dia-a-dia da realidade da escola na minha aula?” (Professor 4 - Universidade I).

Essa estruturação dos conhecimentos acadêmicos de acordo com a realidade do contexto escolar evidencia que este curso está de acordo as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação inicial em educação física, que estabelecem que o currículo deva garantir a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos (Bisconsini & Oliveira, 2016; Libâneo & Alves, 2017; Resolução CNE/CP n. 7, 2004).

Desta forma, na ótica do professor 4, as práticas curriculares e pedagógicas do ensino superior são elementos que ajudam o acadêmico, futuro professor, a obter uma formação na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, desde que, desenvolvam competências profissionais através dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas do currículo e em atividades de planejamento/execução de ações pedagógicas associada à realidade da prática docente no ambiente escolar.

3.2.3.9 Formação dos docentes e prática pedagógica

Sobre a relação da prática pedagógica e a formação docente, o professor 3 do curso de educação física da Universidade I afirmou que:

“Olha, se o professor teve uma boa formação, ou mesmo que não tenha tido, ele mesmo foi desenvolver, foi estudar, ele consegue trabalhar essa formação integral, mas depende também muito dele” (Professor 3 - Universidade I).

Na percepção do professor 3, os docentes dos cursos de formação de professores podem promover a lecionação dos conteúdos de suas disciplinas numa perspectiva do desenvolvimento integral da criança, independentemente de sua formação inicial, pois podem buscar esse conhecimento através de estudos e formações complementares. Essa perspectiva sobre o aperfeiçoamento profissional segue a ideia de Alves (2011), e Bonfim, Silva e Miranda (2016), os quais relata que através da formação continuada, o docente pode promover a atualização do conhecimento científico dos conteúdos, das metodologias e ações pedagógicas, assim como pode promover a reflexão e reformulação da sua prática docente.

O professor 3 também refere em sua fala que essa capacitação do docente para o ensino na perspectiva do desenvolvimento integral da criança depende estritamente do seu interesse pessoal e profissional em adquirir conhecimentos que promovam o aperfeiçoamento de sua formação. Essa ideia segue o raciocínio de Gonçalves (2009), e Franco, Longarezi e Marco (2019), os quais afirmam que o docente se constitui de uma unidade intrínseca, pessoa e profissional, através das atitudes e experiências pessoais e profissionais. Cruz (2017), afirma em seu estudo que o docente do ensino superior precisa reconhecer o que ato de ensinar se constitui de uma tarefa complexa, composta por uma variada constelação de saberes (teórico-científicos, científico-didáticos e pedagógicos) que devem ser articuladas durante a ação docente, responsável pela formação de futuros professores.

Em outro trecho podemos verificar na percepção do professor 3 que o conhecimento profissional do docente de cursos de formação inicial de professores é

totalmente influenciável na formação do aluno, futuro professor, para atuar no desenvolvimento integral da criança, como se pode ver nos seus discursos:

“Acho que isso depende muito do professor, o que ele passa” (Professor 3 - Universidade I).

“O desenvolvimento integral, também, se: ele tiver um bom professor na disciplina de Psicologia que trabalha com o desenvolvimento humano; tiver um bom professor que nas disciplinas de Esporte, não ensine com visão só na competição, mas que vai visar a inclusão, a cooperação, tudo isso ajuda” (Professor 3 - Universidade I).

Dáí que a formação do futuro professor de educação física na perspectiva do desenvolvimento integral da criança vá estar diretamente relacionada com o conhecimento do docente e a sua prática pedagógica. Assim, a prática docente promove um ensino onde o professor se apresenta como incentivador da construção profissional através das relações e percepções do próprio indivíduo em formação (Alves, 2011; A. C. Cunha, 2015; Franco, Longarezi & Marco, 2019). Tavares (2008) reforça essa ideia quando refere que o conhecimento profissional do professor é constituído a partir da interação entre os saberes pessoais, profissionais e acadêmicos com a sua prática pedagógica e estes estão diretamente relacionados ao desenvolvimento profissional do futuro professor.

Após estas descrições, podemos verificar que na percepção do professor 3 a formação e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam em cursos de formação inicial de professores de educação física influenciam significativamente na formação do aluno, futuro professor, na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.

3.2.3.10 Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança

Sobre as limitações para a formação dos futuros professores de educação física desta Universidade no desenvolvimento integral da criança, o professor 3 evidencia que:

“Porque, eu acho, que a universidade, digamos assim, há vinte anos, há quinze anos, quando nos formou, nós que hoje estamos ensinando, licenciando, ela não

trabalhava muito essa perspectiva integral. Então, se a gente está ensinando isso hoje, é que a gente se qualificou depois da universidade” (Professor 3 - Universidade I).

Para o professor 3 há divergências entre o conhecimento adquirido pelos docentes em sua formação inicial e o conhecimento que necessitam para a sua prática docente no curso de formação de professores de educação física no desenvolvimento integral da criança. O discurso do professor 3 deixa claro que na época de sua formação inicial o currículo do curso de formação inicial de professores não tinha atenção ao ensino na perspectiva do desenvolvimento da criança de forma integral. E ressalta que se hoje, em sua prática docente, o professor leciona visando o desenvolvimento integral da criança é porque foi estudar e se qualificar.

Segundo Bonfim, Silva e Miranda (2016), e Gemente e Matthiesen (2017), esse contexto de articulação entre formação específica e formação continuada dos docentes promove a aquisição de novos saberes e de novas práticas que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a promoção de uma formação inicial para os futuros professores de qualidade.

Gonçalves (2009, p.25) afirma que:

[...] cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e auto-biográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem factores de natureza pessoal e sócio-profissional que compreendem o ambiente de trabalho e as características específicas da profissão.

Assim, na percepção do professor 3, a formação inicial dos docentes que hoje lecionam neste curso de formação inicial de professores de educação física se constitui em um elemento que limita a formação dos alunos, futuros professores, no aspecto ao desenvolvimento integral da criança. Mas, afirma também que alguns docentes procuram superar essa limitação da formação inicial através de formações continuadas, na perspectiva de garantir uma formação adequada aos futuros professores.

3.2.4 Percepções de professores da Universidade II sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança

3.2.4.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança

Nas entrevistas aos professores do curso de formação inicial de professores em educação física da Universidade II foi questionado o seu entendimento sobre o que é o desenvolvimento integral da criança, tendo eles dados as seguintes respostas:

“Bom, desenvolvimento, nos três aspectos: psicomotor, cognitivo e afetivo. Psicomotor, especificamente dentro dos fatores psicomotores: noção de corpo, coordenação global, coordenação fina, estrutura espaço/temporal, tonicidade, equilíbrio e lateralidade; aí o desenvolvimento cognitivo, é do aspecto intelecto mesmo da cognição do desenvolvimento da inteligência em si no que se refere a: atenção, memória, concentração, resolução de problemas, estratégia, tática, compreensão de tudo, de regras, em fim, desenvolvimento do conhecimento lógico matemático; e por fim o último campo a dimensão afetiva que são os sentimentos, as emoções, os relacionamentos” (Professor 1 - Universidade II).

“Eu compreendo que seja você ter uma visão ampliada de uma formação mais integral. Ter um olhar mais integral do ser humano, observando e compreendendo a sua integralidade” (Professor 2 - Universidade II).

“[...] desenvolvimento integral, que não seria só físico, mas sim emocional, social, afetivo” (Professor 2 - Universidade II).

“Eu acho que o desenvolvimento integral da criança é o desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e motor. E você enquanto professor tem que saber fazer acontecer, fazer desenvolver a criança” (Professor 3 - Universidade II).

“Desenvolvimento de todos os seus processos internos para relacionar-se saudavelmente consigo e com o ambiente” (Professor 4 - Universidade II).

Sobre o conceito de desenvolvimento integral da criança o que fica evidente na concepção de todos os professores da Universidade II é que o desenvolvimento integral da criança está relacionado com o seu desenvolvimento pleno, que se caracteriza pelo desenvolvimento dos aspectos psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo. Essa percepção vai ao encontro com a visão de Santos, Prette e Prette (2018), que propõe que esse desenvolvimento pleno da criança, sustentado pelas bases psicomotora, cognitiva e sócio-afetiva, se torna especialmente importante por estar presente em todas as fases de

seu desenvolvimento. O estudo desenvolvido por Aquino et al. (2012) também ressalta que a promoção de atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências de aspectos mentais, psicológicos, sociais, culturais e físicos, garantem o desenvolvimento integral da criança.

Outro ponto levantado pela percepção dos professores deste curso de educação física é que o desenvolvimento integral da criança é influenciado por ambientes e pessoas com as quais essa criança se relaciona e interage. Essa percepção é congruente com alguns estudos que relatam a importância das relações com o meio ambiente para o desenvolvimento integral da criança, como por exemplo: Na visão de Arcón y Sánchez (2017), um dos pilares do desenvolvimento da criança é construído através da interação com o meio ambiente (lugares, pessoas, objetos, animais, sons, cores, gestos e tudo o que estar ao seu redor); já o estudo de Bordoni (2018) complementa que através dessa influência mútua, a criança aprende e se desenvolve enquanto ser integral.

3.2.4.2 Estrutura do curso

Sobre a estrutura do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade II, os professores 1 e 3 perceberam que o currículo promovia a formação em desenvolvimento integral da criança, como se pode verificar nas seguintes falas:

“Eu tenho que ver várias outras coisas dentro dessa disciplina, que me impedem de me aprofundar mais nisso. O que a gente vai tentar é tirar isso do problema, no segundo projeto do curso” (Professor 1 - Universidade II).

“a gente está com uma discussão na *Universidade II*, também para mudar o currículo” (Professor 1 - Universidade II).

“Eu acho que a formação inicial pode proporcionar esses estudos, reflexões e atividades práticas para capacitar o aluno, futuro professor, a compreender o desenvolvimento integral da criança. Eu acho que pode!” (Professor 3 - Universidade II).

O professor 1 cita que dentre os conteúdos abordados por sua disciplina, há a presença do conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, mas acredita

que a abordagem deste conhecimento pode ser ampliada e melhor desenvolvida quando for planejada e executada uma reestruturação do Projeto Político-Pedagógico vigente. No segundo trecho da entrevista, o professor 1 volta a citar que o processo de reestruturação do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física desta Universidade se apresenta um caminho para a melhoria da estrutura do curso no aspecto ao desenvolvimento integral da criança.

Essa percepção do professor de refletir sobre a realidade de sua prática e perceber os caminhos necessários para o melhoramento da formação ofertada por esta instituição de ensino superior vão ao encontro aos estudos de Barbosa (2012), Veiga e Fonseca (2013), os quais afirmam que a concepção do Projeto Político-Pedagógico deve possibilitar a reflexão sobre a realidade e permitir transformar as práticas, através do constante fazer e refazer pedagógico, na busca pela melhoria do serviço educacional ofertado.

Na percepção do professor 3 o currículo deste curso de formação inicial de professores promove a compreensão do futuro professor de educação física sobre o desenvolvimento integral da criança quando proporciona momentos de estudos, reflexões e atividades práticas. Essa visão do professor 3 sobre a função do currículo na formação do professor é similar à visão de Morgado (2016), e de Rocha e Nascimento (2017), os quais afirmam em seus estudos que o currículo deve ser compreendido como uma prática, reflexiva e contextualizada, que desenvolva competências necessárias para o desenvolvimento da prática profissional.

Assim, podemos identificar que, na percepção dos professores, a estrutura do curso promove a formação em desenvolvimento integral da criança. Contudo, acreditavam que a reformulação do currículo se apresentava como uma ação que deve promover a melhoria da qualificação da formação inicial neste aspecto.

3.2.4.3 A formação em desenvolvimento integral da criança

Sobre o contributo do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade II para a formação em desenvolvimento integral da criança, o professor 4 referiu que:

“A contribuição é muito relevante, pois trabalham conteúdos que identificam áreas biopsicossociais da criança e como trabalhar de forma a contribuir com o seu melhor desenvolvimento, identificando fases específicas, metodologias de trabalho adequadas, experiências práticas sobre esse grupo, etc.” (Professor 4 - Universidade II).

Para este professor, o currículo do curso de formação de professores de educação física contribui para a formação em desenvolvimento integral da criança, e apresenta como elementos significativos na promoção dessa formação inicial os conteúdos das disciplinas, as atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente. Esta

percepção sobre a importância da estruturação e da execução do currículo como contribuintes para a formação inicial dos professores vai ao encontro com os estudos apresentados por Yus (2009), e Rocha e Nascimento (2017), os quais afirmam que os processos de estruturação e execução do currículo possuem relação intrínseca com a formação do futuro profissional para o exercício da docência na promoção da educação integral.

O professor também cita que ao promover conteúdos que exploram o conhecimento do futuro professor sobre as áreas ‘biopsicossociais’ da criança, há o contributo do currículo para a formação em desenvolvimento integral da criança. Reforçando o conceito que a promoção do desenvolvimento integral está associada ao desenvolvimento da criança enquanto ser holístico/global, constituída de transformações da formação biológica, das características naturais, e por transformações adquiridas e moldadas através da interação social (Eichmann, 2014; Luz, et al., 2017; Pessoa et al., 2017).

3.2.4.4 Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança

Quando questionados sobre se existem disciplinas no curso de formação inicial de professores de educação física em que lecionavam que contribuem mais para esta formação dos futuros professores de educação física no desenvolvimento integral da criança, os professores responderam:

“Então, mas eu acredito que a disciplina Educação física escolar, a disciplina de Psicomotricidade, Psicomotricidade humana, essas disciplinas que pensam o ser humano, realmente, de forma integral” (Professor 1 - Universidade II).

“Enfim, eu acho que seria isso: Psicologia, Gestão, cultura e esporte, e Fisiologia” (Professor 3 - Universidade II).

“Psicologia evolutiva; Metodologia do ensino da educação física; Motricidade humana; Recreação, jogos e lazer; Ensino da natação; Psicologia da educação; Estágio supervisionado I, II e III (educação infantil, e ensino fundamental); Educação física escolar; Monografias (direcionada ao tema)” (Professor 4 - Universidade II).

Na percepção dos professores 1, 3 e 4 as disciplinas do currículo do curso de formação inicial em educação física que abordavam conhecimentos importantes para a formação em desenvolvimento integral da criança eram as seguintes: Educação física escolar; Ensino da natação; Estágio supervisionado I, educação infantil; Estágio supervisionado II, ensino fundamental I; Estágio supervisionado III, ensino fundamental II; Fisiologia do exercício; Gestão; Metodologia do ensino da educação física; Monografias, direcionadas ao tema; Motricidade humana; Psicologia da educação; Psicologia evolutiva; Psicomotricidade humana; Psicomotricidade; Recreação, jogos e lazer; Esportes; e Cultura.

Sobre as disciplinas mencionadas, ressaltamos que durante a análise do PPP deste curso não encontramos alguma disciplina denominada Psicomotricidade e/ou Psicomotricidade humana, citadas pelo professor 1. Por não serem mencionadas no PPP deste curso, podemos levantar algumas hipóteses do motivo que levou este professor a mencionar a Psicomotricidade e a Psicomotricidade humana, como disciplinas importantes: a primeira hipótese seria que o professor quis ressaltar a importância destas duas disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança, mesmo elas

não estando no currículo deste curso; uma segunda hipótese seria que o professor pode ter embarçado, durante a sua resposta à questão, o nome de algum conteúdo do currículo com o nome da disciplina; e uma terceira hipótese seria que o professor mencionou o nome dessas disciplinas que ele vivenciou em algum momento de sua formação inicial e/ou contínua, e por isso quis citar como importantes. Contudo reforçamos que essas duas disciplinas específicas não existem no currículo do curso de formação inicial de professores de educação física vigente no período de realização deste estudo.

A disciplina de Gestão, cultura e esporte, citada pelo professor 2, também não existem no currículo especificamente com esse nome, mas podemos encontrar na análise do PPP uma disciplina que aparecia com nome similar que podem ser relacionadas: Políticas públicas e gestão da educação e do esporte escolar. Contudo, não podemos afirmar ao certo se o professor confundiu o nome da disciplina do PPP deste curso ou se ocorreram outras hipóteses: o professor quis ressaltar a importância destes conteúdos para a formação em desenvolvimento integral da criança, mesmo elas não estando no currículo deste curso; o professor pode ter embarçado o nome de algum conteúdo do currículo com o nome da disciplina; e por fim, o professor mencionou o nome de disciplinas que ele vivenciou em algum momento de sua formação inicial e/ou contínua, e por isso quis citar como importantes.

3.2.4.5 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança

Sobre o contributo das disciplinas do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança, os professores 1 e 3 da Universidade II afirmaram que havia disciplinas que contribuem, apontando as suas contribuições:

“[...] a Psicomotricidade ela não separa. Não há um desenvolvimento só motor, só. Na verdade é uma coisa só, é um corpo só! E esse corpo ele tem o seu eu motor, o seu eu cognitivo, e o seu eu afetivo, que é uma coisa só” (Professor 1 - Universidade II).

“A disciplina de Avaliação, eu acho o principal conteúdo contributo é de você ter respostas, “feedbacks”, sobre a sua atuação profissional. E não esperar apenas o final do ano para comparar a criança que entrou com a criança que terminou. O dia-a-dia faz com que você vai observando muita coisa e registrando, percebendo o desenvolvimento da criança e/ou do adolescente, quer seja o cliente que esteja atendendo” (Professor 3 - Universidade II).

“Eu acho que na disciplina do Estágio ela traz bons contributos em relação à experiência, a viver, a operacionalizar, a estar ali no dia-a-dia com a criança. [...]. Então, eu acho que o Estágio traz muito contributo de você perceber: que a realidade é difícil; que a realidade exige muita teoria; que a realidade exige muita pesquisa; e o principal que eu acho: exige muita vocação!” (Professor 3 - Universidade II).

O professor 1 referiu os contributos da Psicomotricidade, ressaltando que esta disciplina trabalha o desenvolvimento integral da criança como um todo, um ser que se desenvolve elencando os aspectos psicomotor, cognitivo e afetivo. Com essa afirmação este professor reforça sua ideia levantada no tópico anterior da importância da disciplina de psicomotricidade na formação do futuro professor de educação física no aspecto do desenvolvimento integral da criança. Contudo, reafirmamos que mesmo sendo atribuída tanta importância a esta disciplina por este professor, ela não existe no currículo do PPP deste curso.

O professor 3 afirmou que o principal contributo da disciplina de Avaliação em educação física escolar é proporcionar o acompanhamento, registro e percepção do desenvolvimento integral da criança no seu dia-a-dia e através dessa percepção poder moldar a sua intervenção profissional. Mas, podemos perceber que a disciplina de Avaliação em educação física escolar não foi citada no item anterior quando os professores foram questionados sobre quais disciplinas mais contribuíam para a formação do professor no aspecto do desenvolvimento integral da criança.

O professor 3 também referiu a disciplina de Estágio e afirmou que o principal contributo desta é vivenciar a prática pedagógica no ambiente escolar, o que possibilita a compreensão e a operacionalização de atividades que possam promover o desenvolvimento integral da criança.

Podemos observar que as disciplinas (Educação física escolar; Ensino da natação; Fisiologia do exercício; Gestão; Metodologia do ensino da educação física; Monografias, direcionadas ao tema; Motricidade humana; Psicologia da educação;

Psicologia evolutiva; Recreação, jogos e lazer; Esportes; e Cultura) que foram citadas no tópico anterior como as disciplinas mais contribuíam para a formação do professor de educação física, neste tópico não foram citadas e nem relacionadas quanto aos seus contributos para a formação no aspecto do desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, podemos perceber que os professores desta Universidade conseguem identificar contributos das disciplinas do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física que colaboram com a formação no aspecto ao desenvolvimento integral da criança.

3.2.4.6 Conteúdos do currículo

Os professores 1, 2 e 4 indicaram quais os conteúdos do currículo do curso de educação física da Universidade II que promoviam a compreensão do desenvolvimento integral da criança:

“[...] a psicomotricidade ela realmente trabalha esses conceitos: o desenvolvimento motor; o desenvolvimento cognitivo; as áreas de Lúria, que são as áreas que vão indicar onde é que existem os mecanismos de movimentos; é a questão afetiva, ou seja, o comportamento da criança, aquele menino briguento, aquele menino mais ativo, mais passivo, o que chora, o que alegra. Então a psicomotricidade ela acaba englobando tudo isso” (Professor 1 - Universidade II).

“Eu acho que todos os conteúdos têm relevância! Desde que, eles sejam trabalhados dentro desse significado” (Professor 2 - Universidade II).

“Eu acho principalmente: a questão da inclusão; do trabalho da diversidade; das possibilidades do aluno, olhar essas possibilidades dentro da disciplina de dança; da rítmica, também; a gente vai trabalhar muito o ritmo, em todas as modalidades. E não é ritmo e dança! É ritmo e movimento! Se a motricidade humana é nosso grande objeto de intervenção do ser humano, então eles vão observar e aprender a trabalhar isso em todas as modalidades” (Professor 2 - Universidade II).

“Assim, observar a criança dentro de seu espaço, buscando estimulá-la de diferentes formas, e verificar o seu desenvolvimento perante esses estímulos” (Professor 4 - Universidade II).

Na percepção do professor 1 os conteúdos que promoviam a formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança estavam relacionados com a

psicomotricidade: desenvolvimento motor; desenvolvimento cognitivo; e a questão afetiva. A relação entre psicomotricidade e desenvolvimento integral da criança, é enfatizada por diversos autores que afirmam que o desenvolvimento psicomotor é um elemento indispensável no desenvolvimento integral e uniforme da criança, pois através de suas atividades proporciona aprendizagem e desenvolvimento sem divisão entre ações e pensamentos e valorizando a criança como ser único e holístico (Aquino et al., 2012; V. Fonseca, 2004; Luz, et al., 2017; Mota & Silveira, 2014; F. Rossi, 2012).

O professor 2 ressaltou que todos os conteúdos do currículo são importantes para a formação em desenvolvimento integral da criança, desde que exista a relação desse conhecimento durante a leção dos conhecimentos específicos das disciplinas. A articulação entre os conteúdos do currículo, entre si, e com os objetivos de formação inicial, são elementos significativos para o desenvolvimento profissional de futuros professores (Apple, 2008; O. Silva & Cruz, 2017; Therrien & Therrien, 2013). Este professor também apontou que os conteúdos que mais contribuem para a compreensão do desenvolvimento integral da criança na disciplina que leciona, eram: inclusão; diversidade; ritmo e movimento; motricidade humana; e as possibilidades de cada aluno em cada atividade.

O professor 2 também relaciona os conteúdos da disciplina de Avaliação em educação física escolar que mais contribuem para a formação em desenvolvimento integral da criança eram: conhecer, desenvolver e interpretar trabalhos com dados estatísticos; gestão de sala de aula; os diversos tipos e avaliação para acompanhar o desenvolvimento do aluno (procedimental, atitudinal e conceitual); elaboração de instrumentos de avaliação, como utilizar, quais instrumentos devem ser usados para avaliar dimensões do desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e motor. Este professor relaciona os conteúdos da disciplina de Avaliação de forma a dar sentido à interação destes conhecimentos com a concepção da formação do futuro professor no aspecto do desenvolvimento integral da criança.

Na perspectiva do professor 4 os conteúdos que eram desenvolvidos neste curso que mais contribuíam para a formação inicial de professores no desenvolvimento integral da criança eram os que conseguiam fazer com que o futuro professor compreendesse a criança em sua integralidade, conseguindo perceber como estimular o desenvolvimento integral e as consequências desses estímulos. Esse pensamento vai ao

encontro ao estudo de Tavares e Brzezinski (2008), o qual afirma que a formação de um acadêmico do ensino superior deve estar relacionado a um processo de construção e produção de saberes profissionais, e não apenas um processo de aquisição de saberes e técnicas rápidas e mecanizadas.

Podemos, por isso, perceber que os professores 1, 2 e 4 referiram conteúdos gerais relacionados com a formação em desenvolvimento integral da criança que podem ser desenvolvidos em todas as disciplinas, ao passo que também relatam sobre conteúdos relacionados com as disciplinas que lecionavam.

Evidenciamos que as disciplinas de Ensino da dança e Avaliação em educação física escolar foram apontadas como disciplinas que possuíam conteúdos que contribuíam para a formação do futuro professor no desenvolvimento integral da criança, não foram mencionadas no item que relaciona as disciplinas que mais contribuem para a promoção do conhecimento acadêmico/profissional neste aspecto.

3.2.4.7 Práticas curriculares e pedagógicas

Sobre as práticas curriculares e pedagógicas, encontramos nos discursos dos professores 2, 3 e 4 relatos de suas práticas na leção das disciplinas do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade II:

“E eu levo o aluno a refletir sobre isso. No meu caso vou fazer o aluno vivenciar para ele perceber que ele é capaz e que ele pode. [...] E aí a gente vai trazendo propostas de trabalhar projetos, de trabalhar diversidade cultural, e aí vou trabalhar inclusão dentro disso” (Professor 2 - Universidade II).

“Eu falo isso de uma forma geral, e aí eu mostro como a gente pode adaptar isso: então vamos levar para o ensino infantil; como é que a gente leva isso para o fundamental; e como levar isso para os jovens” (Professor 3 - Universidade II).

“A ideia é que o professor esteja sempre aberto a pesquisar sua realidade em busca de entendê-la melhor e propor diversas soluções para uma ação pedagógica mais efetiva e dá pleno direito de aprendizagem a seu aluno” (Professor 4 - Universidade II).

Na percepção dos professores 2, 3 e 4 a prática pedagógica do docente deve estar estruturada de forma a que proporcione ao futuro professor planejar, executar e avaliar as possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas, com base na compreensão e reflexão das necessidades da realidade escolar, para a promoção do desenvolvimento integral dos escolares.

Essa percepção da formação inicial pautada na reflexão sobre a realidade do ambiente ao qual o futuro professor irá atuar vai ao encontro ao pensamento de A. C. Cunha (2015, p.201), o qual refere que a formação inicial de professores com análise das necessidades “não constitui um processo e um produto estático, linear e conclusivo, mas pressupõe uma dinâmica construtiva, evolucionista e ‘conflitual’ entre o formador, o formando e a instituição”. Essa estratégia pedagógica possibilita a união dos diversos saberes para a tomada de decisões para a solução de um programa ou prática docente de acordo com os objetivos a serem alcançados na formação dos futuros profissionais (A. C. Cunha, 2015). A percepção destes professores também está em acordo com o estudo de Maffei, Verardi e Pessôa (2016), o qual afirma que a prática pedagógica dos docentes de um curso de formação inicial de professores de educação física possui correlação direta com a qualidade da formação destes profissionais.

Neste sentido, se existe, por parte dos professores, a atenção ao desenvolvimento de atividades formativas que levem à formação profissional no conhecimento do desenvolvimento da criança, na ótica dos professores este curso oferta práticas curriculares e pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento integral da criança.

3.2.4.8 Formação dos docentes e prática pedagógica

Encontramos nas falas dos professores 1 e 2 relatos sobre a influência do conhecimento profissional do professor na formação dos futuros professores no desenvolvimento integral da criança:

“Agora, repito mais uma vez: quem que vai ministrar essa disciplina? Muitas vezes um professor de educação física assume a psicomotricidade sem ter a formação pra isso” (Professor 1 - Universidade II).

“Dentro da disciplina também, a gente trata da abordagem psicomotora. E, talvez, pela minha formação ser essa, eu “puxo a sardinha”, talvez até maior que outras abordagens, né?!” (Professor 1 - Universidade II).

“Eu sempre penso muito que é a abordagem que o professor vai dar. Então, por exemplo, eu trabalho com o ensino da dança. Então, eu poderia focar na dança performance e nas modalidades. Mas, o que eu trago para minha disciplina? É realmente o quanto a dança, esse universo da dança, pode trabalhar dentro dos seus valores (valores físicos, valores culturais, valores terapêuticos). Então, desde a infância... eu posso estar trabalhando a autoestima dessa criança, eu posso estar trabalhando a socialização, o viver em grupo. Então, esse é o foco que eu dou!” (Professor 2 - Universidade II).

O professor 1 evidenciou que nos cursos de formação inicial de professores há docentes que assumem disciplinas sem ter conhecimento profissional adequado para a leção das mesmas. Nesta percepção, o professor enfatiza a importância do conhecimento profissional do professor e de sua prática pedagógica para um efetivo desempenho na função de formador de professores. Na segunda fala, o professor (1) ressaltou que, por ter formação em psicomotricidade, nas disciplinas que lecionava sempre trabalhou os conteúdos com ênfase na psicomotricidade, em detrimento de outras abordagens. Essas duas falas reforçam o pensamento do professor 1 sobre a importância do conhecimento profissional do professor na leção de disciplinas e na formação acadêmica dos futuros professores. Em seu estudo, Roldão alerta para a importância de se conhecer o perfil das competências e do desempenho profissional da função docente, para que este profissional seja capaz de garantir a qualidade e eficácia do seu desempenho de formador de professores (Roldão, 2015).

O professor 2 exemplifica que a leção dos conteúdos depende muito da abordagem que o professor vai dar e cita, como exemplo, a disciplina de Ensino da dança que pode ser ministrada apenas em aspectos técnicos de performance e modalidades, caso essa seja a visão do professor, e que a mesma disciplina pode trabalhar o desenvolvimento integral da criança, caso o professor leccione os conteúdos nessa perspectiva. A afirmação do professor 2 também atribui significância ao conhecimento profissional do professor e ressalta que as disciplinas do currículo somente terão relação com o desenvolvimento integral da criança caso o professor esteja apto a fazer essa correlação. Para A. C. Cunha (2015), o professor não pode se limitar a

reproduzir um conhecimento específico de uma determinada área do saber, este profissional deve se munir de um conjunto de técnicas e estratégias pedagógicas que possibilitem a transmissão de conhecimentos necessários à formação profissional de seus alunos de forma crítica, autônoma, criativa e reflexiva.

Ainda sobre na perspectiva da relação do conhecimento profissional docente com a formação para o desenvolvimento integral da criança, o professor 1 referiu o seguinte:

“Então, acho que além de pensar nas disciplinas em si que desenvolve isso, nós temos que trabalhar é o professor mesmo. Fazer uma formação para os professores, para que eles passem a entender que a educação física preza isso” (Professor 1 - Universidade II).

O professor 1 argumentou que é necessário fazer avaliação e reformulação das disciplinas do currículo e promover formações para os docentes, para que o curso de formação inicial de professores de educação física possa promover uma melhor formação de professores no desenvolvimento integral da criança. A reformulação do currículo é amparada pela legislação brasileira e deve ser realizada de forma a garantir o aperfeiçoamento da formação dos futuros professores. Já em relação à promoção de formações docentes, Pimenta (1999) evidencia que se deve ter atenção à qualidade dos cursos e formações que são ofertadas aos docentes, pois este pouco tem contribuído para a eficiência da prática pedagógica.

Essa percepção sobre a importância do conhecimento profissional do docente para a promoção da formação de professores no desenvolvimento integral da criança também fica evidente na fala do professor (4):

“Acredito que quanto mais o docente se aprimora, mais clara fica sua percepção do que pode ser integral em uma formação infantil” (Professor 4 - Universidade II).

O professor 4 deixou claro que quanto mais os docentes adquirirem conhecimentos sobre o desenvolvimento integral da criança, mais fácil será de desenvolver a lecionação dos conteúdos de sua disciplina relacionados com esse aspecto. Reforçando a ideia exposta no início desta sessão, tendo referido os professores

1 e 2 que a formação inicial dos futuros professores está diretamente relacionada com o conhecimento profissional dos docentes.

Sobre a formação do professor enquanto profissional, Tavares (2008, p. 21) afirma que:

[...] todos deverão ser formados e continuar a formar-se ao longo da vida, no sentido da aquisição e construção de uma verdadeira cultura profissional susceptível de ser transposta para as diferentes situações que se lhes venham a colocar.

Essa compreensão sobre a formação de professores como um processo de construção do conhecimento profissional resume e clarifica a relação que deve existir entre a formação docente e sua prática profissional. Definição que condiz com os estudos apresentados por Bonfim, Silva e Miranda (2016), e A. M. Xavier e Steil (2018), o qual avigora que a formação continuada do docente não se constitui somente pelo exercício da pesquisa, mas também pelo exercício do ensino, pois o saber adquirido através da experiência de ensino se estabelece na relação entre o conhecimento e a vida humana, não se trata somente da verdade científica do que são as coisas, mas do sentido e do sem-sentido de como ocorrem.

3.2.4.9 Formações complementares

No aspecto das formações complementares relacionadas ao futuro professor no desenvolvimento integral da criança, observamos relatos nas comunicações dos professores 3 e 4 que indicam o seguinte:

“[...] eu tenho visto que os alunos que buscam ter essa experiência de diversas formas, eles tem um melhor desempenho do que aqueles que apenas querem uma formação, que querem só um certificado” (Professor 3 - Universidade II).

“[...] Mas, de uma forma geral, tento trabalhar para o aluno depois, quem sabe numa especialização, na própria vivência dele em cursos, ele direcionar isso de uma forma melhor” (Professor 3 - Universidade II).

“[...] a busca pela leitura e atualização frente à literatura científica sobre o assunto, subsidia o professor de ferramentas que o direcionem a conduzir a criança ao pleno desenvolvimento infantil” (Professor 4 - Universidade II).

Nas percepções dos professores 3 e 4 do curso de formação inicial em educação física da Universidade II é revelada a importância do futuro professor buscar outras experiências/formações para a complementação do conhecimento adquirido durante e após a sua formação inicial. Também fica evidente que essa formação complementar contribui para que o futuro professor possa ter um entendimento mais completo sobre o desenvolvimento integral da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de educação física orientam que essa formação complementar deve ser proporcionada aos futuros professores com o intuito de promover a qualificação do estudante na construção do seu conhecimento profissional (Resolução CNE/CES n. 7, 2004). Os estudos de Mucharreira (2016; 2017; 2018) apontam que a formação contínua dos professores deve ser contextualizada, com o exercício de sua realidade e prática educacional, para que possa contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos.

Para Tavares e Brzezinski (2008, p. 22) a formação complementar necessita ser:

[...] de grande flexibilidade e de banda alargada para fazer mudanças e ajustamentos frequentes e acelerados na vida das pessoas nesta sociedade de informação, de conhecimento, de comunicação, de diálogo, de solidariedade e de tolerância, ela deverá, com certeza, fazer-se de uma forma séria e cuidada durante os tempos de formação inicial, sobretudo, no ensino superior politécnico e universitário. Ademais, não deve excluir a necessidade de ser continuada, com o mesmo grau de exigência e adequabilidade na formação contínua e permanente que se impõe como uma necessidade cada vez mais urgente.

Neste sentido, podemos perceber que a visão dos professores no aspecto da importância das formações complementares à formação do futuro professor no desenvolvimento integral da criança, apresenta-se em comum acordo com estudo de Tavares e Brzezinski (2008) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de educação física (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

3.2.4.10 Limitações do curso de formação de professores

Sobre as limitações do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade II no desenvolvimento integral da criança, os docentes 1, 2 e 3 citam:

“Nos falta ainda nos currículos, nos cursos de educação física, realmente uma matriz em que as disciplinas atuem de forma conjunta, realmente trazendo a interdisciplinaridade. Porque no momento parece que há multidisciplinar, porque são varias disciplinas que compõem o currículo, mas não que interagem que é a interdisciplinaridade” (Professor 1 - Universidade II).

“Porque nós tivemos uma formação assim, totalmente biológica, e que não pensa nesse desenvolvimento integral, mas nós estamos tentando nos inserir nisso por meio de estudos, por meio de numa busca contínua de formação” (Professor 1 - Universidade II).

“Porque nós ainda vivemos a cultura da educação física, e não por maldade, mas, sempre fomos ligados a uma educação física muito ‘biologicista’, uma educação física que é a que reparte o corpo humano em frações, o pensamento dos professores ainda é assim. E aí de novo, não por maldade, mas porque os nossos professores foram assim. Os professores que hoje lecionam tiveram professores assim, que por sua vez tiveram... e vem toda uma história” (Professor 1 - Universidade II).

“E assim, a nossa formação, eu vejo pela minha formação, ela foi muito específica, muito esportivizada, pouco didática, não nos preparou para essa visão ampliada” (Professor 2 - Universidade II).

Mas, eu tenho minhas dúvidas se ele realmente atinge esses objetivos, por vários fatores: desde uma visão muito compartimentada; desde poucas experiências na escola, que, ler sobre a criança não é a mesma coisa de fazer acontecer, fazer desenvolver a criança, entendeu? Então, eu acho que pode!” (Professor 3 - Universidade II).

Os professores 1, 2 e 3 apontaram que as divergências que ainda acontecem no curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade II eram divergências no currículo da formação inicial, divergências na formação inicial dos docentes, divergências na quantidade de experiência nas escolas por parte dos discentes e divergência entre o conhecimento acadêmico.

Sobre as divergências do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física no desenvolvimento integral da criança, os docentes 1 e 3

argumentaram que não havia articulação entre o conhecimento das disciplinas, não havia interdisciplinaridade, o que provocava a fragmentação deste conhecimento. Essa visão vai ao encontro do pensamento de Medeiros (2017) que refere que a falta de integração entre o conhecimento das disciplinas é um dos fatores que prejudicam a formação inicial de professores.

Em relação à divergência da formação inicial dos docentes e a promoção da formação inicial dos futuros professores no desenvolvimento integral da criança, os professores 1 e 2 afirmaram que passaram por cursos de formação inicial que não os prepararam para promover uma prática pedagógica com foco no desenvolvimento integral da criança, pois os cursos de formação inicial de professores possuíam uma visão muito biologicista, esportivista e pouco didática, que repartia o ser humano em frações. Essa ideia das consequências do fracionamento do conhecimento é relatada no estudo de Moreira (2006), o qual alega que a deficiência na integração entre as disciplinas que compõem o currículo provoca a compartimentação do conhecimento. Bagnara e Fensterseifer (2019) apontam que a falta de interação entre o conhecimento das disciplinas se constitui em um problema da formação inicial de professores de educação física que permanece até os dias atuais, e pode ser ocasionado por fatores como: disciplinas específicas da educação física não serem ministradas com o sentido pedagógico da formação de futuros professores; e a falta de interação entre os docentes da formação inicial para planejamento de aulas interdisciplinares.

Na fundamentação teórica fizemos uma análise dos paradigmas que influenciaram/influenciam a formação inicial de professores e, apesar de estarmos no século XXI, podemos perceber, através da fala dos professores deste curso, que a formação inicial da maioria dos docentes que hoje atuam nos cursos de formação inicial de professores ainda foi centrada no paradigma tradicional, o qual considera que o professor é o superior que detém toda a razão e conhecimento sobre o conteúdo, e que o aluno deve estar atento à aprendizagem dos conhecimentos repassados pelo professor, com fragmentação do saber, ênfase nos conteúdos teóricos, e pouca interação com o ambiente escolar (D. F. Araújo et al., 2013; Leal & Fonteneles, 2006). Para solucionar essa questão da formação tradicional dos docentes, o professor 1 ressaltou que é necessário que os docentes que hoje atuam nos cursos de formação inicial de

professores busquem formações continuadas para lecionar as disciplinas do currículo do curso em desenvolvimento integral da criança.

Na percepção do professor 3 a quantidade de experiências pedagógicas nas escolas também se apresenta como uma limitação para a formação inicial em desenvolvimento integral da criança e ressaltou que “ler sobre a criança não é a mesma coisa de fazer acontecer, fazer desenvolver a criança”. Segundo Sampaio, Stobäus e Baez (2017), a experiência de atividades formativas no ambiente escolar é de fundamental significância para a formação do futuro profissional, pois neste espaço o futuro professor pode vivenciar a realidade das atividades docentes e formulá-las na aquisição de conhecimentos para a sua prática profissional.

Podemos perceber que as divergências no currículo da formação inicial, divergências na formação inicial dos docentes, divergências na quantidade de experiência nas escolas por parte dos discentes e a divergência entre o conhecimento acadêmico são os principais apontamentos considerados limitantes para a formação inicial de professores de educação física no aspecto ao desenvolvimento integral da criança. Estes apontamentos estão relacionados à importância da formação inicial dos docentes, sobre a qualidade de sua atuação profissional e prática pedagógica, e são classificados como elementos fundamentais na formação do futuro professor de educação física na ótica do desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, citamos o estudo de Roldão (2015), o qual afirma que a qualidade da atuação profissional do docente está associada ao conhecimento deste profissional, que é composto por uma diversidade de conhecimentos (de conteúdo, pedagógico de conteúdo, de currículo, do sujeito, e dos contextos) adquiridos durante a sua formação inicial, sua atuação profissional e sua formação contínua.

3.2.5 As percepções de alunos/ futuros professores da Universidade I sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança

3.2.5.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança

Quando questionados sobre o que entendem por desenvolvimento integral da criança, os alunos do ultimo semestre do curso de formação de professores de educação física da Universidade I responderam:

“Bem, acredito que seja o desenvolvimento motor ligado ao desenvolvimento psicossocial” (Aluno 1 - Universidade I).

“Entendo que é desenvolver todas as habilidades motoras, a cidadania, e as capacidades” (Aluno 2 - Universidade I).

“Bem, é desenvolvê-la em todos os aspectos: social, emocional, motor, cognitivo, afetivo, pedagógico, etc.” (Aluno 3 - Universidade I).

“Entendo que seja o desenvolvimento psicológico, físico, mental e sócio-afetivo da criança” (Aluno 4 - Universidade I).

“Acredito que o desenvolvimento integral da criança é você desenvolver capacidades e habilidades físicas, psicológicas e morfofisiológicas” (Aluno 5 - Universidade I).

“Bem, eu entendo que desenvolvimento integral é o desenvolvimento completo: desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo, motor” (Aluno 6 - Universidade I).

Para os alunos da formação inicial de professores de educação física o desenvolvimento integral da criança está relacionado com o desenvolvimento de características morfofisiológicas, também denominadas de físicas ou motoras, psicológicas, mentais e cognitivas, referidas pelos alunos 1, 3, 4, 5, e 6, sociais e de cidadania, indicadas pelos alunos 1, 2, 3, 4, e 6 e emocionais e afetivas, referidas pelos alunos 3, 4, e 6. Os alunos 2 e 5 também relacionam o desenvolvimento integral da criança ao desenvolvimento de habilidades e capacidades dos escolares. Essa percepção dos alunos vai ao encontro ao estudo de A. Teixeira, Lobo & Duarte (2016), que referem que o desenvolvimento integral da criança é definido como algo complexo, que

se constitui através da aquisição de habilidades físicas, motoras, cognitivas, emocionais, linguísticas e sociais necessárias para o seu desenvolvimento ao longo das etapas subsequentes do ciclo vital.

A percepção de desenvolvimento integral relacionada ao desenvolvimento social e cidadania, representada pelos alunos 1, 2, 3, 4, e 6 está de acordo os estudos de Caron (2010), e Pessoa et al. (2017), os quais relacionam que o desenvolvimento humano vai além do desenvolvimento biológico, este é constituído através da articulação entre o desenvolvimento biológico e a interação social.

Os estudos apresentados por Fernandes e Gutierrez (2012) expõem que as crianças devem ser estimuladas a vivenciar novas experiências com o objetivo de desenvolver e aprimorar as competências e habilidades que contribuem para o seu desenvolvimento integral, o está de acordo com as percepções dos alunos 2 e 5 que também relacionam o desenvolvimento integral da criança ao desenvolvimento de habilidades e capacidades dos escolares.

Por fim, de um modo geral, as percepções dos alunos nos levam a compreender que o desenvolvimento integral é constituído pela união de várias formas de desenvolvimento: físico, caracterizado pela maturação do corpo e cérebro, habilidades motoras, capacidades sensoriais e saúde; cognitivo, caracterizado pela ampliação e aquisição da concentração, atenção, aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio, linguagem e criatividade; e psicossocial representado pela evolução/construção da personalidade, emoções e relacionamentos sociais (Antunes, 2006a; Martorell, 2014; Queiroz, 2012).

3.2.5.2 Estrutura do currículo

Sobre a estrutura e organização do currículo do curso em relação ao desenvolvimento integral da criança, o aluno 4 do curso de formação inicial de professores desta Universidade, relata:

“[...] oferece disciplinas tanto na perspectiva biológica, como se preocupa bastante em cadeiras pedagógicas e humanas” (Aluno 4 - Universidade I).

Para este aluno, o currículo do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I oferta um currículo que promove a formação em desenvolvimento integral da criança, através das disciplinas do conhecimento biológico, pedagógico e humano. Essa articulação do conhecimento nos cursos de formação inicial é assegurada pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelece que a articulação do conhecimento específico (culturais do movimento humano; técnico-instrumental; e didático-pedagógico) e ampliado (relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano; e produção do conhecimento científico e tecnológico) da formação inicial de professores de educação física deverá ser organizado pela instituição de ensino superior (Resolução CNE/CP n. 7, 2004).

No que respeita aos contributos do currículo para a formação em desenvolvimento integral da criança, os alunos do último semestre do curso de formação inicial de professores de educação física mencionaram:

“[...] aprendemos como lidar com temáticas, dentro das aulas de educação física” (Aluno 1 - Universidade I).

“Procura nos mostrar uma visão mais ampla do ensino à criança” (Aluno 3 - Universidade I).

“[...] ele me dá suporte de conhecimento muito amplo: tanto de ensino, como de pesquisa e extensão. Me proporcionando um maior leque de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da criança, dentro dos mais diversos campos: pedagógicos, fisiológicos e psicológicos” (Aluno 5 - Universidade I).

“Acredito que toda universidade tem esse papel de mostrar para o aluno, futuro professor, essas características da criança, tanto no seu desenvolvimento, como na sua formação. Para que a gente possa no momento da atuação, a gente saber como atuar” (Aluno 6 - Universidade I).

Os alunos 1, 3, 5 e 6 acreditam que o currículo do curso Universidade I contribui para a formação em desenvolvimento da criança quando os prepara para o ensino da educação física. O aluno 6 refere que a universidade tem o dever de formar o futuro professor em desenvolvimento integral da criança. Os alunos 3 e 5 ressaltam que o conhecimento adquirido neste curso de formação inicial de professores é amplo no

ensino com crianças. Estas colocações estão de acordo com as orientações das DCN's para formação inicial de professores de educação física, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelecem que o currículo ofertado pelos cursos de ensino superior deve promover um currículo que contribua para a qualidade da formação do futuro profissional (Resolução CNE/CP n. 7, 2004). Assim, a percepção dos alunos deste curso segue estas orientações das DCN's e apresenta um currículo que contribui para a formação em desenvolvimento integral da criança.

O aluno 5 também observa a importância do ensino, da pesquisa e da extensão na obtenção desta formação 'ampliada'. Essa fala vai ao encontro do estudo apresentado por Bahia (2016), que afirma que o envolvimento dos futuros professores em atividades de ensino, pesquisa e extensão colabora no aprimoramento da formação inicial e potencializa os conhecimentos necessários para a sua intervenção profissional e prática pedagógica. Os estudos de Ivenicki (2018), e Tavares e Brzezinski (2008), também ressaltam a importância da oferta de um currículo de formação inicial que assegure uma visão ampliada dos conhecimentos profissionais, assim como defende a utilização de variações de formas e métodos de ensino que colaborem com a constituição do saber profissional a ser desenvolvido pelo acadêmico.

3.2.5.3 Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança

Quando questionados sobre quais as disciplinas que contribuem mais para a sua formação como professor de educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, os alunos do ultimo semestre do curso de formação inicial de professores da Universidade I responderam:

“Acredito que as que mais contribuíram foram: Psicologia evolutiva; Psicologia do desenvolvimento humano; Desenvolvimento motor; Aprendizagem motora; Educação física escolar; Psicomotricidade; e Fisiologia” (Aluno 1 - Universidade I).

“Acredito que sejam a Educação física escolar e Fisiologia do exercício” (Aluno 2 - Universidade I).

“A Educação física escolar, a Educação física no ensino infantil, Educação física no ensino fundamental e médio, Didática, e Desenvolvimento motor” (Aluno 3 - Universidade I).

“Acredito que a Psicomotricidade, corporeidade e educação, Educação física e ensino integral, Psicologia da aprendizagem humana, e Educação física no ensino infantil” (Aluno 4 - Universidade I).

“A disciplina de Educação física no ensino infantil foi a mais importante na minha formação” (Aluno 4 - Universidade I).

“Principalmente: Desenvolvimento motor, Educação física escolar, Psicomotricidade, Educação física no ensino infantil, e Fisiologia” (Aluno 5 - Universidade I).

“[...] a disciplina de Desenvolvimento motor; Recreação e ludicidade, muito voltado para o ensino da criança; e a Psicologia do desenvolvimento humano” (Aluno 6 - Universidade I).

Daí que as disciplinas do currículo que mais contribuem para a formação inicial de professores de educação física nesta universidade sejam, segundo os alunos entrevistados: Desenvolvimento motor; Educação física escolar; Educação física no ensino infantil; Psicomotricidade; Fisiologia do exercício; Psicologia do desenvolvimento humano; Psicologia evolutiva; Aprendizagem motora; Psicologia da aprendizagem humana; Didática e educação física; Educação física e educação integral; Educação física no ensino fundamental e médio; e Recreação e ludicidade.

Analisando as disciplinas mencionadas no Projeto Político-Pedagógico deste curso não identificamos a existência de disciplinas com as nomenclaturas: Educação física escolar e Psicologia evolutiva. Contudo, existem disciplinas que possuem conhecimentos similares como sejam a Educação física no ensino infantil e Educação física no ensino fundamental e médio, relacionadas à Educação física escolar; e Psicologia do desenvolvimento humano e Psicologia da aprendizagem, relativas à Psicologia evolutiva. Por não serem mencionadas no PPP deste curso, podemos levantar algumas hipóteses do motivo que levou estes alunos a mencionar as disciplinas de Educação física escolar e Psicologia evolutiva, como importantes: a primeira hipótese seria que os alunos podem ter confundido o nome de algum conteúdo do currículo com o nome das disciplinas; e uma segunda hipótese seria que os alunos podem ter confundido o nome das disciplinas, já que na hora da entrevista estes não possuíam

nenhuma fonte da qual pudessem verificar o nome exato das disciplinas do currículo as quais estavam relacionando.

Enfatizamos que 13 disciplinas do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física desta universidade foram apontadas nas respostas à questão de quais disciplinas que mais contribuem para a formação dos acadêmicos, como professores de educação física, numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança. O que evidencia que mesmo estando no último semestre de formação os alunos conseguem lembrar e perceber que durante a vivência destas disciplinas do currículo estavam sendo desenvolvidas atividades formativas referente a sua formação enquanto professor relacionado ao aspecto da compreensão do desenvolvimento integral da criança.

3.2.5.4 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança

Sobre o contributo das disciplinas do currículo do curso em educação física da Universidade I para a formação em desenvolvimento integral da criança, os alunos afirmam:

“Pois, aprendemos os motivos das reações das crianças: tanto fisiologicamente, quanto afetiva e psicológica. E, também, contribuem nos mostrando como determinadas atividades, ou jogos, vão melhorar o desenvolvimento integral da criança” (Aluno 1 - Universidade I).

“Pois, nos dão orientações de como proceder no momento de elaborar uma aula, e quais são os conteúdos importantes para cada idade específica” (Aluno 2 - Universidade I).

“Pois, foi a partir delas que pude entender a importância do desenvolvimento integral para criança e o caminho pertinente de como devemos proceder na educação escolar” (Aluno 3 - Universidade I).

“Estas disciplinas proporcionam uma visão mais ampla do ser humano, de forma a nos levar a entender que as pessoas, com quem iremos trabalhar, são muito mais que a dimensão biológica” (Aluno 4 - Universidade I).

“Bem, o Desenvolvimento motor ele segue alguns padrões: então, a criança ela tem um padrão de desenvolvimento, isso não quer dizer que toda criança ela siga aquele mesmo padrão, cada criança tem uma genética diferente, é isso, e faz com

que essa evolução ela aconteça em momentos diferentes. [...]. Na Psicologia do desenvolvimento humano a gente consegue entender as etapas do processo cognitivo, o que se passa na cabeça do ser humano, desde quando era bebê até a fase adulta; a gente pode entender também como se dar esse processo de desenvolvimento o cognitivo da criança. E na Recreação e ludicidade, as brincadeiras que fazem com que a criança aprenda, que muito das vezes a gente tem aquela ideia que a brincadeira não ensina, mas a criança ela aprende através da brincadeira. E nessa disciplina de Recreação e ludicidade, a gente aprende os pontos em que ela vai aprendendo, que ela pode desenvolver, e como a gente pode observar esse aprendizado” (Aluno 6 - Universidade I).

Para os alunos 1, 2, 3, 4, e 6, o currículo do curso desta Universidade contribui para a formação inicial em desenvolvimento integral da criança e apontam como os principais contributos para essa formação o entendimento sobre o desenvolvimento integral da criança; a compreensão de que o desenvolvimento segue padrões de evolução, mas que cada criança tem a sua individualidade biológica; a identificação de quais os conteúdos e atividades planejar e executar com as crianças de acordo com sua faixa etária; e como promover o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar.

O aluno 6 indica os contributos das disciplinas de Desenvolvimento motor, Psicologia do desenvolvimento humano e Recreação e ludicidade na formação dos futuros professores em desenvolvimento integral da criança. Para este aluno, a disciplina de Desenvolvimento motor contribui para a compreensão da evolução motora da criança, da influência e da individualidade biológica nesse desenvolvimento. Já a disciplina de Psicologia do desenvolvimento humano contribui de forma a fazer o futuro professor compreender as etapas do desenvolvimento cognitivo, desde a fase de bebê até a fase adulta. Por fim, a disciplina de Recreação e ludicidade contribui para a compreensão das atividades que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança através do lúdico.

Para Queiroz e Ferreira (2017) a formação inicial dos professores de educação física deve apresentar em seu currículo disciplinas que capacite o futuro professor a compreender e a promover o desenvolvimento integral da criança durante sua prática docente.

Ainda sobre o contributo das disciplinas, destacamos a fala do aluno 1, que diz:

“[...] essas disciplinas nos ajudam a lidar com situações e temáticas, dentro das aulas de educação física, e que juntas dão todo o suporte ensinando: o que é preciso para ensinar e como ensinar” (Aluno 1 - Universidade I).

Para este aluno, as disciplinas do currículo do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I contribuem para a formação em desenvolvimento integral da criança e a articulação do conhecimento das disciplinas do currículo ajuda o futuro professor na construção de sua prática docente. Segundo o Conselho Nacional de Educação, a articulação dos conhecimentos das disciplinas do currículo da formação inicial em educação física deverá ser organizada de forma a contribuir na construção do conhecimento profissional do professor (Resolução CNE/CP n. 7, 2004).

3.2.5.5 Conteúdos do currículo

Quando questionados sobre quais conteúdos abordados durante o curso de formação inicial que consideram serem mais relevantes para o ensino da educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, os alunos responderam:

“São as questões sobre as atividades específicas para cada idade. E também, aprendemos e escutamos que sempre tem que ter atividades lúdicas” (Aluno 2 - Universidade I).

“No meu ponto de vista, são os conteúdos referente às tendências e abordagens pedagógicas (críticas emancipadora e crítica superadora), pois trazem ramos de pensamento que englobam a educação física de modo geral” (Aluno 3 - Universidade I).

“A LDB e mais alguns textos associados às práticas” (Aluno 4 - Universidade I).

“Todos os conteúdos considero chave para o desenvolvimento da criança. Porque nos ensinam como dar aulas na escola, pensando nisso, nesse desenvolvimento” (Aluno 5 - Universidade I).

Na perspectiva do aluno 2, os conteúdos do currículo que mais contribuem para a formação em desenvolvimento integral da criança são os que relacionam os conteúdos da educação física à sua aplicação em cada etapa do desenvolvimento infantil. Na

perspectiva dos alunos 3 e 4, os conteúdos que mais contribuem para essa formação são os pedagógicos (LDB, tendências e abordagens pedagógicas do ensino da educação física). Segundo M. Fonseca (2014) a estruturação do conteúdo das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação inicial de professores de educação física deve acontecer de forma a proporcionar uma formação que qualifique o futuro professor para atuar em todas as etapas da educação básica, promovendo atividades educativas que estimulem o desenvolvimento dos alunos em sua integralidade.

Na percepção do aluno 5, todos os conteúdos são importantes na formação inicial em desenvolvimento integral da criança, pois contribuem para a preparação do futuro professor para atuar no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento integral. Essa percepção corresponde ao que defende Yus (2009), quando afirma que o desenvolvimento integral é proporcionado por um currículo integrado, no qual todos os conhecimentos/conteúdos são instrumentos para o desenvolvimento pessoal, social e moral, assim como capacita para a resolução de problemas.

3.2.5.6 Práticas curriculares e pedagógicas

Nos excertos narrativos dos alunos 4 e 6 encontramos referências às práticas curriculares e pedagógicas do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I:

“Além, das vivências práticas (nos projetos, e em algumas disciplinas, e nos estágios) que nos proporcionam a aplicação dos conteúdos antes aprendidos” (Aluno 4 - Universidade I).

“[...] acredito que na prática, ela ensina muito mais que a teoria” (Aluno 6 - Universidade I).

De acordo com as respostas dos alunos 4 e 6 fica evidente a correlação entre teoria e prática que existe na prática pedagógica do curso de formação de professores da Universidade I. Essa indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de formação de professores de educação física é garantida pelo Artigo 10º das Diretrizes Curriculares

Nacionais para os cursos de graduação (Resolução CNE/CES n. 7, 2004). Segundo Roldão (2007; 2015), a relação entre teoria e prática proporciona ao futuro professor a oportunidade de construir o seu conhecimento profissional em saber fazer, saber como fazer e saber como se faz as ações docentes.

Neste sentido, na percepção dos alunos 4 e 6 às práticas curriculares e pedagógicas do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I contribuem para a formação do futuro professor no aspecto ao desenvolvimento integral da criança.

3.2.5.7 Limitações do curso de formação de professores

Nos discursos dos alunos 2, 3 e 6 encontramos relatos de limitações para a formação inicial de professores de educação física da Universidade I em desenvolvimento integral da criança:

“Pois, a maioria das nossas disciplinas não é voltada especialmente para a criança” (Aluno 2 - Universidade I).

“[...] considero uma grade incompleta e com deficiência” (Aluno 3 - Universidade I).

“Porque geralmente a gente faz algumas atividades pensando no conteúdo para crianças e a gente não pode intervir, a gente só fica naquele pensamento, só no papel e a gente não tem essa prática. E eu acho que falta isso no curso” (Aluno 6 - Universidade I).

Na percepção do aluno 2, há divergências nos conteúdos do currículo na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, pois não abordam uma quantidade satisfatória de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da criança. A percepção deste aluno sobre as limitações da formação inicial ofertada por este curso segue em direção oposta ao estudo realizado por Queiroz e Ferreira (2018), o qual apresenta que o currículo do curso de formação inicial em educação física, no Brasil, deve ofertar conhecimentos necessários para capacitar o futuro professor a ensinar conteúdos específicos e pedagógicos da disciplina de educação física escolar, de forma a promover

aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em diferentes etapas da educação básica e em diferentes fases do desenvolvimento humano.

Segundo o aluno 3, existem divergências na concepção do Projeto Pedagógico, pois considera que o currículo do curso de formação de professores de educação física desta Universidade é incompleto na formação em desenvolvimento integral da criança. Bahia (2016) afirma que os cursos de formação inicial de professores em educação física no Brasil são orientados por documentos e normas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que norteiam as instituições de ensino superior na promoção de um Projeto Político-Pedagógico eficiente, com a oferta de um currículo com disciplinas que proporcionem o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais necessárias para desenvolver a função de docente. Associando a percepção deste aluno ao estudo de Bahia podemos perceber que há desarmonias no curso de formação de professores de educação física desta instituição de ensino que devem ser solucionadas.

O aluno 6 relata que há divergências na articulação entre o conteúdo da educação infantil e sua vivência prática, pois possuem poucas oportunidades de vivenciar a prática docente do conhecimento adquirido no ambiente escolar. Bisconsini e Oliveira (2016), e Mendes (2016), confirmam que a experiência acadêmica no ambiente escolar promove o fortalecimento da inter-relação entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar, fazendo com que estes futuros profissionais construam a sua intervenção docente de forma crítica e reflexiva, pautada na realidade educacional. Dudeck, Moreira e Melo (2017) afirma que existe relação direta entre a formação inicial de professores de educação física com o cotidiano escolar, pois sem conhecer e compreender de fato a realidade escolar não há como garantir uma formação e atuação qualificada deste profissional. O estudo de Cruz (2017) ressalta que é necessário que a escola e a Universidade compreendam que é necessário a ampliação da parceria entre ambas para que se possa garantir uma formação inicial de professores que atenda aos reais interesses educacionais, tanto da Universidade, na preparação de professores qualificados para o exercício profissional, quanto da escola, que necessita ter profissionais qualificados para o exercício da docência.

A dificuldade deste curso em proporcionar vivências práticas na educação infantil já foi mencionada em questões anteriores e volta a se configurar como uma limitação na percepção deste aluno que deve ser solucionada para garantir uma

formação inicial mais completa no sentido da preparação do professor para construir seu conhecimento e proporcionar atividades aos escolares que promovam o desenvolvimento integral.

3.2.5.8 Preparação para atuar no desenvolvimento integral da criança

Quando questionados sobre se considera que a formação que obteve no curso que frequenta o capacita para lecionar a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, os alunos responderam:

“Não. Pois, precisaria me aprofundar mais no assunto de um modo geral” (Aluno 1 - Universidade I).

“Sim. Pois, a base que temos nesses quatro anos na universidade, sobre habilidades e capacidades motoras, que é o que eu entendo sobre desenvolvimento integral, é suficiente” (Aluno 2 - Universidade I).

“Sim. Apesar das deficiências da grade curricular. Pois, temos quatro estágios onde passamos por cada etapa da educação básica, vivenciando por um semestre, cada uma. E, entendendo diretamente como funciona o dia-a-dia de uma escola” (Aluno 3 - Universidade I).

“Sim. Pois, a minha formação deu subsídios suficientes” (Aluno 4 - Universidade I).

“Sim. Mas, também acredito que preciso continuar estudando, para entender mais esse desenvolvimento integral” (Aluno 5 - Universidade I).

“Bem, eu me sinto capacitado pra isso, mas não só por conta da universidade. A universidade teve um papel muito importante, mas paralelo a isso busquei outras formas de aprendizagem. [...] Só que eu já peguei uma escola, trabalhei no estágio dois anos, trabalhei no ensino infantil e no ensino fundamental, então esse estágio, ele me deu uma bagagem muito boa para trabalhar com criança. Tenho meus sobrinhos também, a gente procura ficar observando. A gente vai aprendendo algumas teorias e vai observando em alguns lugares cotidianos, a gente vai ao shopping e ver as crianças brincando no parquinho e aí a gente acaba, é, o conhecimento que a gente adquiriu aqui, pondo em prática, fazendo essa observação” (Aluno 6 - Universidade I).

Para os alunos 2, 3, 4, 5 e 6, a formação inicial os capacita para trabalhar no ambiente escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança. O professor de

educação física que irá atuar na escola deverá estar apto a promover atividades que estimulem o aluno a se desenvolver integralmente (Aquino et al., 2012; Bagnara & Fensterseifer, 2019; Betti & Zuliani, 2002). Esse conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança torna-se ainda mais importante quando relacionamos que o profissional formado pelo ensino superior deve estar apto a promover esse desenvolvimento integral em todas as etapas do ensino básico. Ou seja, o professor deve ser capaz de promover o desenvolvimento integral da criança em todas as fases de seu desenvolvimento, incentivando a formação de sua personalidade e na tomada de decisões (H. S. Ferreira, 2011; G. Oliveira, 2008).

Já o aluno 1 não se sente apto para a promoção do desenvolvimento integral da criança e ressalta que necessita ampliar a sua formação profissional para atuar neste sentido. O estudo desenvolvido por Cruz (2017, p.1168) apresenta como um possível motivo pelo qual os futuros professores não se sentem aptos para atuar no ambiente escolar pode ser por:

“Em geral, prevalece a constatação de que a formação docente sofre uma carência no que se refere à preparação prática, sobressaindo a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica. Esse aspecto decorre em grande parte do fato de os cursos de licenciatura conformarem-se isolados entre si, dissociando a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos”.

O aluno 2, apesar de se sentir apto para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, deixa clara a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento de sua prática profissional em relação a esta temática. Para A. C. Cunha (2015, p. 139) a formação contínua caracteriza-se como um prolongamento natural da formação inicial, já que “uma pressupõe a outra e ambas se completam como elementos essenciais do perfil do professor do nosso tempo”. Mucharreira (2016; 2017; 2018) afirma que a formação continua contribui para a constituição e complementação de conhecimentos e competências profissionais que a formação inicial não consegue proporcionar.

O aluno 6, que se sente apto para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, evidencia que a formação complementar (estágios e vivências pessoais) que adquiriu durante a sua formação acadêmica contribuiu para a sua capacitação para o

trabalho docente num perspectiva de desenvolvimento integral da criança. As atividades de formação complementar são asseguradas pela legislação brasileira e estabelecem que estas atividades devam objetivar a qualificação da formação profissional (Bisconsini & Oliveira, 2016; Fávero, 2011; Franco, Longarezi & Marco, 2019).

3.2.6 Percepções de alunos da Universidade II sobre a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança

3.2.6.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança

Quando questionados sobre o que entende por desenvolvimento integral da criança. Os alunos do ultimo semestre do curso de formação de professores de educação física da Universidade II, responderam:

“Bom, falando de desenvolvimento da criança de um modo geral, é, ele pegar vários aspectos da criança em relação ao seu desenvolvimento, seja ele, cognitivo, afetivo ou motor” (Aluno 1 - Universidade II).

“É, quando se fala em desenvolvimento integral da criança o que vem na minha mente é o desenvolvimento de todas as capacidades, sejam elas motoras, cognitivas e afetivas” (Aluno 2 - Universidade II).

“Bem, para mim é a junção de conhecimentos científicos, tanto de modo dentro da sala de aula, quanto atrelado da própria educação física. Juntamente com os ensinamentos de como viver em sociedade e o aprendizado motor, que se deve ter dentro das aulas também” (Aluno 3 - Universidade II).

“É, eu entendo quem seja a questão das habilidades e capacidades motoras” (Aluno 4 - Universidade II).

“É, eu entendo que é um desenvolvimento geral da criança, tanto motor, cognitivo, social, e científico, entre outros” (Aluno 5 - Universidade II).

“Para mim, desenvolver integralmente a criança é desenvolver as capacidades e as habilidades físicas, as psicológicas também, morfofisiológicas, de forma que a gente agregue aspectos educacionais no decorrer desse processo” (Aluno 6 - Universidade II).

Na percepção dos alunos do ultimo semestre da formação inicial de professores de educação física da Universidade II, o desenvolvimento integral da criança está relacionado com o desenvolvimento de características morfofisiológicas, também denominadas de físicas ou motoras, referidas pelos alunos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, psicológicas e cognitivas, mencionadas pelos alunos 1, 2, 5 e 6, sociais, indicadas pelos alunos 3 e 5 e afetivas, referidas pelos alunos 1 e 2. Neste sentido o desenvolvimento integral da criança apresenta-se como um processo dinâmico e contínuo no qual as mudanças e evoluções dos conjuntos funcionais (psicomotores, social-afetivos e cognitivos) ocorrem em constante inter-relação, promovendo o desenvolvimento integral do ser (Arcón & Sánchez, 2017; Eichmann, 2014; A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010).

Os alunos 2, 4 e 6 também relacionam o desenvolvimento integral da criança ao desenvolvimento de habilidades e capacidades dos escolares. A promoção de atividades que estimulem o desenvolvimento de competências e de habilidades que colaboram no desenvolvimento integral das crianças pela ação docente dos professores de educação física também é mencionada por Fernandes e Gutierrez (2012) e por Reverdito e Scaglia (2009).

Congregando as percepções dos alunos deste curso podemos visualizar que estes conseguem compreender e referir o conceito de desenvolvimento integral da criança, em sua amplitude e diversidade.

3.2.6.2 Estrutura do currículo

Sobre a estrutura e organização do currículo para a formação em desenvolvimento integral da criança, o aluno 1 do curso de formação inicial de professores desta Universidade, relata:

“Temos algumas disciplinas que o curso ainda está nesse trâmite de reformular um novo currículo, certo” (Aluno 1- Universidade II).

Na percepção deste aluno, o currículo do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade II está em processo de reformulação, o

que ocasiona o fato de algumas disciplinas ainda não abordarem conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança. A legislação brasileira estabelece que essa reformulação do currículo possa acontecer desde que tenha como foco o aperfeiçoamento e qualificação da formação do futuro profissional (Bahia, 2016; Ivenicki, 2018; Lopes, 2013; Queiroz & Ferreira, 2018).

Sobre os contributos do currículo para a formação no aspecto de desenvolvimento integral da criança, os alunos do ultimo semestre do curso de formação inicial de professores de educação física referiram:

“Ele nos proporciona uma boa visão relacionada a esse desenvolvimento, principalmente nas disciplinas que são mais específicas para essas questões bem voltadas para a educação básica para a escola, onde a gente esta mais voltada pra trabalhar com a criança” (Aluno 1 - Universidade II).

“[...] a gente aprende a lidar com diversas situações, apesar de a gente passar de um modo geral por diversos conteúdos” (Aluno 3 - Universidade II).

“o curso me dar todo um suporte de conhecimentos, através do ensino, pesquisa e extensão. Assim, eu consigo ter conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da criança” (Aluno 6 - Universidade II).

Os alunos 1, 3 e 6 acreditam que o currículo do curso Universidade II contribui na formação inicial dos futuros professores no aspecto ao desenvolvimento da criança, pois os prepara para o ensino da educação física no ambiente escolar. Essa preparação para o ensino da educação física na ótica da promoção do desenvolvimento integral da criança é de fundamental importância, visto que este profissional deve ser preparado para proporcionar atividades que proporcionem experiências de aprendizagem e desenvolvimento integral (Mota & Silveira, 2014; F. Rossi, 2012; Santos, Prette & Prette, 2018).

O aluno 6 também observa a importância do ensino, pesquisa e extensão na obtenção desta formação em desenvolvimento integral da criança. Essa atividade de ensino, pesquisa e extensão como promotora de uma formação de qualidade é assegurada pela Legislação Brasileira. E assim como já referimos em tópicos anteriores, Bahia (2016) aponta que a participação dos alunos (futuros professores) em atividades de ensino, pesquisa e extensão, colabora no aperfeiçoamento e construção do seu conhecimento profissional e prática pedagógica.

Nesta perspectiva podemos intuir que os alunos acreditam que o currículo deste curso de formação inicial de professores da Universidade II contribui na formação inicial no aspecto ao desenvolvimento da criança.

3.2.6.3 Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança

Quando questionados sobre quais as disciplinas que contribuem mais para a sua formação como professor de educação física numa perspectiva do desenvolvimento integral da criança, os alunos do ultimo semestre do curso de formação inicial de professores da Universidade II, responderam:

“Algumas que são bem relevantes pra falar em relação a isso, são: as disciplinas de Educação física escolar, que ela abrange todos os conteúdos que a gente pode estar abordando dentro da escola, dentro desse conteúdo sempre esta sendo falado da criança, como a gente deve trabalhar com ela e de que maneira; Na disciplina de Didática, que é mais voltada pra gente que vai ser futuros professores, futuros profissionais, mas acaba trabalhando quer queira, quer não, com a educação física, voltando pra esse lado da criança, não só da criança, mas como do adolescente também que não deixaram de ser criança; Então, acabam tocando em alguns pontos, as disciplinas específicas, de modalidades, também se falam da criança, do desenvolvimento; A disciplina de Motricidade é uma disciplina também que fala bastante no desenvolvimento da criança; Psicologia evolutiva, principalmente quando a gente de fala de Piaget; A gente teve uma disciplina que o professor enfatizou muito no desenvolvimento da criança, essa disciplina era logo nos primeiros semestres da gente, salvo engano, é no segundo, ou é no primeiro semestre mesmo” (Aluno 1 - Universidade II).

“Que eu pude perceber só duas disciplinas, no caso das duas ministradas pelo professor Heraldo: é Educação física escolar, e a disciplina de Lutas” (Aluno 2 - Universidade II).

“[...] principalmente, Fisiologia do exercício, Psicologia evolutiva, Educação física escolar, e Psicomotricidade também, foram disciplinas essenciais” (Aluno 3 - Universidade II).

“A Educação física escolar, que é do professor Heraldo; e Lutas, também do professor Heraldo. Ele é um dos professores que mais fala sobre isso, sobre a questão da criança, então toda disciplina que ele ministra, ele fala sobre as atividades para a criança, a importância, essas coisas” (Aluno 4 - Universidade II).

“Acho que a disciplina de Psicomotricidade, Educação física escolar, Avaliação em educação física, as disciplinas de Estágio. Todas contribuem de forma muito ampla para esse conhecimento” (Aluno 5 - Universidade II).

“A Fisiologia do exercício e o Treinamento esportivo, porque considero essas disciplinas básicas para poder promover o desenvolvimento integral da criança na escola” (Aluno 6 - Universidade II).

Na percepção destes alunos as disciplinas do currículo que mais contribuem para a formação inicial de professores de educação física nesta universidade são: Avaliação em educação física escolar; Didática em educação física; Educação física escolar; Estágios supervisionados; Fisiologia do exercício; Ensino das lutas; Motricidade humana; Psicologia evolutiva; Psicomotricidade; e Treinamento esportivo.

Ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico desta Instituição observamos que, apesar de ser citada por dois alunos como disciplina importante na formação inicial do professor no aspecto do desenvolvimento integral da criança, a disciplina de Psicomotricidade não existe no currículo do curso de formação inicial em educação física da Universidade II. Por não ser mencionadas no PPP deste curso, podemos levantar algumas hipóteses do motivo que levou estes alunos a mencionar a disciplina de Psicomotricidade, como disciplina que aborda o desenvolvimento integral da criança: a primeira hipótese seria que os alunos podem ter confundido o nome do conteúdo abordado em alguma disciplina do currículo com o nome da disciplina; uma segunda hipótese seria que os alunos podem ter confundido o nome da disciplina, já que na hora da entrevista estes não possuíam nenhuma fonte da qual pudessem verificar o nome exato das disciplinas do currículo as quais estavam relacionando.

Contudo podemos perceber que foram citadas 10 disciplinas do currículo como as que contribuem para a formação do acadêmico como professor de educação física numa perspectiva do desenvolvimento integral da criança.

3.2.6.4 Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança

Sobre o contributo das disciplinas do currículo do curso em educação física da Universidade I para a formação em desenvolvimento integral da criança, os alunos afirmaram:

“No que se trata desse desenvolvimento, os pontos principais, mesmo, são os focos relacionados aos aspectos gerais, sejam eles cognitivos, afetivos e motores. Quando falo do motor, não só do motor, mas dessas três valências, a gente pega principalmente a psicomotricidade” (Aluno 1 - Universidade II).

“[...] os Estágios supervisionados eles ajudam bastante pra isso, mas não nos mostra totalmente aquela realidade; a gente chega numa escola pública e uma particular, e a realidade entre eles é totalmente diferente. Principalmente, quando se trata de desenvolvimento, na escola pública eu já pude vivenciar a educação infantil, tanto na pública como na particular, dentro dos meus estágios e com o PIBID, que é mais voltado para o fundamental e médio, e, no fundamental, na escola pública os alunos são muito mais desenvolvidos que na particular. Não sei se pode ser por conta das tecnologias, enfim, a gente não tem como dizer por que ninguém é especialista, mas a gente pode notar. E de acordo que a gente ver nas disciplinas, e o que os professores nos passam, vai vivendo os três momentos do estágio que é observação, coparticipação e regência, a gente acaba notando e percebendo como são esses alunos, no que diz respeito a desenvolvimento, seja motor, afetivo ou cognitivo, é opinião pessoal minha, os alunos da escola pública são mais fáceis de trabalhar. Os da particular, já tem que lapidar melhor, já tem que buscar trabalhar mais, principalmente no que diz respeito à coordenação motora, que a gente acaba sentindo um pouco mais de falta. Principalmente na atualidade que eles estão muito ligados a tecnologia: vídeo games, celulares, tablets. Então, é muito aluno, principalmente ligado ao sedentarismo” (Aluno 1 - Universidade II).

“Trabalhar habilidades e as capacidades. Se você passar uma brincadeira, querendo ou não, na visão da psicomotricidade, você vai trabalhar afetividade, você vai trabalhar a questão motora, então a questão cognitiva. Então acredito que isso seja forma de trabalhar o desenvolvimento integral” (Aluno 4 - Universidade II).

Na percepção dos alunos 1 e 4 o currículo do curso desta Universidade contribui para a formação inicial na perspectiva do desenvolvimento integral da criança e apontaram como principais contributos para essa formação o entendimento sobre o desenvolvimento integral da criança nos aspectos cognitivo, afetivo e motor e a vivência pedagógica desse conhecimento nos estágios. O estudo de Souza e Veríssimo (2015)

aponta que a compreensão e entendimento sobre as características e necessidades próprias da criança durante o processo de desenvolvimento facilita o trabalho de quem acompanha e estimula esse processo, pois as atividades diárias ofertadas e vivenciadas pelas crianças são os espaços de promoção do desenvolvimento integral. Bordoni (2018) afirma que para se compreender o processo de desenvolvimento integral da criança, é necessário que se perceba que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor estão interligados, e sempre que houver estímulos de desenvolvimento haverá sempre respostas promovidas por estes três meios. O estágio curricular supervisionado configura-se como um espaço de formação para professores, no qual há oportunidades de configurar e ajustar saberes e práticas na busca da formação de um profissional qualificado para atuar na realidade do ambiente escolar (Benites et al., 2016; Bisconsine & Oliveira, 2016; M. Garcia, 2016).

Na comunicação do aluno 1, encontramos a referência sobre a contribuição do ‘PIBID’ na sua formação em desenvolvimento integral da criança. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consiste em uma política educacional brasileira, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) que tem como objetivo estimular a iniciação à docência, promovendo melhorias à formação inicial e o fortalecimento da educação básica pública brasileira (D. Mendes, 2016; Pochmann & Neuenfeldt, 2015). O PIBID amplia a colaboração entre escolas públicas e instituições de ensino superior, oportuniza a formação continuada para os professores da educação superior e da educação básica, qualifica a formação inicial de professores com a vivência docente, caracterizando-se como uma oportunidade de produção de conhecimento para licenciados, docentes do ensino superior, docentes da rede pública, gestores educacionais e pesquisadores (E. Menezes, 2017).

Assim, podemos visualizar que na percepção dos alunos deste curso de formação inicial de professores as disciplinas do currículo ofertam propostas que contribuem significativamente para a formação em desenvolvimento integral da criança.

3.2.6.5 Conteúdos do currículo

Quando questionados sobre quais conteúdos abordados durante o curso de formação inicial que considera serem mais relevantes para o ensino da educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, os alunos responderam:

“Nós não temos uma disciplina específica de psicomotricidade, mas dentro de algumas delas a gente acaba a vendo psicomotricidade, como exemplo a Educação física escolar, que nós temos, a gente ver dentro dos conteúdos abordados pelo professor. Nós vemos a psicomotricidade que ela acaba abrangendo várias valências, vários aspectos da criança, seja ele espaço temporal, coordenação motora fina, global, dentre outros aspectos” (Aluno 1 - Universidade II).

“Tudo que falava sobre tendências, abordagens pedagógicas, e psicomotricidade. É, porque assim, a gente não tem uma disciplina exata de psicomotricidade, então, a gente viu dentro da disciplina de Educação física escolar” (Aluno 2 - Universidade II).

“Dentro da psicologia foi principalmente a Psicologia evolutiva da criança, até 12 anos, um dos conteúdos que mais contribuiu; foi também o desenvolvimento infantil na Fisiologia do exercício; e na Educação física escolar foram os blocos de conteúdo dentro da educação física é atividade rítmica, lutas, então isso tudo ajudou bastante” (Aluno 3 - Universidade II).

“[...] a maior parte das nossas disciplinas sempre fala sobre as habilidades e capacidades motoras, que tem que ser desenvolvidas, não só na criança, quanto na adolescência também. [...] psicomotricidade que é uma área que eu também concordo que mais trabalha de forma integral a criança” (Aluno 4 - Universidade II).

“[...] psicomotricidade, que ela engloba todos os fatores do desenvolvimento, tanto motor, como psicológico, acho que esses conteúdos” (Aluno 5 - Universidade II).

Os conteúdos referidos pelos alunos 1, 2, 3, 4 e 5 como importantes na formação inicial de professores de educação física no desenvolvimento integral da criança foram os seguintes: psicomotricidade; blocos de conteúdos da educação física; desenvolvimento infantil; tendências e abordagens pedagógicas; e desenvolvimento de capacidade e habilidades motoras. Para Lopes (2013), e Queiroz, Tavares e Sousa (2016), os conteúdos do currículo devem ser estruturados e reestruturados de forma a garantir o processo de construção e reconstrução do conhecimento, pelos sujeitos

envolvidos no processo, através da análise, reflexão e vivência de experiências sociais, históricas e biológicas, que ultrapassem o simples repasse “mecânico” de teorias.

Os alunos 1 e 2 afirmaram em suas falas que no currículo não existe a disciplina de psicomotricidade, mas que esse conteúdo é abordado na disciplina de Educação física escolar. Importante observar que na ementa da disciplina de Educação física escolar não existe referência ao conteúdo psicomotricidade. Aquino, Browne, Sales e Dantas (2012), e Mota e Silveira (2014), reforçam que a psicomotricidade, quando utilizada na disciplina de educação física escolar, tem como principal função promover atividades relacionadas à aprendizagem e a exploração de funções corporais que estimulem o desenvolvimento integral dos alunos.

Podemos perceber que os alunos deste curso conseguem perceber e citar conteúdos que foram abordados durante o curso de formação inicial como importantes para a sua formação profissional numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança.

3.2.6.6 Práticas curriculares e pedagógicas

Nos excertos narrativos dos alunos 1 e 5 encontramos referências às práticas curriculares e pedagógicas do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade II que contribuíram para a formação em desenvolvimento integral da criança:

“Porque na teoria é bem mais tranquilo, mas quando chega na prática, tem horas que a gente pode ter um plano de aula totalmente elaborado, totalmente perfeito, e chega na hora você tem que fazer modificações: por conta da turma; você não conhece o desenvolvimento, principalmente quando você está ingressando com aquela turma” (Aluno 1 - Universidade II).

“E também a gente ver muitos conteúdos de forma prática, atividades que devem ser proporcionada às crianças, esses conteúdos foram bastante positivo para a formação” (Aluno 5 - Universidade II).

Nas falas dos alunos 1 e 5 fica evidente a correlação entre teoria e prática que existe na prática pedagógica do curso de formação de professores da Universidade II que colabora na formação dos futuros professores no desenvolvimento integral da criança. A indissociabilidade entre a teoria e a prática deve ser promovida durante a formação acadêmica com foco na construção do conhecimento profissional dos futuros professores, de modo a desenvolver a competência e habilidade para a prática docente no que respeita ao desenvolvimento integral da criança (M. Garcia, 2016; Marcelo, 2009; Roldão, 2015).

No discurso do aluno 1 fica evidente a importância da vivência prática dos acadêmicos no ambiente escolar, pois proporciona uma formação mais qualificada. Para Dudeck, Moreira e Melo (2017), as experiências formativas do futuro professor de educação física no ambiente escolar garantem a vivência e reflexão de saberes e práticas (didáticas, pedagógicas, administrativas, políticas, sociais e filosóficas) necessários para a sua formação e atuação qualificada no ambiente escolar.

O excerto narrativo do aluno 5 reforça a importância da lecionação dos conteúdos do currículo relacionados ao desenvolvimento integral da criança, de forma que o futuro professor possa ir construindo o seu conhecimento e formação profissional. A formação de professores deve se constituir de um processo contínuo, no qual o aluno, futuro professor, vivencie diversas formas de ensino e aprendizagem que possam promover o processo de ação, reflexão e construção de sua prática pedagógica (Alves, 2011; A. C. Cunha, 2015).

Assim, as percepções dos alunos deste curso indicam que existe a ofertas de uma diversidade de práticas curriculares e pedagógicas que contribuem para a formação do futuro professor de educação física no aspecto do desenvolvimento integral da criança.

3.2.6.7 Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança

Nas comunicações dos alunos 2 e 5 encontramos relatos de limitações para a formação inicial de professores de educação física da Universidade II no desenvolvimento integral da criança:

“Porém, não são todas as disciplinas que abordam esse assunto de uma maneira direta. Muito pelo contrário, o número de disciplinas que abordam esse assunto de maneira direta é muito pequeno” (Aluno 2 - Universidade II).

“Acho que a gente não tem um conteúdo tão específico para criança é mais de uma forma geral. [...]. Porém, acho que ainda faltam alguns conteúdos específicos para a gente poder entender esse desenvolvimento integral” (Aluno 5 - Universidade II).

Na percepção dos alunos 2 e 5, há divergências nos conteúdos do currículo na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, pois existe um número pequeno de disciplinas que abordam conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança. O aluno 5 relata também sobre a necessidade de ampliar a quantidade de disciplinas que abordem o desenvolvimento integral da criança de uma forma mais específica.

Mais uma vez referimos que essa ampliação de conteúdos importantes para atender às demandas da qualificação profissional é assegurada é assegurada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em educação física que orientam que as instituições de ensino superior podem renovar seus Projetos Políticos Pedagógicos, acrescentando conhecimentos necessários para a melhoria da qualificação profissional dos futuros docentes, desde que estes não ultrapassem 20% da carga horária total do currículo (Resolução CNE/CES n. 7, 2004).

3.2.6.8 Preparação para atuar no desenvolvimento integral da criança

Quando questionados sobre se considera que a formação que obteve no curso que frequenta o capacita para lecionar a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, os alunos responderam:

“Mas, em relação ao desenvolvimento, a gente não tem como garantir: há, eu sou capacitada! Não. Eu tenho condição de trabalhar. [...]. Você não está totalmente pronta. Você está em construção da sua formação para trabalhar com essas crianças. [...] Mas, cabe a mim, ou qualquer outro profissional, ou qualquer outro aluno da graduação, buscar mais saberes, desenvolver mais a sua capacidade de estar trabalhando com essas crianças” (Aluno 1- Universidade II).

“Eu me considero, sim. De uma maneira geral, sim. Porque dentro do meu curso de graduação, eu pude participar de todos os estágios supervisionados, a gente acaba passando por todas as etapas de ensino, desde o ensino infantil até o ensino médio. E, além disso, eu fui bolsista do PIBID, então eu pude estar durante um ano, ativa, tendo um supervisor para me orientar, então de uma maneira geral, eu me considero sim, capacitada para atuar dentro desse aspecto do desenvolvimento integral da criança. [...] muito das vezes, a gente tem buscado em outro tipo formação” (Aluno 2 - Universidade II).

“Creio eu, que preciso realmente de um aprofundamento, porque a gente ver de um modo geral. A partir do momento que eu concluir a graduação, vou me especializar, vou estudar” (Aluno 3 - Universidade II).

“Sim! Levando em conta o que lhe falei aí, que é para trabalhar habilidades e as capacidades, então sim” (Aluno 4 - Universidade II).

“Acho que não, cem por cento, né! Eu acredito que ninguém esta preparado, cem por cento, para contribuir com o desenvolvimento de uma criança. Mas, acredito que o curso deu uma base bastante boa, que eu me sinto preparada para tentar contribuir com o desenvolvimento da criança. [...] E o curso também estimula muito, a universidade em si, a você continuar procurando saberes sobre essa pratica de desenvolver uma criança ou educar alguém, acho que a *Universidade II*, em si, contribui muito com isso” (Aluno 5 - Universidade II).

“Sim, hoje eu me considero. Felizmente, eu tive ótimos professores, com ampla bagagem de conhecimento, e que contribuíram muito na minha formação. Por sinal, acredito que eles vão continuar contribuindo na minha formação, após a graduação” (Aluno 6 - Universidade II).

Na percepção dos alunos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 do ultimo semestre do curso de formação de professores de educação física da Universidade II, a formação inicial os capacitou para trabalhar no ambiente escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança. O conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança ajudará o futuro professor a organizar a sua prática-pedagógica de forma a promover o desenvolvimento integral em qualquer prática escolar (Morin, 2011; A. Oliveira, et al., 2018; F. Rossi, 2012).

No ponto de vista dos alunos 1, 3, 5 e 6 será importante complementar a formação inicial com atividades de formação continuada para o aperfeiçoamento da atuação profissional no aspecto do desenvolvimento integral da criança. Os alunos 5 e 6 também relataram que a Universidade e os docentes estimulam que os futuros professores procurem aperfeiçoar sua formação inicial através de atividades complementares e de formação continuada. Na percepção de A. C. Cunha (2015)

durante a formação inicial de professores as atividades formativas que colaboram para o aperfeiçoamento da prática docente devem sempre ser ofertadas e estimuladas.

O aluno 2 evidencia em sua comunicação que a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contribuiu para a sua capacitação ao trabalho docente no desenvolvimento integral da criança. O PIBID concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura, para que os mesmos possam ter horas extracurriculares de estágio em escolas públicas de educação básica, fazendo com que estes futuros profissionais tenham contato com o dia-a-dia do cotidiano escolar e passe a compreender a inter-relação entre teoria e prática e a realidade (Bisconsini & Oliveira, 2016; D. Mendes, 2016).

O aluno 2 também relata a importância do acompanhamento e orientação do professor durante sua experiência no PIBID para a aquisição de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança. No ambiente escolar os alunos que participam do PIBID são acompanhados por professores que possuem formação na mesma área dos futuros professores, e no ensino superior são acompanhados por professores do curso de licenciatura, os docentes também recebem bolsas referente ao acompanhamento e orientação da formação destes alunos (E. Menezes, 2017; Pochmann & Neuenfeldt, 2015).

3.3 Uma leitura da formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança

Neste capítulo pretendemos discutir a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança de duas universidades do Estado do Ceará através da reflexão sobre o que dizem os Projetos Político-Pedagógicos e as percepções de coordenadores, professores e alunos.

3.3.1 Conceito de desenvolvimento integral da criança

Iniciamos nossas reflexões avigorando os conceitos de desenvolvimento integral da criança, apresentados ao longo deste estudo, fundamentais para o embasamento de todo o trabalho. A. Teixeira, Lobo e Duarte (2016) afirmam que o desenvolvimento integral da criança é influenciado por processos científicos e não científicos e corresponde à aquisição de conhecimentos relativos a etapas do desenvolvimento humano (físicas, cognitivas, e psicossociais).

O desenvolvimento integral da criança também pode ser definido como um complexo processo de aquisição de competências, habilidades e aptidões, ao longo da vida, formulados através da união do: desenvolvimento físico que se caracteriza como a maturação do corpo e cérebro, habilidades motoras, capacidades sensoriais e saúde; desenvolvimento cognitivo que se refere à ampliação da concentração, atenção, aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio, linguagem e criatividade; e desenvolvimento psicossocial, que representa a evolução/construção da personalidade, emoções e relacionamentos sociais (Antunes, 2006a; Martorell, 2014; Queiroz, 2012; A. Teixeira, Lobo & Duarte, 2016). Essa definição de desenvolvimento integral da criança baseada na aquisição de competências, habilidades e aptidões, convergem com as definições apresentadas pelos alunos das duas universidades estudadas.

Assim, para os alunos do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade I o conceito de desenvolvimento integral da criança está relacionado à vivência e aquisição de variadas habilidades e capacidades que levam ao desenvolvimento: físico, caracterizado pela maturação do corpo e cérebro, habilidades motoras, capacidades sensoriais e saúde; cognitivo, caracterizado pela ampliação e aquisição da concentração, atenção, aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio, linguagem e criatividade; e psicossocial representado pela evolução/construção da personalidade, emoções e relacionamentos sociais. Já para os estudantes da Universidade II, o desenvolvimento integral da criança está relacionado ao desenvolvimento de habilidades e capacidades dos alunos de características morfofisiológicas, psicológicas, cognitivas, sociais e afetivas.

Alguns estudos (Amaral & Vieira, 2016; Cordero, Ugalde, Serrano & Baldi, 2019; Eichmann, 2014; Halpern, 2015; A. Resende & Figueiredo, 2018) apontam que o desenvolvimento integral da criança é influenciado por fatores de natureza (hereditariedade), internos (família), e externos (educação) do ser humano, através da ação e reflexão de experiências e situações vivenciadas, que ampliam três amplos domínios do *self* físico, cognitivo e psicossocial que intervêm diretamente na aprendizagem.

Teixeira, Lôbo e Duarte (2016, p.12) apontam que:

As primeiras experiências sociais da criança são na família, desde o momento do parto o bebê já sofre influência social, mas as respostas do bebê ainda são simples, e podemos pressupor que há concretização do início de uma vida biopsicossocial. Gradualmente a criança interage e responde as necessidades internas e externas, adaptando-se ao meio, as pessoas e ao contexto, assim passamos a considerar como atos sociais, bem como percebermos as influencias que esses atos tem sobre o agir e o desenvolver da criança.

Esse conceito de desenvolvimento integral da criança, que evidencia a intervenção de fatores de natureza (hereditariedade), internos (família), e externos (educação), converge com as definições apresentadas nas perspectivas dos professores das duas universidades estudadas.

Para os professores da Universidade 1 o conceito de desenvolvimento integral da criança pode ser definido como um processo de desenvolvimento pleno da vida, para além da promoção do desenvolvimento cognitivo, que acontece no período da primeira década de vida e início da segunda década e envolve vários aspectos do desenvolvimento da criança, a qual passa por diversas transformações de sua constituição individual (orgânicos, fisiológicos, motores, cognitivos, afetivos, sociais, espirituais, e de comportamento) e por transformações intrínsecas adquiridas e moldadas através da interação social (pais, família e comunidades). Já na concepção dos professores da Universidade II o desenvolvimento integral da criança está relacionado com o seu desenvolvimento pleno e é influenciado por ambientes e pessoas com as quais essa criança se relaciona e interage, o que se caracteriza pelo desenvolvimento dos aspectos psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo.

Analisando as percepções sobre o sentido de desenvolvimento integral da criança, podemos perceber que o conceito apresentado por professores e alunos dos cursos de formação inicial de professores de educação física das duas universidades estudadas vai ao encontro das definições apresentadas pelos autores atrás mencionados.

Importante ressaltar que durante a análise dos Projetos Político-Pedagógicos não encontramos definições ou conceitos sobre o desenvolvimento integral da criança. Contudo, localizamos evidências sobre a formação do futuro profissional de educação física neste aspecto. Ambos os PPP's citam a oferta de disciplinas que garantem o conhecimento sobre o desenvolvimento humano nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais, em diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta.

Souza e Veríssimo (2015) afirmam que o desenvolvimento integral é constituído através das atividades diárias ofertadas e vivenciadas pela criança. Por isso a compreensão e o entendimento sobre as características e necessidades próprias da criança, decorrente do processo de desenvolvimento, facilita o trabalho de quem acompanha e estimula esse processo.

Neste sentido, podemos perceber que os Projetos Político-Pedagógicos ofertam o conhecimento sobre o 'desenvolvimento integral da criança', mesmo não citando essa terminologia. Assim como, podemos intuir que professores e alunos dos dois cursos estudados, por mais que tenham levantados elementos diferentes, chegaram ao comum acordo ao conceituar as características de desenvolvimento integral da criança.

3.3.2 Formação inicial de professores de educação física na perspectiva de desenvolvimento integral da criança

Vimos que durante o processo de desenvolvimento integral, a criança passa por diversas transformações da constituição biológica do homem e por transformações adquiridas e moldadas através da interação social (A. L. Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Goldberg, Yunes & Freitas, 2005).

A escola se torna o ambiente responsável pela oferta de conhecimentos que promovam o desenvolvimento de atitudes que possibilitem a adaptação da criança à complexidade social, assim como que esta seja capaz de se adaptar e produzir mudanças em seu desenvolvimento pessoal e integral (Morgado, 2016; Roldão, 2015; B. Silva, Caparróz & Almeida, 2011; O. Silva & Cruz, 2017). Para Bissoli (2014) a escola deve fazer diferença na vida da criança, se constituindo como um espaço de vivência e criação de novas necessidades e aprendizagens que levem a criança ao seu desenvolvimento integral.

Faria, Palmeira e Angotti (2013) referem o professor como o principal responsável na promoção de atividades que estimulem o desenvolvimento integral da criança. Nesta conjuntura, a equipe docente que compõe esse ambiente escolar deve ser capaz de promover através de suas atividades educacionais o desenvolvimento integral da criança.

A formação inicial de professores de educação física é entendida como um processo de aquisição de conhecimentos e de competências profissionais e, por isso, de desenvolvimento pessoal, social e profissional que capacite para atuar e intervir na atual conjuntura escolar de modo a promover o desenvolvimento integral (Catunda & Marques, 2017; A. C. Cunha, 2015; Pryjma & Oliveira, 2016; Queiroz & Ferreira, 2017; Rocha & Nascimento, 2017). Assim, surge a importância do curso de formação inicial de professores de educação física ofertar uma formação que capacite estes futuros profissionais a atuarem no ambiente escolar de forma a promover o desenvolvimento integral da criança.

Analizando os Projetos Político-Pedagógicos dos dois cursos investigados nesse estudo encontramos referências sobre a importância da preparação destes profissionais para atuarem na educação básica, através de diversas formas de conhecimento, aprendizagem e vivências pedagógicas no ambiente escolar. Podemos perceber que estas orientações dos PPP's destas universidades estão de acordo com a LDB a qual, em seu Artigo 61º, estabelece que os cursos de formação de professores devem ofertar o conhecimento de forma a associar metodologicamente a teoria à prática, objetivando a preparação do futuro professor para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades da educação básica, assim como às características de cada fase do desenvolvimento do educando (Decreto-lei n. 9.394, 1996).

Na percepção do coordenador, professores e alunos da Universidade I a formação inicial de professores de educação física ofertadas por esta instituição contribui para que o futuro professor seja capaz de atuar promovendo o desenvolvimento integral da criança de forma qualificada em todas as etapas da educação básica. Essa contribuição ocorre através da proposição de atividades que estimulem a formação crítica/reflexiva do futuro profissional, congregando a mobilização de saberes teóricos com a prática profissional contextualizada.

Essa percepção do coordenador, professores e alunos da Universidade I vão ao encontro do que diz o PPP deste curso de formação inicial de professores de educação física, assim como dialogam com o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, citadas anteriormente. Também está de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecem que formação de professores de educação física deva constituir uma oportunidade de ensino crítico/reflexivo (Resolução CNE/CES n. 6, 2018). Essa ótica sobre a formação inicial de professores está ainda em concordância com os estudos (Bagnara & Fensterseifer, 2019; E. Menezes, 2017; Rodríguez, Saza, Tacuri & Valera, 2019; Triani, Magalhães & Novikoff, 2017) os quais propõem que os cursos de formação inicial de professores devem promover uma formação acadêmico-profissional crítica/reflexiva, baseada na mobilização de saberes para a compreensão, reflexão e construção da prática pedagógica.

Na Universidade II os professores e alunos acreditam que o curso de formação inicial de professores de educação física desta instituição contribui para a formação em desenvolvimento integral da criança e apresentam como elementos significativos na promoção dessa formação inicial os conteúdos das disciplinas e as atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas durante a formação. Essas percepções vão ao encontro do que é apresentado pelo PPP deste curso, assim como estão de acordo com as orientações da LDB e do CNE.

Contudo, a percepção do coordenador deste curso da Universidade II diverge das percepções dos professores e dos alunos, pois, acredita que, por mais que já tenham ocorrido transformações e melhorias no currículo do curso, atualmente, os alunos não estão preparados para atuar em todas as etapas da educação básica promovendo o desenvolvimento integral da criança devido a lacunas na sua formação inicial.

Este coordenador também deixa evidente que possui expectativas de que no futuro a formação inicial de professores de educação física possa ter um currículo mais voltado para o desenvolvimento de competências para a promoção do desenvolvimento integral da criança, ou até que exista um curso específico de formação de professores relacionado com esta temática, para que o futuro profissional de educação física que irá atuar na escola seja melhor capacitado para promover o desenvolvimento integral da criança.

Neste tópico observamos que temos convergências e divergências sobre a percepção de alunos, professores e coordenadores, com o PPP's dos dois cursos de formação inicial em educação física, sobre a temática da formação inicial de professores sob a ótica de desenvolvimento integral da criança. Na Universidade I alunos, professores, coordenador e PPP's convergem no sentido afirmativo da promoção da formação dos futuros professores sob a ótica do desenvolvimento integral da criança. Já na Universidade II alunos, professores e PPP's convergem no sentido afirmativo, enquanto o coordenador diverge dessa afirmação ao mencionar que, apesar de já terem ocorrido diversas atualizações que promoveram a melhora desta formação inicial, atualmente este curso não promove a formação dos futuros professores de educação física em desenvolvimento integral da criança.

3.3.3 Estrutura dos cursos

No tocante à estrutura destes cursos da formação inicial em educação física para a formação em desenvolvimento da criança, referimos Bahia (2016), e Rocha e Nascimento (2017), que afirmam que os cursos de formação inicial de professores em educação física no Brasil devem promover um Projeto Político-Pedagógico eficientes, que proporcione o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades profissionais necessárias para desenvolver a função de docente no ambiente escolar. Segundo Barbosa (2012), o Projeto Político-Pedagógico se constitui em uma articulação de planos de desenvolvimento institucionais, elaborados com a realidade social e as necessidades formativas.

Na percepção do coordenador, dos professores e dos estudantes da Universidade I a estrutura deste curso promove a formação do futuro profissional em desenvolvimento integral da criança, pois contempla uma diversidade de conteúdos que contribuem para que o futuro professor de educação física tenha uma boa formação inicial neste domínio. Estas percepções estão em consonância com Rocha e Nascimento (2018, p. 59), quando referem que:

[...] a organização curricular, além de resultar na seleção e na organização de conteúdos, disciplinas e conceitos, entre outros, constitui-se sem dúvida numa prática de significação. Nessa perspectiva, o currículo envolve criação e recriação, e pode ser entendido como um conjunto de práticas que propiciam a produção de significados no espaço social que contribuem para a construção de identidades.

Os docentes deste curso também refletiram que a constante avaliação e renovação do PPP é um elemento importante neste processo de reflexão sobre essa temática na formação inicial dos professores. Essa concepção vai ao encontro das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que referem que o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de nível superior para a formação inicial de professores de educação física devem ser frequentemente revisitados e avaliados pelas instituições de ensino, com o objetivo de promover mudanças imprescindíveis para a modernização e aperfeiçoamento da formação dos futuros professores (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Essa possibilidade de avaliação e reestruturação do Projeto Político-Pedagógico permite que ocorram mudanças significativas para a atualização e contextualização do currículo e das práticas pedagógicas de forma a garantir o alcance dos objetivos indispensáveis para um curso (Medeiros, 2017; Queiroz & Ferreira, 2018; Venâncio & Darido, 2012) de formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança. Bagnara e Fensterseifer (2018) afirmam que a elaboração/reestruturação do PPP de um curso possibilita antever um futuro diferente do presente. Essa necessidade de se projetar um futuro com intencionalidade diferente do presente é imprescindível para a instituição de um currículo de formação de professores com saberes a ensinar.

Analisando os Projetos Político-Pedagógicos das duas universidades em questão, podemos perceber que ambos seguem a recomendação do Conselho Nacional de Educação quando mencionam este processo de revisitação, avaliação e transformação como uma constante em sua rotina educacional, com objetivo de promover mudanças imprescindíveis para a modernização e aperfeiçoamento da formação dos futuros professores de educação física.

Na percepção dos professores e dos alunos do curso de educação física da Universidade II a estrutura deste curso promove pouca formação do futuro profissional em desenvolvimento integral da criança, como também acreditam que uma possível reestruturação deste PPP poderia melhorar com a ampliação da formação destes futuros professores neste domínio.

O coordenador do curso de educação física da Universidade II também reconhece que a constante reestruturação do PPP contribui, de alguma forma, para a qualificação da formação destes futuros profissionais para atuar no mercado de trabalho em desenvolvimento integral da criança. Ainda refere que este processo de renovação do PPP já contribuiu bastante para o aprimoramento da formação inicial em educação física em desenvolvimento integral da criança. Contudo, ressalta que o Projeto Pedagógico não contempla a formação em desenvolvimento integral da criança, pois apresenta um currículo muito generalista e que, apesar desta temática não ser o foco do curso, atualmente há indícios de ações que desenvolvam essa temática dentro do currículo deste curso de formação inicial de professores.

Podemos, por isso, observar convergências e divergências sobre a percepção de alunos, professores, coordenadores na articulação com os PPP's dos dois cursos de formação inicial em educação física no que respeita à estrutura dos cursos da formação inicial em educação física para a formação em desenvolvimento da criança. Na Universidade I alunos, professores, coordenador e PPP convergem no sentido de que este curso de professores de educação física oferta uma quantidade de conteúdos que proporcionam uma formação em desenvolvimento integral da criança e ressaltam que os processos de reestruturação do PPP promovem avanços da formação neste sentido.

Na Universidade II alunos, professores e PPP's convergem no sentido afirmativo sobre a oferta de pouca formação em desenvolvimento integral da criança, mas

ressaltam que reformulações no PPP seriam importantes para a promoção de avanços da formação neste sentido. O coordenador deste curso diverge destas afirmações ao dizer que, apesar de já terem ocorrido atualizações que promoveram a melhoria do currículo, atualmente este curso não contempla a formação com foco no desenvolvimento integral da criança.

3.3.4. O currículo dos cursos

No que respeita ao currículo de um curso de formação inicial de professores, Yus (2009), afirma que os processos de estruturação e execução do currículo possuem relação intrínseca com a formação do futuro profissional para o exercício da docência na promoção da educação integral. Assim, podemos compreender que os cursos de formação inicial de professores devem promover um currículo que integre as diferentes componentes da formação, proporcionando ao futuro professor a oportunidade de construir, de forma progressiva, teorias e práticas que irão orientar o seu ato pedagógico (M. I. Cunha, 2016; Ivenicki, 2018; Rodriguez & Garzón, 2008; Roldão, 2015; Sacristan, 2008).

Barboza e Felício (2018, p.29) complementam essa ideia ao afirmarem que:

[...] se o currículo é a ponte entre teoria e prática, intenções ou projetos e realidade, é necessário analisar a estrutura em que essa prática se encontra. Enquanto objeto social, o currículo se configura em determinado contexto, é determinado pelas condições nas quais se desenvolve e pelos protagonistas que intervêm no processo e, portanto, não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção e ação.

O currículo apresentado pelo PPP dos dois cursos converge com as ideias destes autores e segue a padronização exigida pelo Conselho Nacional de Educação, apresentando atividades que promovem: as dimensões teóricas e práticas do conhecimento; a interdisciplinaridade; a fundamentação da ação pedagógica; o desenvolvimento da formação comum e específica; e garantam o conhecimento diversificado da autonomia intelectual e profissional (Resolução CNE/CP n. 1, 2001; Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Sobre a estrutura do currículo na ótica do desenvolvimento integral da criança, o coordenador, os professores e alunos da Universidade I percebem que o currículo deste curso de formação de professores de educação física promove a formação em desenvolvimento integral da criança.

Na percepção do coordenador da Universidade I esta instituição oferta um currículo que possibilita a compreensão da realidade e dos valores sociais, através da associação dos conhecimentos da sociedade à aquisição e construção dos conhecimentos do futuro profissional, contribuindo para a formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança. A percepção deste coordenador está de acordo com A. C. Cunha (2015), e com B. Silva, Caparróz e Almeida (2011), quando afirmam que a formação inicial de professores deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional, pessoal e social, na qual o futuro professor deverá estar apto para atuar e intervir na realidade escolar.

Esta percepção da estruturação e execução do currículo com foco na compreensão da realidade e dos valores sociais, de forma a promover a associação dos conhecimentos de sociedade à aquisição e construção dos conhecimentos do futuro profissional no desenvolvimento integral da criança, condiz com o que é apresentado no PPP deste curso. Este Projeto Político-Pedagógico afirma que a formação académica promovida por este curso é estruturada na construção e reconstrução de ações que capacitem o futuro professor para a intervenção de forma qualificada, com foco na formação integral (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1).

As percepções dos alunos, professores, coordenador e o que apresenta o PPP deste curso, convergem com Rodrigues, Almeida e Valente (2017) e com Rocha e Nascimento (2017), que referem que o currículo deve ser compreendido como uma construção social, que parte da experiência do aluno e vai sendo construído através das experiências e vivências das situações de ensino e aprendizagem.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de formação inicial de professores de educação física da Universidade II também ressalta a importância de promover a estruturação do currículo de forma a garantir que o futuro profissional possa intervir na

realidade escolar, promovendo o desenvolvimento de seus alunos (Projeto pedagógico da universidade pública, 2010).

As percepções dos alunos, professores, e coordenador da Universidade I, assim como a percepção do coordenador da Universidade II e os PPP's dos dois cursos estudados convergem com as recomendações da Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018, a qual estabelece que os cursos de licenciatura em educação física devem ofertar um currículo que capacite o futuro profissional para analisar e compreender a realidade social, de forma a promover intervenções adequadas aos objetivos educacionais do professor (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Ressaltando a abordagem sobre a temática da estruturação do currículo, os professores da Universidade I ressaltam que as disciplinas pedagógicas e os estágios nas escolas de educação básica promovem a integração de conhecimentos e vivências que capacitam o acadêmico, futuro professor, a construir conhecimentos que o habilitem a desenvolver seu ato pedagógico para o desenvolvimento integral da criança.

G. Pereira e Figueiredo (2018, p.68), afirmam que as disciplinas pedagógicas “[...] estão impregnadas de saberes que colaboram com a prática profissional, tanto nas experiências formativas que os sujeitos em formação vivenciam durante o processo de tornar-se professor, quanto, e principalmente, àquelas que se relacionarão com o futuro exercício da profissão”.

Lembramos que o estágio faz parte da estrutura curricular obrigatória para a conclusão dos cursos de formação inicial de professores no Brasil e pode ser caracterizado como um momento no qual o futuro professor vivencia saberes e competências profissionais, exigidos para o exercício acadêmico-profissional nas instituições de ensino da educação básica (M. Garcia, 2016; Lei n. 11.788, 2008; Resolução CNE/CES n. 6, 2018; Resolução CNE/CP n. 2, 2015). As disciplinas de estágio ofertadas pelos cursos de licenciatura obrigatoriamente ocorrem no ambiente escolar e consistem em procedimentos de observação, intervenção e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno-estagiário será acompanhado pelo professor da turma da escola e supervisionado por um docente do curso de formação inicial de professores (Benites et al, 2016; Fávero, 2011; M. Garcia, 2016; D. Mendes, 2016).

Para I. Pereira, Martiny e Gomes (2019, p.196), a vivência do estágio proporciona oportunidades significativas de formação de futuro profissional, pois o futuro professor passará por um processo de “[...] transposição didática de todo o conjunto de saberes docentes construídos no decorrer de alguns anos de curso, inúmeros sentimentos, emoções e inquietações tendem a ser despertados nos futuro professores”.

Já segundo Bisconsini e Oliveira (2016, p.348),

O estágio curricular supervisionado (ECS) se coloca como um espaço da formação em que os discentes retornam à escola, local que já frequentaram no papel de alunos, como estagiários – futuros professores. Esse é o momento para experimentarem as ações planejadas a partir do que foi aprendido na Instituição de Ensino Superior (IES), além de terem a possibilidade de aplicar e transformar proposições do processo formativo.

Assim, as disciplinas pedagógicas e os estágios devem estar diretamente relacionados, pois essa integração curricular oferta o conhecimento acadêmico-profissional necessário para que o futuro professor elabore a sua fundamentação para o ato pedagógico. A propósito da integração curricular no curso de formação inicial de professores, Barboza e Felício (2018, p.30) referem que esta integração curricular:

[...] respeita os critérios de equilíbrio e articulação vertical e horizontal dos diferentes conhecimentos e capacidades a desenvolver nos processos de ensino e de aprendizagem (mapas de conteúdo e competências transversais). Ademais, as atividades integradoras que o compõem privilegiam as metodologias investigativa, reflexiva, colaborativa e ativa, e defendem uma perspectiva significativa e construtiva do saber e da experiência, de modo que os educandos possam encontrar sentido e relevância no que aprendem e, ao mesmo tempo, fiquem capacitados para “aplicar” e “transferir” (funcionalidade) o que apreenderam em novas aprendizagens, bem como na resolução de situações ou problemas de vida.

Na percepção dos alunos dos cursos de formação inicial de professores de educação física das Universidades I e II, além do conhecimento vivenciado nas disciplinas, a estruturação do currículo com atividades de ensino, pesquisa e extensão são de fundamental importância para a oferta de uma formação inicial que contribui para a qualificação do futuro professor para atuar no ambiente escolar com vista a promoverem o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, M. Garcia (2016), e

Therrien e Therrien (2013), mencionam que a integração entre o conteúdo das disciplinas e as práticas de pesquisa, ensino e extensão contribui significativamente na qualificação do futuro profissional.

Os Projetos Político-Pedagógicos dos dois cursos estudados também apontam a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão como fundamentais para o processo de formação mais completa dos futuros professores de educação física. A visão dos alunos sobre a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão como elementos essenciais na estruturação de um currículo de formação profissional para a compreensão do desenvolvimento integral da criança converge com o que diz os PPP's destas instituições e os documentos legislativos Brasileiros. Alguns autores (M. I. Cunha, 2016; Ivenicki, 2018; Rodriguez & Garzón, 2008; Roldão, 2015) reforçam essa ideia ao mencionarem que os cursos de formação inicial de professores devem se estruturar de forma a integrar as diferentes componentes da formação com o objetivo de proporcionar ao futuro professor a oportunidade de construir a sua qualificação profissional para o ato pedagógico.

Em relação às disciplinas ofertadas pelo currículo do curso de formação inicial em educação física que mais contribuem para a formação em desenvolvimento integral da criança, o coordenador, professores e alunos da Universidade I apontam as disciplinas relacionadas com conteúdos sobre o desenvolvimento integral da criança e as disciplinas de cunho educacional, tais como: Aprendizagem motora; Cultura lúdica e teoria do jogo; Desenvolvimento motor; Didáticas; Educação física e educação integral; Educação física escolar; Estágios; Fisiologia do exercício; Fundamentos filosóficos da educação física; Fundamentos socioantropológicos da educação física; Psicologias; e Psicomotricidade.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da Universidade I encontramos nas ementas das disciplinas obrigatórias (Psicologia do desenvolvimento humano; Medidas e avaliação em educação física e esporte; Bases fisiológicas da educação física; Temas transversais na educação física; Educação física e educação integral; Cultura lúdica e teoria do jogo; Desenvolvimento motor; Educação física na educação infantil; e Educação física no ensino fundamental e médio) e optativas (Estudos avançados em comportamento motor; Medidas e avaliação em educação física e esportes; Nutrição em

educação física; e Práticas corporais integrativas) referências à oferta de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança.

O coordenador do curso da Universidade I também menciona a ideia de que por mais que algumas disciplinas tenham um valor mais significativo na formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança, todas as disciplinas do currículo ofertam conhecimentos necessários para a ampliação desta formação.

O coordenador da Universidade II também comunga desta percepção de que todas as disciplinas do currículo do curso de formação de professores de educação física ofertam conhecimentos necessários para a constituição da formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança. Ressalta também que a forma como o professor leciona e estrutura os conteúdos da disciplina que ministra influencia significativamente a constituição de uma prática profissional responsável pela promoção do desenvolvimento integral da criança.

A concepção dos dois coordenadores está de acordo com o que orienta o Conselho Nacional de Educação, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de nível superior para a formação de professores de educação física para atuar na educação básica, quando referem que o currículo destes cursos deve promover a articulação do conhecimento acadêmico-profissional com foco na capacitação do futuro professor para atuar na promoção do desenvolvimento integral do escolar (G. Pereira & Figueiredo, 2018; Resolução CNE/CES n. 6, 2018). Neste sentido, podemos compreender que a articulação entre os saberes de todas as disciplinas do currículo de um curso de formação inicial é de fundamental importância para a constituição de um profissional qualificado (Bagnara & Fensterseifer, 2019; Pryjma & Oliveira, 2016; O. Silva & Cruz, 2017; Therrien & Therrien, 2013), assim quanto maior for a articulação entre o conhecimento das disciplinas em desenvolvimento integral da criança, maior será a formação e a qualificação do futuro professor de educação física.

Na percepção de professores e alunos do curso de educação física da Universidade II as disciplinas ofertadas pelo currículo do curso que mais contribuem para a formação em desenvolvimento integral da criança estão associadas ao desenvolvimento de conteúdos relacionados com o conhecimento sobre o

desenvolvimento integral da criança e as disciplinas de cunho educacional, como: Avaliação em educação física escolar; Cultura; Didática em educação física; Educação física escolar; Ensino da natação; Ensino das lutas; Esportes; Estágios supervisionados; Fisiologia do exercício; Gestão; Metodologia do ensino da educação física; Monografias, direcionadas ao tema; Motricidade humana; Psicologia da educação; Psicologia evolutiva; Recreação, jogos e lazer; e Treinamento esportivo.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da Universidade II encontramos nas ementas das disciplinas obrigatórias (Psicologia evolutiva; Motricidade humana; Rítmica e movimento; Antropologia das práticas corporais; Recreação, jogos e lazer; e Nutrição e desenvolvimento humano) e optativas (Exercício físico para grupos especiais; e Fisiologia do exercício II), referências à oferta de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, podemos perceber que ambos os cursos ofertam em seus currículos disciplinas que contribuem para a formação em ‘desenvolvimento integral da criança’, mesmo que nos PPP’s não tenhamos encontrado essa terminologia. Assim como podemos intuir que alunos, professores e coordenadores dos dois cursos estudados conseguem identificar disciplinas no currículo que contribuem para a formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança.

A oferta de disciplinas que garantem o conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança está em consonância com as orientações do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem que os cursos de formação inicial de professores devem ofertar disciplinas que proporcionem o conhecimento sobre o desenvolvimento humano em diferentes períodos (infância, adolescência, juventude e vida adulta) nos aspectos cognitivos, físicos, afetivos e emocionais (Resolução CNE/CES n. 2, 2002; Resolução CNE/CP n. 1, 2001).

Sobre os contributos das disciplinas do currículo dos cursos de formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança, as percepções do coordenador e dos professores da Universidade I convergem quanto aos contributos de duas disciplinas: Estágios – promovem concepção expandida sobre o que é o desenvolvimento integral da criança, através da reflexão e vivência prática das teorias e metodologias do ensino da educação física na escola; e Práticas corporais

integrativas – promovem a vivência e reflexão sobre a intervenção profissional no ambiente escolar, além de requerer a articulação dos conhecimentos das disciplinas de cada semestre.

As percepções do coordenador e alunos da Universidade I convergem quanto aos contributos de três disciplinas para a promoção da formação em desenvolvimento integral da criança: Aprendizagem motora e Desenvolvimento motor. Estas duas disciplinas contribuem na compreensão da evolução motora da criança, da influência e da individualidade biológica, cultural e psicológica de cada indivíduo e cada etapa do desenvolvimento. Também a disciplina de Psicologia do desenvolvimento humano dá o seu contributo, porque permite a compreensão das etapas do desenvolvimento humano, desde a fase de bebê até a fase adulta, de uma forma mais ampla.

O coordenador da Universidade I também aponta que a disciplina de Currículo, programas e avaliação em educação física contribui para a formação do professor de educação física em desenvolvimento integral da criança já que promove a reflexão/compreensão da adaptação dos conteúdos do currículo de educação física aos ciclos de ensino. Os alunos desta Universidade referem que a disciplina de Recreação e ludicidade contribui para a compreensão das atividades que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança através do lúdico.

Na percepção dos professores desta Universidade mais duas disciplinas são o seu contributo para a formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança: Didática, porque oferece o conhecimento das diversas formas de ensinar, unindo o conhecimento aprendido nas diversas disciplinas do currículo com as atividades educativas que irão promover no ambiente escolar; e Educação física na educação infantil, que possibilita a compreensão do desenvolvimento da criança para além do seu desenvolvimento físico, pois proporciona o entendimento e concepção das relações pessoais e interpessoais e da interação com o ambiente onde vive e sua cultura.

Na Universidade II o coordenador aponta o contributo de quatro disciplinas para a formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança: Educação física escolar, porque possui *‘foco na criança’*, promove o conhecimento sobre crescimento e desenvolvimento motor, a maturação biológica, avaliação física, as fases do crescimento, a adaptação de exercícios a cada etapa do

desenvolvimento, o desenvolvimento de força e velocidade em crianças e a composição corporal; Treinamento esportivo e Fisiologia do exercício contribuem na aquisição do conhecimento sobre o desenvolvimento da aptidão física, coordenação motora, equilíbrio, lateralidade e domínio de espaço e de tempo, com ênfase na habilidade motora; e ainda Recreação, que apresenta '*foco na criança*', aborda jogos e brincadeiras, a ludicidade, a relação entre aprendizagem e diversão/prazer.

Os professores da Universidade II apontam os contributos da disciplina de Avaliação em educação física escolar, por permitir conhecer, desenvolver e interpretar trabalhos com dados estatísticos e a gestão de sala de aula; os diversos tipos e avaliação para acompanhar o desenvolvimento do aluno (procedimental, atitudinal e conceitual). Também possibilita a elaboração de instrumentos de avaliação para avaliar dimensões do desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e motor e ainda por proporcionar o acompanhamento, registro e percepção do desenvolvimento integral da criança no seu dia-a-dia e através dessa percepção poder moldar a sua intervenção profissional. Ainda contribuem as disciplinas de Estágio, porque possibilitam a vivência da prática pedagógica no ambiente escolar, proporcionando a compreensão e a operacionalização de atividades que possam promover o desenvolvimento integral da criança.

Ao analisarmos os PPP's dos dois cursos estudados, podemos perceber que ambos ofertam, em seus currículos, disciplinas que desenvolvem conhecimentos sobre o desenvolvimento humano em diferentes períodos (infância, adolescência, juventude e vida adulta) nos aspectos cognitivos, físicos, afetivos e emocionais, que contribuem para a formação dos futuros professores de educação física sob a ótica do 'desenvolvimento integral da criança'.

Segundo as orientações do Conselho Nacional de Educação as disciplinas que constituem o currículo de um curso de formação inicial de professores devem contribuir de forma significativa no desenvolvimento e aquisição do conhecimento e de competências profissionais (em saber fazer, saber como fazer, e saber como se faz) necessárias ao desenvolvimento da função docente no ambiente escolar (L. C. Benites, Souza & Hunger, 2008; Fávero, 2011; M. Menezes, 2009; Roldão, 2007; 2015). Também Bissoli (2014) ressalta que os professores devem promover o desenvolvimento integral infantil organizando espaços e tempos, estabelecendo vivências e relações com

o capital cultural, proporcionando a compreensão dos sujeitos sobre a sociedade e sobre si mesmos.

Neste sentido, podemos perceber que alunos, professores e coordenadores dos dois cursos estudados identificam diferentes contributos das disciplinas do currículo para a formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança. Estas percepções convergem com a análise dos PPP's que apresentam disciplinas que proporcionam o conhecimento sobre o desenvolvimento humano em diferentes períodos e em diversos aspectos, colaborando para a formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança.

No que respeita ao contributo dos conteúdos das diversas disciplinas para a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança, as percepções dos professores da Universidade I vão no sentido de: compreensão da criança em todos os aspectos, em diferentes realidades, para além da aptidão física e biológica; quem é criança; quais as características que ela tem; qual o diálogo que ela tem com o mundo; a visão sobre as diversas infâncias; compreensão da criança dentro de um contexto cultural e o confronto de diferentes culturas; compreensão da criança como um ser, que se relaciona consigo mesmo e com os demais, na perspectiva pessoal e interpessoal que interage e se molda diante do ambiente (estético, filosófico, geográfico, histórico, económico, virtual, natureza, e o próprio espaço físico); o ser e o relacionar-se no ambiente escolar enquanto ser único (afetividade, exemplo, bons exemplos, limite, respeito, estímulo, aceitação, e cuidado); aspectos psicológicos, psicobiológicos e psicopedagógicos para a compreensão do desenvolvimento integral da criança.

A congruência das percepções dos alunos do curso de educação física da Universidade I evidencia os conteúdos que mais contribuem para a formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança que são: compreensão de que o desenvolvimento segue padrões de evolução, mas que cada criança tem a sua individualidade biológica; como promover o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar; a identificação de quais os conteúdos e atividades planejar e executar com as crianças de acordo com sua faixa etária; conteúdos pedagógicos (LDB, tendências e abordagens pedagógicas do ensino da educação física). O aluno 5 reforça que todos os conteúdos são importantes na formação inicial em desenvolvimento

integral da criança, pois contribuem para a preparação do futuro professor para atuar no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Na Universidade II o coordenador, professores e alunos possuem percepções que convergem em relação aos contributos dos conteúdos que mais contribuem na formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança: psicomotricidade, ressaltando que este conteúdo possui foco na criança e trabalha o desenvolvimento integral da criança como um todo, um ser que se desenvolve elencando os aspectos psicomotor, cognitivo e afetivo; conteúdos que promovem a compreensão da criança em sua integralidade, conseguindo perceber como estimular o desenvolvimento integral através da prática pedagógica do professor e as consequências desses estímulos; blocos de conteúdos da educação física; e tendências e abordagens pedagógicas. O coordenador deste curso e o professor 2 ressaltam que todos os conteúdos do currículo são importantes para a formação em desenvolvimento integral da criança, desde que exista a relação desse conhecimento durante a lecionação dos conhecimentos específicos das disciplinas.

M. Menezes (2009) aponta que a organização do conhecimento curricular deve ser constituída por conteúdos que proporcionem o desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias para garantir uma formação inicial que capacite o futuro professor para sua atuação profissional. Neste sentido podemos perceber que as percepções dos coordenadores e professores e alunos convergem no sentido de atribuir sentido a diversos conteúdos como significativos no processo de formação e capacitação do futuro professor para atuar com foco na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto a destacar é que além das disciplinas e conteúdos mais específicos no que respeita à formação em desenvolvimento integral da criança, é sempre mencionada por coordenadores, professores e alunos a importância das disciplinas de cunho pedagógico. Evidenciam a compreensão de todos sobre a importância da formação e preparação do futuro professor para exercer suas atividades profissionais docentes. Rocha e Nascimento (2017, p.60) referem que “[...] o tempo de permanência do educando em disciplinas pedagógicas, possibilitar maior vivência formativa, o suficiente para seu amadurecimento nas ações requeridas pela docência, imprescindíveis para a mobilização dos saberes”.

Para Marcon, Graça e Nascimento, (2011, p.498) o conhecimento pedagógico do conteúdo dos cursos de formação inicial de professores deve ser entendido como:

[...] aquele que o estudante-professor utiliza para, a partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino, visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos.

Deste modo, podemos perceber que as percepções de alunos, professores e coordenadores dos dois cursos de formação de professores convergem ao elencarem elementos que significam os contributos dos conteúdos do currículo para a formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança.

No que respeita à articulação dos saberes das disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança, o coordenador e professores do curso de educação física da Universidade I acreditam que este curso oferta a articulação entre as disciplinas do currículo de forma a promover uma reflexão sobre a percepção do desenvolvimento integral da criança em todos os ciclos de ensino. Referem que quando pensadas e executadas de forma ‘isolada’, o conhecimento não contribui significativamente para a formação inicial em desenvolvimento integral da criança. Mas quando há interação entre o conhecimento promovido por essas disciplinas, a formação torna-se mais expressiva. Neste sentido, evidenciam as disciplinas do currículo que precisam estimular a reflexão dos alunos sobre essa inter-relação dos conteúdos, de forma a promover diversas aprendizagens para a formação profissional em desenvolvimento integral da criança.

Na Universidade I o coordenador aponta que as disciplinas de Didática na educação física, Educação física na educação infantil e Educação física no ensino fundamental e médio promovem, de forma mais enfática, a interação entre o conhecimento dos conteúdos do currículo na perspectiva da sua aplicação na prática profissional. Os professores deste curso também evidenciam as disciplinas de Práticas integrativas como significativas no processo de articulação do conhecimento das disciplinas do currículo por semestre.

Na percepção do coordenador do curso de educação física da Universidade II existem dois eixos de conteúdos essenciais que abordam os conhecimentos relacionados com o desenvolvimento integral da criança: o eixo de disciplinas mais pedagógicas e o eixo de disciplinas relacionadas com a saúde. E sugere que a articulação entre os conhecimentos destes dois eixos são essenciais na formação do futuro professor na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.

A articulação do conhecimento é evidenciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nível Superior para a Formação de Professores de Educação Física, as quais orientam que os cursos de formação inicial devem promover a articulação entre as unidades de conhecimento da formação específica da educação física (culturais do movimento humano; técnico-instrumental; e didático-pedagógico) e da formação ampliada (relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano; e produção do conhecimento científico e tecnológico) com foco no desenvolvimento de competências e habilidades dos futuros profissionais (Bagnara & Fensterseifer, 2019; Pochmann & Neuenfeldt, 2015; Resolução CNE/CES n. 6, 2018; Triani, Magalhães & Novikoff, 2017).

Essas Diretrizes também afirmam, em seu Artigo 14º, que “a etapa específica para formação em Licenciatura deverá garantir nos currículos interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e à formação na área de políticas públicas e gestão da educação para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade” (Resolução CNE/CES n. 6, 2018). Também asseguram que a articulação do conhecimento da formação inicial deverá ser organizada e promovida pela instituição de ensino superior, com intuito de preparar o futuro profissional para desenvolver suas atividades de forma qualificada (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Os PPP's dos dois cursos de formação inicial de professores de educação física estudados orientam que a estrutura curricular distribui as disciplinas nas diversas áreas de conhecimento ao longo dos semestres, visando a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática profissional, mediada, sobretudo, pelas vivências e experiências formativas (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012; Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

Neste sentido, podemos perceber que os Projetos Político-Pedagógicos convergem com as percepções dos coordenadores e professores dos dois cursos investigados, assim como convergem com as orientações do Conselho Nacional de Educação sobre a importância da articulação do conhecimento das disciplinas do currículo no sentido de promover a formação do futuro professor para atuar na promoção do desenvolvimento integral da criança (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

3.3.5 Formações complementares na preparação do futuro professor para atuar na promoção do desenvolvimento integral da criança

Em relação aos contributos das formações complementares na preparação do acadêmico, futuro professor, para atuar na promoção do desenvolvimento integral da criança, o coordenador do curso de educação física da Universidade I revela que este curso proporciona momentos de formação complementar em desenvolvimento integral da criança através da promoção e da participação em congressos, grupos de estudo e de vivências dentro do Núcleo de Desenvolvimento da Criança.

Na percepção do coordenador e professores do curso de educação física da Universidade II, este curso tem a preocupação em realizar atividades complementares que promovam o debate (oficinas, palestras, mesas redondas e apresentações científicas) e a apropriação do conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança.

O Projeto Político-Pedagógico dos dois cursos de formação inicial de professores de educação física estudados menciona a importância das atividades complementares como significativas no processo de formação do futuro professor para atuar no ambiente escolar (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012; Projeto pedagógico da universidade pública 2, 2010).

A oferta de atividades complementares (programas de iniciação científica, programas de monitoria, eventos e projetos de extensão) condiz com as orientações para cursos de formação inicial de professores de educação física regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, que afirmam que estes cursos devem proporcionar aos futuros professores uma formação complementar à formação inicial, com o intuito de

promover a qualificação do estudante na construção do seu conhecimento profissional (Decreto-lei n. 9.394, 1996; Resolução CNE/CES n. 6, 2018; Resolução CNE/CP n. 1, 2002).

Alguns estudos (Nunes e Moura, 2019; G. Pereira & Figueiredo, 2018; O. Silva & Cruz, 2017) afirmam que a formação e o desenvolvimento profissional dos futuros professores são constituídos, no dia-a-dia, através de espaços de aprendizagem, a partir da articulação entre os conhecimentos do currículo (das disciplinas e da formação profissional), da experiência/vivência e de outros saberes (pessoais, sociais, e de formação continuada). Esta ideia dos autores mencionados converge com o que orienta a legislação brasileira e com o que dizem os PPP's, coordenadores e professores dos dois cursos estudados, quando apresentam a formação complementar como atividades que objetivam a complementação e qualificação da formação profissional.

Dudeck, Moreira e Melo (2017, p.241) sustentam essa ideia sobre a importância da formação complementar ao afirmarem que “[...] devemos considerar que uma boa formação profissional conduzirá professores a buscar novas orientações e estudos para sua prática pedagógica, o que entendemos, poderá despertar o interesse em pesquisar e produzir novos conhecimentos”. A. C. Cunha (2015) e M. Garcia (2016) reforçam que durante a formação inicial de professores as atividades formativas que colaboram para o aperfeiçoamento da prática docente devem sempre ser ofertadas e estimuladas.

Marcon, Graça e Nascimento (2011) afirmam que os cursos de formação de professores de educação física possibilitam a construção de situações de ensino e aprendizagem com diferentes características, o que possibilita edificar os futuros professores no mundo da docência e da profissão docente.

3.3.6 Práticas curriculares e pedagógicas que contribuem para a formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança

Sobre as práticas curriculares e pedagógicas que contribuem para a formação do futuro professor de educação física no desenvolvimento integral da criança, as percepções do coordenador, professores e alunos da Universidade II convergem no

sentido de evidenciar que as práticas curriculares e pedagógicas deste curso se estruturam de forma a promover uma formação profissional ativa e reflexiva no sentido da compressão sobre o desenvolvimento integral da criança na perspectiva da sua aplicação na prática docente, com integração entre teoria e prática.

A prática pedagógica deve constituir um caminho no qual o professor se encontra com o aluno, através de um diálogo transformador e crítico com o objetivo de proporcionar ao aluno situações de aprendizagem, para que o mesmo se possa desenvolver enquanto profissional através de suas experiências e práticas acadêmicas (Marcon, Graça & Nascimento, 2011; Rodríguez, Saza, Tacuri & Valera, 2019; Venâncio, 2014). Para Nunes e Moura (2019, p.224) a prática pedagógica “[...] é a mobilização dos saberes pedagógicos que caracteriza a prática educativa como uma prática intencional, relevante e transformadora”.

As percepções dos professores e alunos da Universidade II convergem com estes estudos, e convergem entre si, ao atribuírem às práticas curriculares e pedagógicas o sentido de que devem estar estruturadas de forma a proporcionar ao futuro professor a vivência teórica e prática do conhecimento que o levará a planejar, executar e avaliar as possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas, com base na compreensão e reflexão das necessidades da realidade escolar, para a promoção do desenvolvimento integral dos escolares.

Essa percepção sobre a importância das práticas curriculares e pedagógicas ofertarem uma formação inicial crítica e reflexiva no sentido do futuro professor compreender e transformar a realidade escolar, atuando sob a ótica do desenvolvimento integral da criança, converge com o que é apresentado no Projeto Político-Pedagógico das duas Universidades estudadas. Ambos os PPP's apontam que as práticas acadêmicas devem se constituir de elementos que inter-relacionem teoria e prática na constituição da formação de um profissional qualificado, crítico, reflexivo e atento ao seu papel de educador e agente social (Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012; Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010).

Neste sentido, Dudeck, Moreira e Melo (2017, p.246) referem que:

Os cursos de formação de professores em Educação Física precisam apropriar-se daquilo que acontece dentro da escola com o intuito de mostrar aos futuros professores qual será a participação deles no cotidiano escolar, o que inclui além das questões didáticas e pedagógicas, as administrativas, políticas, sociais e filosóficas, uma vez que estão interligadas e influenciam diretamente o trabalho do professor. A relação da formação de professores em Educação Física com o cotidiano escolar deve permear todas as disciplinas da matriz curricular do curso, ou seja, deve ser do conhecimento de todos os professores que ministram aulas em tais cursos e não apenas daqueles que, teoricamente estão mais próximos da escola, os que são responsáveis pelos estágios [...].

Estas percepções e o que dizem os PPP's também convergem com as orientações do Conselho Nacional de Educação que afirmam a formação de professores de educação física deve-se constituir em uma estratégia de ensino crítica/reflexiva, fundamentada na conduta ética, na reflexão filosófica e no rigor científico (Resolução CNE/CES n. 6, 2018). Essas percepções também encontram embasamento com A. C. Cunha (2015) quando afirma que a formação inicial de professores, centrada no desenvolvimento da ação reflexiva, pode constituir um caminho para os docentes que queiram exercer um controle coerente das situações formativas de suas disciplinas, pois necessitam definir estrategicamente os objetivos e recursos adequados para essa ação pedagógica. Também Nunes e Moura (2019), e Rocha e Nascimento (2017), referem que os cursos de formação inicial de professores devem promover uma formação acadêmico-profissional crítica/reflexiva, baseada na mobilização de saberes para a compreensão, reflexão e construção da prática pedagógica.

Os PPP's, os discursos dos coordenadores, professores e alunos sobre a importância da oferta de práticas curriculares e pedagógicas que conscientizem o futuro professor para a compreensão da realidade escolar convergem com Bagnara e Fensterseifer (2018), e B. Silva, Caparróz e Almeida (2011), que afirmam que existe relação direta entre a formação inicial de professores de educação física com o cotidiano escolar, pois sem conhecer e compreender a realidade escolar não há como garantir uma formação e atuação qualificada deste profissional.

A referência à importância da indissociabilidade entre teoria e prática nas práticas curriculares e pedagógicas apontada nos PPP's e pelos coordenadores, professores e alunos como significativa na formação do futuro professor para promover

o desenvolvimento integral da criança, condiz com as orientações do CNE que afirmam que a formação de professores deve garantir a indissociabilidade entre teoria e prática por meio de atividades curriculares que consistam na prática como componente curricular, o estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares (Bisconsini & Oliveira, 2016; Fávero, 2011; M. Garcia, 2016; Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Barboza e Felício (2018, p.29) afirmam que “a unidade entre teoria e prática é condição para compreender o currículo como um instrumento que não se limita a uma atividade teórica irrealizável, ou a uma atividade prática sem conexão com a atividade teórica”. Para Parra, Arias y Arango (2019), e I. Pereira, Martiny e Gomes (2019), o conhecimento ofertado apenas pela teoria, sem a aproximação com a prática, não promove uma formação completa, pois não possibilita aos futuros professores a compreensão da realidade escolar, geradora de experiências de ensino. Segundo Rocha e Nascimento (2017), e Roldão (2007; 2015), a relação entre teoria e prática proporciona ao futuro professor a oportunidade de construir o seu conhecimento profissional em saber fazer, saber como fazer e saber como se faz as ações docentes.

A. C. Cunha (2015, p.83), a este propósito, refere que:

O equilíbrio entre a teoria e a prática poderá possibilitar um verdadeiro diálogo, a partir do qual a prática venha a adquirir uma dimensão epistemológica mais profunda, contribuindo para uma intervenção educativa eficaz e fundamentada. A prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção.

Neste sentido, podemos perceber que uma formação inicial de professores deve ser constituída com base no ensino integrado, onde as práticas pedagógicas aproximem os conteúdos do currículo acadêmico a uma ampla leitura da realidade (M. Garcia, 2016; Ivenicki, 2018; Marcon, Graça & Nascimento, 2011). Dudeck, Moreira e Melo (2017, p.240) complementam essa ideia ao afirmar que “[...] o curso deve buscar relações constantes entre práticas pedagógicas no “seio” de cada disciplina, bem como se articular com a realidade, oferecendo uma característica dinâmica ao processo de formação docente”.

3.3.7 Intercessões da formação docente e sua prática pedagógica para a formação dos futuros professores de educação física em desenvolvimento integral da criança

Iniciamos este tópico citando o estudo de A. M. Xavier e Steil (2018, p.318) sobre a formação continuada de professores em exercício no ensino superior:

Percursos formativos determinados pelos desejos; encontros que singularizam a existência; fronteiras científicas em constante devir; sujeitos na multidão, construindo uma universidade aberta ao futuro; experiências que rompem identidades e abrem-se para acontecimentos; fronteiras do saber que atravessam conhecimentos que não são só científicos e constroem saberes experienciais... Algumas possibilidades de existir são abertas por programas de formação flexíveis, que aparecem apenas na valorização da experimentação nos acontecimentos das práticas pedagógicas e que têm a possibilidade de dar emergência a pedagogias rizomáticas.

No tocante às intercessões da formação docente com a sua prática pedagógica para a formação dos futuros professores de educação física em desenvolvimento integral da criança, as percepções do coordenador e professores da Universidade I convergem no sentido de atribuir significância à formação docente para uma prática pedagógica qualificada. Ambas as partes ressaltam que essa formação adquirida através da formação inicial, da formação complementar, ou da formação em serviço contribui significativamente para a sua prática pedagógica, objetivando a formação do futuro professor para o exercício da profissão com a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, Franco, Longarezi e Marco (2019, p.707 e 708) afirmam que:

[...] que o professor se forma e se desenvolve como profissional a partir da apropriação de saberes e práticas educativas, no âmbito da docência, na inter-relação indivíduo-sociedade mediante a atividade, no contexto humano-social, e não somente nas licenciaturas destinadas para esse fim. Dessa forma, a formação docente e discente pressupõe intencionalidade política, ética e didática em relação ao desenvolvimento das especificidades humanas, engendradas pelas condições socioculturais, mediadas pelas diversas relações com os outros e o mundo.

Cruz (2017, p.1170) complementa essa afirmação ao apontar que o docente do ensino superior, responsável pela formação de futuros professores, precisa reconhecer que:

[...] ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Assim, na atividade docente, há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido.

Ainda Marcelo (2009, p.11) refere que a construção do “eu profissional”, construído ao longo da carreira docente, [...] “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. Alguns estudos (Nunes & Moura, 2019; Parra, Arias & Arango, 2019; Rodrigues, Almeida & Valente, 2017) complementam esse conceito de formação profissional quando afirmam que a transformação profissional do professor está intimamente relacionada à sua prática pedagógica. Neste sentido, qualquer evolução na formação profissional do professor gera evolução em sua prática pedagógica e vice-versa.

As percepções do coordenador e dos professores da Universidade II convergem com estas ideias, pois apontam que o conhecimento profissional do professor tem significativa influência em sua prática pedagógica para um efetivo desempenho na função de formador de professores. Mucharreira (2016; 2017; 2018) assinala que a formação contínua dos professores deve ser contextualizada no exercício de sua realidade e prática educacional, para que possa contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos. Ferreira, Santos e Costa (2015, p.280) apontam que “a formação continuada promove o desenvolvimento profissional do professor e influencia a sua prática pedagógica”.

Neste contexto, podemos perceber que a lecionação dos conteúdos relacionados com o desenvolvimento integral da criança nos cursos de formação inicial de professores depende muito da abordagem didático-metodológica do docente. A formação contínua do professor seja no exercício de sua atividade profissional, ou na

busca de novas estratégias de formação profissional contribuem significativamente para a aquisição de novos conhecimentos e novas concepções sobre o ensino que transformaram a sua prática docente (Faria, Reis & Peralta, 2017; Ferreira, Santos & Costa, 2015; Mucharreira, 2016; 2017; 2018). Neste sentido, quanto mais os docentes adquirirem conhecimentos sobre o desenvolvimento integral da criança, mais fácil será realizar a lecionação promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Baseando-se nestas ideias, Gonçalves (2009) afirma que ao passo que os docentes compreendem a importância do desenvolvimento e aprimoramento da sua formação profissional para a maturidade de suas práticas e experiências docentes, estes conseguem constituir-se construtores e gestores do currículo. Rodrigues, Almeida e Valente (2017) referem que a mudança de atitude do professor em relação à sua formação, e consequentemente à sua prática pedagógica, promove um maior envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem e ensino, ocasionando momentos de aprendizagem e formação significativos para ambos. Bissoli (2014) ressalta que a aprendizagem se constitui enquanto um processo ativo e a participação efetiva de professor e aluno neste processo promove o desenvolvimento de todos.

Estas percepções sobre a importância da formação contínua dos docentes dos cursos vão ao encontro das ideias de Roldão (2015) e de Tavares e Brzezinski (2008), quando referem que a qualidade da atuação profissional do docente está associada ao conhecimento deste profissional, que é composto por uma diversidade de conhecimentos (de conteúdo, pedagógico de conteúdo, de currículo, do sujeito, e dos contextos) adquiridos durante a sua formação inicial, sua atuação profissional e sua formação contínua.

Bonfim, Silva e Miranda (2016), e A. M. Xavier e Steil (2018), reforçam que a formação continuada do docente não se constitui somente pelo vértice da pesquisa (ainda que essa tenha sua atuação ampliada), mas também pelo vértice do ensino, pelo saber adquirido através da experiência de ensino, que se estabelece na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Neste sentido, podemos perceber que a relação entre formação inicial e contínua se complementam ao passo que o professor se prepara para uma prática

pedagógica contextualizada. Reforçando a importância da formação contínua, A. C. Cunha (2015, p.89) afirma que:

Na teia da relação “bom” professor/formação (inicial/contínua), podemos dizer que, hoje, no contexto das nossas sociedades, caracterizadas pelas constantes e permanentes mutações (mais quantitativas do que qualitativas), todo professor tem a necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como de efetuar uma permanente autoavaliação, pois a simples prática do ensino não garante o seu melhoramento.

Na percepção dos professores e coordenadores de ambos os cursos de formação de professores de educação física, a formação docente (inicial e contínua) e sua prática pedagógica são elementos significativos para a formação dos futuros professores de educação física sob a ótica do desenvolvimento integral da criança.

3.3.8 Limitações da formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança

Em relação às limitações da formação do futuro professor de educação física no desenvolvimento integral da criança, a opinião do coordenador e dos alunos da Universidade I converge no sentido de afirmar a existência de dificuldades em conseguir que os futuros professores consigam vivenciar no ambiente escolar os conhecimentos adquiridos durante a formação. As dificuldades são: o número limitado de escolas que permitem a vivência de estagiários em seu ambiente educacional; o tempo ínfimo disponibilizado por estes ambientes aos futuros professores em formação; a quantidade excessiva de estagiários de cursos de formação inicial de professores, apesar de os estudantes de educação física necessitar desta experiência no ambiente escolar.

Rufino, Benites e Souza (2017) referem o ambiente escolar como um espaço de formação do futuro profissional, que deve proporcionar aos futuros professores oportunidades de vivências e de experiências acadêmico-profissionais necessárias para a aquisição de conhecimentos docentes. Também Sampaio, Stobäus e Baez (2017) afirmam que esta dificuldade de acesso dos estudantes às escolas pode ser consequência

de a escola, por vezes, não visualizar esses alunos/estagiários como futuros professores e de, por vezes, uma situação semelhante acontecer na visão dos futuros professores que não reconhecem a instituição escolar como um ambiente de formação profissional.

A importância da convivência de experiências formativas no ambiente escolar é reforçado por Bisconsini e Oliveira (2016, p.354) que afirmam que “a formação inicial de professores se constrói a partir dos saberes mobilizados durante a graduação e das experiências de cada acadêmico, que incluem as relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola e que fazem parte do processo de formar-se professor”. Cruz (2017) refere que é necessário ampliar a parceria entre as universidades e as escolas para garantir uma formação inicial de professores que realmente atendam aos reais interesses educacionais, tanto da universidade, na preparação de professores qualificados para o exercício profissional, quanto da escola, que necessita ter em seu ambiente educacional profissional qualificado para o exercício da docência.

Ainda em relação às limitações da formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança há convergência também nas percepções de professores e de alunos da Universidade I quando afirmam que existem desarmonias entre o conhecimento ofertado pela formação inicial e o conhecimento necessário para a prática docente para a formação de professores. Bagnara e Fensterseifer (2018, p.280) referem que, por vezes, existe o distanciamento dos conteúdos do currículo da formação inicial promovida pela universidade com a realidade do trabalho no ambiente escolar, promovendo uma ideia de autossuficiência:

Ao que tudo indica, tanto a escola como a universidade, até mesmo de forma inconsciente, presumem que podem dar conta de suas responsabilidades de maneira independente uma da outra. Disso, resulta que a escola tem dificuldades de “ler” e incorporar o que se produz na universidade, que, por sua vez, parece não reconhecer a escola como referência para pautar o processo formativo.

Os professores da Universidade I referem que na formação inicial já existia essa divergência, que permanece até os dias atuais, e afirmam que se hoje conseguem lecionar o conteúdo de suas disciplinas numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança é porque foram buscar qualificação complementar. Os alunos também mencionam a necessidade de formação complementar após a conclusão da sua formação

inicial para aprimorar os conhecimentos necessários para promoverem o desenvolvimento integral da criança.

Estas percepções sobre a importância da formação contínua como um prolongamento/complemento da formação inicial para os profissionais no exercício da docência convergem com as percepções anteriores e com os estudos que apontam que ambas as formações que se complementam uma à outra e que são fundamentais no processo de formação professor para o ato pedagógico (A. C. Cunha, 2015; Faria, Reis & Peralta, 2017; Mucharreira, 2016; 2017; 2018).

Na Universidade II, as percepções do coordenador e dos professores convergem no sentido de apontar como limitação da formação dos futuros professores de educação física em desenvolvimento integral da criança a própria formação inicial adquirida pelos docentes do curso. Segundo estes, a formação inicial que vivenciaram ofertava um currículo muito generalista e pouco didático, que repartia o ser humano em frações, não os capacitando para perceber esse sentido de desenvolvimento do aluno como um ser integral.

As percepções do coordenador, dos professores e dos alunos do curso de educação física da Universidade II também convergem no sentido de que a estrutura do currículo deste curso oferta uma grande quantidade de disciplinas generalistas e pouca quantidade de disciplinas que ofertem o conhecimento de forma a estimular a compreensão da criança como um ser integral.

Na visão do coordenador da Universidade II outra limitação que este curso apresenta em relação à formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança é a pequena quantidade de estudos científicos sobre o desenvolvimento integral da criança. No entendimento deste coordenador, a ausência destes estudos dificulta a formação inicial e complementar de professores e de alunos no aspecto ao desenvolvimento integral da criança. Os estudos de Ivenicki (2018), e Nunes e Moura (2019) apontam a pesquisa científica como fundamental para a articulação de saberes entre ensino-pesquisa, proporcionando aproximações entre as dimensões do saber e do fazer docente, fatores imprescindíveis na formação de professores.

Para os professores do curso de educação física da Universidade II outro aspecto que podem ser levantado como limitação para a formação em desenvolvimento integral da criança consiste na fragmentação do conhecimento, ocasionado pela pouca ou ausente articulação entre algumas disciplinas e na quantidade de experiências pedagógicas nas escolas, pois teorizar e pensar sobre a criança não é a mesma coisa de fazer acontecer, fazer desenvolver ações educativas que promovam o desenvolvimento integral criança.

Barboza e Felício (2018, p.29) referem que a fragmentação do conhecimento “[...] impede que os estudantes estabeleçam e compreendam os nexos entre as disciplinas, que acabam por ser vistas como departamentos estanques ou como gavetas que se abrem e fecham sobre si mesmas, sem possibilidades de intercomunicação”. Também Bagnara e Fensterseifer (2018) abordam a falta de relação entre as disciplinas, que constitui um problema da formação inicial de professores de educação física que permanece até os dias atuais, ocasionado por diversos fatores como: falta de interação entre os conteúdos das disciplinas; muitas disciplinas específicas não serem ministradas com o sentido pedagógico da formação de futuros professores; e falta de interação entre os docentes da formação inicial para planejamento de aulas interdisciplinares.

Daí que, sintetizando, as limitações da formação do futuro professor de educação física no desenvolvimento integral da criança apontadas pelo coordenador, professores e alunos da Universidade I foram: dificuldades em conseguir que os futuros professores consigam vivenciar no ambiente escolar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial; desarmonias entre o conhecimento ofertado pela formação inicial e o conhecimento necessário para a prática docente para a formação de professores; e a necessidade de formações complementares após a conclusão da sua formação inicial para aprimorar os conhecimentos necessários para atuar na promoção do desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar.

Já as limitações da formação do futuro professor de educação física no desenvolvimento integral da criança apontadas pelo coordenador, professores e alunos da Universidade II foram: a própria formação inicial adquirida pelos docentes do curso, que não os capacitou para perceber esse sentido de desenvolvimento do aluno como um ser integral; a estrutura do currículo deste curso ainda ofertar uma grande quantidade de disciplinas generalistas e pouca quantidade de disciplinas que ofertem o conhecimento

de forma a estimular a compreensão da criança como um ser integral; a pequena quantidade de estudos científicos sobre o desenvolvimento integral da criança, que dificulta a formação inicial e complementar de professores e de alunos no aspecto ao desenvolvimento integral da criança; e a fragmentação do conhecimento, ocasionado pela pouca ou ausente articulação entre algumas disciplinas e na quantidade de experiências pedagógicas nas escolas de forma a promover ações educativas que preparem o futuro professor na promoção do desenvolvimento integral criança.

Importante ressaltar que durante a apresentação das limitações, os próprios participantes da pesquisa, de ambos os cursos, sempre referiam as estratégias de como superar essas limitações: reformulação do PPP e estrutura curricular; oferta e participação de acadêmicos e professores em formações contínuas e complementares; ampliação das oportunidades de vivência pedagógica no ambiente escolar; e desenvolvimento de estudos científicos que possibilitem uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento integral da criança.

3.3.9 Preparação para atuar no ambiente escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança

Os alunos da Universidade I percebem que a formação inicial ofertada pelo curso de licenciatura os preparou para atuar no ambiente escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança. Contudo, o aluno 1 ressalta que não se sente bem preparado e cita que necessitará da formação complementar para ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança. Cruz (2017) apresenta como uma possível causa para os futuros professores não se sentirem aptos para atuar no ambiente escolar que é ausência/carência de uma formação inicial que articule os conhecimentos da formação específica com os conhecimentos da formação pedagógica.

Os alunos 2 e 6 deste curso de formação inicial de professores da Universidade I também mencionam a importância da formação complementar para ampliar essa qualificação profissional para atuar na promoção do desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar. Relembremos que as atividades de formação complementar são asseguradas pela legislação brasileira e instituem que estas atividades

devem objetivar a qualificação da formação do futuro profissional (Bisconsini & Oliveira, 2016; Fávero, 2011). A formação continua contribui para a constituição e complementação de conhecimentos e competências profissionais que a formação inicial não consegue proporcionar (Faria, Reis & Peralta, 2017; Franco, Longarezi & Marco, 2019; Mucharreira, 2016; 2017; 2018).

Os alunos da Universidade II percebem que a formação inicial ofertada pelo curso de licenciatura os capacitou para trabalhar no ambiente escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança. Contudo, metade dos alunos que participaram da pesquisa também afirma que não se sentem completamente seguros para o desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento integral dos escolares, e por isso necessitam de formações complementares.

Os alunos da Universidade II também referem que a própria Universidade e os docentes promoveram a compreensão sobre a importância da formação complementar para a ampliação do conhecimento da formação inicial e para o aperfeiçoamento da atuação profissional em desenvolvimento integral da criança. Esta percepção está de acordo com o que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, que no seu Artigo 4º mencionam que “O curso de graduação em Educação Física deverá articular a formação inicial e continuada, tendo como premissa a autonomia do(a) graduando(a) para o contínuo aperfeiçoamento, mediante diversas formas de aprendizado” (Resolução CNE/CES n. 6, 2018).

Essa percepção de que a Universidade e de que os professores poderem contribuir para que o aluno compreenda que necessitam constantemente de buscar uma formação complementar converge também com Bisconsini e Oliveira (2016, p.355), quando afirmam que “[...] é preciso destacar que os discentes precisam se sentir responsáveis por sua formação, buscando subsídios de aprimoramento para enriquecer sua aprendizagem sobre a atuação profissional”.

Este estímulo à aquisição de saberes docente através da formação contínua converge com Perrenoud (2000), que afirma que a formação inicial de professores deve proporcionar a aquisição de diversas competências docentes, que vão além do saber ensinar, sendo elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

da turma; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar na administração da escola; informar e envolver os pais no processo educativo; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação contínua.

G. Pereira e Figueiredo (2018, p.69) complementa essa ideia ao afirmar que:

[...] o tornar-se professor se desenvolve na apropriação do poder de se formar, num duplo sentido. Por um lado, a pessoa se torna o sujeito do seu próprio processo de formação, e por outro, supõe que o objeto de formação é o próprio sujeito.

Os alunos 1 e 2 da Universidade II também percebem que a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribuiu para a sua capacitação para o trabalho docente em relação ao desenvolvimento integral da criança. O PIBID consiste em uma política educacional brasileira que concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura, para que possam ter horas extracurriculares de estágio em escolas públicas de educação básica, fazendo com que estes futuros profissionais tenham contato com o cotidiano escolar e passem a compreender a inter-relação entre teoria e prática escolar (Bisconsini & Oliveira, 2016; D. Mendes, 2016; Pochmann & Neuenfeldt, 2015).

E. Menezes (2017) afirma que o PIBID constitui uma oportunidade de produção de conhecimento para licenciados, docentes do ensino superior, docentes da rede pública, gestores educacionais e pesquisadores, pois ao ampliar a colaboração entre escolas públicas e instituições de ensino superior, oportuniza a formação continuada dos professores que atuam na educação superior e na educação básica e qualifica a formação inicial de professores com a vivência docente.

Essa percepção dos alunos sobre as contribuições do PIBID para a sua preparação para atuar no ambiente escolar na promoção do desenvolvimento integral da criança convergem com as ideias de Bisconsini e Oliveira (2016), e de Mendes (2016), pois afirmam que a experiência acadêmica no ambiente escolar promove o fortalecimento da inter-relação entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar, fazendo com que estes futuros profissionais construam a sua intervenção docente.

M. Garcia (2016), e Marcon, Graça e Nascimento (2011), ressaltam o valor da vivência prática de interação entre contexto de formação e a realidade escolar, destacando a importância de levar os estudantes, futuros professores, a conhecerem e vivenciarem com dilemas e situações-problemas inerentes à intervenção docente.

Assim sendo, podemos destacar que em ambas as Universidades pesquisadas as opiniões dos alunos divergem no sentimento de preparação para atuar no ambiente escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança. Contudo, muitas opiniões convergem na apresentação da formação complementar como um meio para proporcionar mais qualificação profissional sob a ótica do desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas que abordem a formação inicial de professores sempre serão de grande valia para a realidade acadêmica e para a sociedade, pois contribuirão para que esta formação seja repensada e rediscutida em prol da melhoria dos profissionais que irão atuar na educação escolar e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem (Jacinto, 2003; E. Menezes 2017; Taffarel, Lacks & Santos, 2006).

Pensando em contribuir para a reflexão e discussão sobre a formação inicial de professores de educação física, com ênfase no conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, elaboramos a pesquisa intitulada: A formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança: percepções de coordenadores, professores e alunos de duas universidades do Estado do Ceará (Brasil).

No intuito de registarmos as nossas considerações finais acerca deste estudo, é importante lembrar que o objetivo geral deste consistiu em: verificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores e de alunos, futuros professores, sobre a sua formação e a preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, nos cursos de formação inicial de professores de educação física de duas Universidades públicas do Estado do Ceará.

Uma das partes deste estudo constituiu a análise dos projetos pedagógicos, com foco nas evidências que estes apresentavam sobre a formação inicial dos futuros professores de educação física sob a ótica do desenvolvimento integral da criança. Neste sentido constatamos que os dois cursos ofertam conhecimentos relativos a essa temática, mesmo não tendo encontrado o termo ‘desenvolvimento integral da criança’ em ambos os projetos.

Durante esta análise dos PPP's também averiguamos que ambos ofertam disciplinas que contribuem para a construção do conhecimento acadêmico-profissional sobre o desenvolvimento integral da criança, assim como encontramos referências sobre a importância da preparação destes futuros profissionais para atuarem na educação básica, na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar.

O currículo dos dois cursos atende a todas as normas e leis educacionais do Estado e da República para o desenvolvimento de cursos de graduação em educação física, na modalidade de licenciatura, além de apresentar um currículo flexível e em constante avaliação e reestruturação pelos órgãos colegiados das próprias universidades para que tenha sempre o melhoramento da formação destes professores de educação física (Bagnara & Fensterseifer, 2018; Medeiros, 2017; Queiroz & Ferreira, 2018; Venâncio & Darido, 2012).

Ainda buscando responder aos objetivos específicos desta investigação realizamos uma análise das percepções dos coordenadores de cursos sobre se as disciplinas e os respectivos conteúdos da formação inicial em educação física capacitam os futuros professores a atuar com o desenvolvimento integral da criança.

Na percepção do coordenador da Universidade I as disciplinas e os conteúdos ofertados pelo curso de formação inicial em educação física desta instituição preparam os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança. Essa preparação, na ótica deste coordenador, ocorre através da proposição de atividades que estimulam a formação crítica/reflexiva do futuro profissional, congregando a mobilização de saberes teóricos com a prática profissional contextualizada. A percepção deste coordenador sobre a formação inicial de professores condiz com os estudos apresentados por E. Menezes (2017), e Rodríguez, Saza, Tacuri y Valera (2019), Bagnara e Fensterseifer (2019), os quais propõem que os cursos de formação inicial de professores devem promover uma formação acadêmico-profissional crítica/reflexiva, baseada na mobilização de saberes para a compreensão, reflexão e construção da prática pedagógica.

O coordenador da Universidade I também cita que o currículo deste curso de licenciatura em educação física possibilita aos seus alunos a compreensão da realidade e dos valores sociais, através da associação dos conhecimentos da sociedade à aquisição e construção dos conhecimentos profissionais, contribuindo para a formação do futuro professor em desenvolvimento integral da criança. Essa evidência da compreensão da realidade e dos valores sociais para a capacitação dos futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança, converge com os estudos de A. C. Cunha (2015), Rodrigues, Almeida e Valente (2017), Rocha e Nascimento (2017), e com B. Silva, Caparróz e Almeida (2011), quando afirmam que a formação inicial de professores deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, e

construção social, que parte da experiência inicial do aluno e vai sendo construído através das experiências e vivências das situações de ensino e aprendizagem, na qual o futuro professor deverá se tornar apto para atuar e intervir na realidade escolar.

Na percepção do coordenador da Universidade II as disciplinas e os conteúdos ofertados pelo curso de formação inicial em educação física desta instituição não preparam os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança. Pois acredita que, por mais que já tenham ocorrido transformações e melhorias no currículo do curso, atualmente, a formação ofertada não capacita os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança. E cita que possui expectativas de que no futuro a formação inicial de professores de educação física possa ter um currículo mais voltado para o desenvolvimento de competências para a promoção do desenvolvimento integral da criança, ou até que exista um curso específico de formação de professores relacionado com esta temática, para que o futuro profissional de educação física que irá atuar na escola seja mais bem capacitado para promover o desenvolvimento integral da criança.

Mesmo com essa percepção, o coordenador do curso de educação física da Universidade II aponta 4 disciplinas (Educação física escolar; Treinamento esportivo; Fisiologia do exercício; e Recreação) e conteúdos (psicomotricidade; conteúdos que promovem a compreensão da criança em sua integralidade; blocos de conteúdos da educação física; e tendências e abordagens pedagógicas) deste curso que mais contribuem para a formação dos futuros professores sob a ótica do desenvolvimento integral da criança. E complementa essa fala afirmando que existem no currículo deste curso dois eixos de conteúdos essenciais na formação do futuro professor na perspectiva do desenvolvimento integral da criança: as disciplinas mais pedagógicas e as disciplinas relacionadas com a saúde.

Os coordenadores dos dois cursos de licenciatura em educação física estudados percebem que existe relação entre a formação docente e a prática pedagógica, ressaltando que a forma como o professor leciona e estrutura os conteúdos da disciplina que ministra possui influencia significativa na constituição de uma prática profissional responsável pela promoção do desenvolvimento integral da criança. Essas percepções estão de acordo com M. Menezes (2009), que afirma que a organização do conhecimento curricular deve ser constituída por conteúdos que proporcionem o

desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias para garantir uma formação inicial que capacite o futuro professor para sua atuação profissional.

Ambos os coordenadores afirmam em suas percepções que, que por mais que algumas disciplinas tenham um valor mais significativo na formação do futuro professor de educação física em desenvolvimento integral da criança, todas as disciplinas do currículo ofertam conhecimentos necessários para a ampliação e constituição desta formação. Assim, a articulação entre os saberes de todas as disciplinas do currículo de um curso de formação inicial se apresenta como fundamental na constituição de um profissional qualificado (Bagnara & Fensterseifer, 2019; Pryjma & Oliveira, 2016; O. Silva & Cruz, 2017; Therrien & Therrien, 2013).

Os coordenadores dos dois cursos também apontaram possíveis limitações para a formação dos futuros professores no desenvolvimento integral da criança. Na percepção do coordenador do curso da Universidade I existem dificuldades em conseguir que os alunos consigam vivenciar no ambiente escolar os conhecimentos adquiridos durante a formação. Para o coordenador do curso da Universidade II existem divergências relacionadas a: formação docente, pois alguns professores reproduzem em sua prática pedagógica os conceitos e práticas generalistas que obtiveram em sua formação inicial; estrutura do projeto pedagógico do curso, que, por mais que tenha passado por mudanças, ainda não está adequada para uma formação do futuro professor com foco no desenvolvimento integral da criança; e a quantidade de estudos relacionados com a criança, que ainda são poucos em relação ao universo de conhecimento que é o desenvolvimento integral da criança.

Outro objetivo específico deste estudo consistiu em verificar as percepções de professores de disciplinas dos dois cursos sobre o seu contributo para a capacitação do futuro profissional para atuar em todos os níveis da educação básica promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Na percepção dos docentes de ambos os cursos de formação inicial de professores de educação física o conceito de desenvolvimento integral da criança está relacionado a um processo de desenvolvimento pleno, no qual a criança passa por diversas transformações, de sua constituição individual e intrínseca, influenciada pelos ambientes e pelas pessoas com os quais essa criança se relaciona e interage. Esse

conceito converge com alguns estudos (Amaral & Vieira, 2016; Cordero, Ugalde, Serrano & Baldi, 2019; Eichmann, 2014; Halpern, 2015; A. Resende & Figueiredo, 2018) os quais apontam que o desenvolvimento integral da criança constitui um processo influenciado por fatores de natureza, internos e externos do ser humano, através da ação e reflexão de experiências e situações vivenciadas, que ampliam três amplos domínios do *self* físico, cognitivo e psicossocial.

Na percepção dos professores da Universidade I e II as disciplinas e os conteúdos ofertados pelo curso de formação inicial em educação física desta instituição preparam os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança. Segundo estes professores, essa preparação ocorre através da proposição de atividades que estimulam a formação crítica/reflexiva do futuro profissional, congregando a mobilização de saberes com a prática profissional contextualizada, e com a concepção expandida sobre o que é o desenvolvimento integral da criança. Nunes e Moura (2019), e Rocha e Nascimento (2017), referem que os cursos de formação inicial de professores devem promover uma formação acadêmico-profissional crítica/reflexiva, baseada na mobilização de saberes para a compreensão, reflexão e construção da prática pedagógica.

Em relação às práticas curriculares e pedagógicas, professores de ambos os cursos apontam que a prática pedagógica do docente deve estar estruturada de forma a proporcionar ao futuro professor o planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas, com base na compreensão e reflexão da realidade escolar, objetivando a formação desse futuro profissional no desenvolvimento integral da criança. Rodrigues, Almeida e Valente (2017) referem que a prática pedagógica docente deve objetivar promover um maior envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem e ensino, ocasionando momentos de aprendizagem e formação significativos para ambos. O estudo de Bissoli (2014) vem complementar essa ideia, ao ressaltar que a aprendizagem se constitui enquanto um processo ativo e a participação efetiva de professor e aluno neste processo promove o desenvolvimento de todos.

Os docentes da Universidade I apontam como possíveis limitações do curso de formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança divergências entre o conhecimento adquirido pelos docentes em sua formação inicial e o conhecimento que necessitam para a sua prática docente. Para os docentes da

Universidade II as limitações para essa formação são: a formação docente, pois alguns professores reproduzem em sua prática pedagógica os conceitos e práticas generalistas que obtiveram em sua formação inicial; estrutura do currículo do curso, pois ainda não está adequada para uma formação do futuro professor com foco no desenvolvimento integral da criança; e a quantidade limitada de experiências de formação acadêmico-profissionais que os estudantes (futuros professores) possuem no ambiente escolar.

Os professores da Universidade II apontam a formação complementar como uma possibilidade para superar essas limitações da formação inicial sob a ótica do desenvolvimento integral da criança. Essa orientação condiz com o estudo de Dudeck, Moreira e Melo (2017, p.241), o qual afirma que “[...] devemos considerar que uma boa formação profissional conduzirá professores a buscar novas orientações e estudos para sua prática pedagógica”. E é complementado com os estudos de A. C. Cunha (2015), e M. Garcia (2016), os quais reforçam que durante a formação inicial de professores as atividades formativas que colaboram para o aperfeiçoamento da prática docente devem sempre ser ofertadas e estimuladas.

Já para os estudantes de ambos os cursos de formação inicial de professores de educação física o conceito de desenvolvimento integral da criança está relacionado com um processo de desenvolvimento de características morfofisiológicas, psicológicas, cognitivas, sociais, afetivas e desenvolvimento de habilidades e capacidades dos alunos. Esse conceito de desenvolvimento integral da criança também pode ser definido como um complexo processo de aquisição de competências, habilidades e aptidões, ao longo da vida, formulados através da união do desenvolvimento físico, psicossocial e relacionamentos sociais (Antunes, 2006a; Martorell, 2014; Queiroz, 2012; A. Teixeira, Lobo & Duarte, 2016).

Cinco alunos da Universidade I e três da Universidade II referiram que o currículo do curso de educação física contribui para a formação inicial em desenvolvimento integral da criança. Apontam como principais contributos para essa formação o entendimento sobre o desenvolvimento integral da criança nos aspectos cognitivo, afetivo e motor, a compreensão pedagógica sobre quais os conteúdos e atividades planejar e executar com as crianças de acordo com sua faixa etária, com foco no desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar e as práticas curriculares e pedagógicas dos docentes dos cursos.

Contudo, um aluno da Universidade I e três alunos da Universidade II não se consideram bem preparados para atuar no ambiente escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança e apontam como solução para essa falta de preparação a participação em atividades de formação complementar.

Os alunos das Universidades I e II também apontam como limitações na formação inicial de educação física em desenvolvimento integral da criança o currículo que deveria ofertar maior quantidade de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança e a quantidade insatisfatória de vivência da prática docente no ambiente escolar.

Ao fim da análise dos objetivos deste estudo alguns componentes chamaram a nossa atenção: um primeiro elemento foram as convergências e divergências entre as percepções dos participantes do estudo; um segundo item foi a ênfase na relação do conhecimento profissional do docente com sua prática pedagógica; outro item importante observado foi a apresentação de disciplinas e conteúdos, considerados importantes na formação inicial de professores, mas que não constavam no currículo.

Entre os limites encontrados durante a pesquisa estão os dados empíricos recolhidos das percepções dos participantes, mas estamos cientes que em estudos qualitativos o fenômeno designado para a descrição, análise e compreensão implica na subjetividade das representações e das escolhas epistemológicas dos pesquisadores na análise que se propõem fazer dos dados.

Nessa fase de desfecho da tese, temos ciência que esta não representa fatalmente o fim do percurso investigativo, pois os resultados obtidos impulsionam-nos para novas inquietações, dado que há sempre muitas formas de olhar para o objeto como fonte de investigação. Nesse sentido, as próximas investigações poderiam contemplar: a influência do conhecimento profissional docente e de sua prática pedagógica na formação dos alunos, futuros professores; fazer um acompanhamento *in loco* durante a leção das disciplinas do currículo para a apreciação de como são trabalhados os conhecimentos sobre o desenvolvimento integral da criança; e desenvolver este estudo em outras universidades do Estado do Ceará, ou em outros Estados, para verificar sobre a formação e a preparação dos futuros professores de educação física para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. S. (2014). *Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples* (2a ed.). São Paulo: Atlas.
- Almeida, P. C. A., & Biajone, J. B. (2007, mai./ago.). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e pesquisa*, 33(2), 281-295. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>
- Alonso, D. (2013, dez.). Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. *Nova Escola*. Recuperado de: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>.
- Alonso, M. L. G., & Silva, C. M. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: Alonso, L., & Roldão, M. C. (Coord.), *Ser Professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almeidina.
- Alves, B. O., & Queiroz, A. P. C. (2014, set.). Educação física: do movimento natural à formadora social. *Encontro Cearense de Historiadores da Educação – ECHE; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação – ENHIME; Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais – SINECGEO*, Fortaleza, Ceará, Brasil, 3. Recuperado de: <https://eventos.uece.br/siseventos/processaEvento/evento/internas/exibePaginaInicial.jsf?id=97&contexto=echenhime>
- Alves, N. (Org.). (2011). *Formação de professores: pensar e fazer* (11a ed.). São Paulo: Cortez.
- Alves, Z. M. M. B., & Silva, M. H. G. F. D. (1992, fev./jul.). *Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta*. *Paidéia*. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007. doi: 10.1590/S0103-863X1992000200007.
- Amaral, V. A. E., & Vieira, P. G. (2016). Zulliger (CS) in Assessing the Relational Maturity of Children. *Paidéia*, 26(65), 369-376. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2016000300369&lng=en&tlng=en

- Andrade, M. M. (2010). *Introdução à metodologia do trabalho científico* (10a ed.). São Paulo: Atlas. Recuperado de: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788522478392/pageid/26>
- Andrade, M. P. (2007). Reforma Curricular dos cursos de licenciatura: uma experiência na licenciatura em educação Física da UFSJ. In Souza, J. V. A. (Org.), *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB* (pp. 45-56). Belo Horizonte: Autêntica.
- Andrade, N. F. F^o. (2001, maio). Formação profissional em educação física: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(3), 23-37.
- Antunes, C. (2006a). *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência cinestésico-corporal* (Vol. 2). Petrópolis: Vozes.
- Antunes, C. (2006b). *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligências pessoais e inteligência existencial* (Vol. 7). Petrópolis: Vozes.
- Antunes, M. A. M. (2008, dez.). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12(2). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020. doi: 10.1590/S1413-85572008000200020.
- Apple, M. W. (2008). *Ideologia e currículo* (2a. ed.) (Figueira, G. Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada 2004). Recuperado de: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=AwWpDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=curriculo&ots=IS-qB-4bAM&sig=8LcRQkjjTPZVNZgiYUMjmWvNx1c&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Aquino, I. S. (2010). *Como escrever artigos científicos: sem arrodeio e sem medo da ABNT* (8a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Aquino, M. F. S., Browne, R. A. V., Sales, M. M., & Dantas, R. A. E. (2012, jan./dez.). Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 4(14), 245-257. ISSN 1984-4956. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4901940.pdf>

- Aranha, M. L. A. (2006). *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil* (3a ed.). São Paulo: Moderna.
- Araújo, D. F., Silva, C. S. R., Silva, P., & Behrens, M. (2013, set.). Paradigmas educacionais na formação dos professores e alunos. *Congresso Nacional de Educação*. Paraná, Curitiba, Brasil, 11. Recuperado de: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7209_4122.pdf
- Araújo, P. (2008). Currículo: o norte para a aprendizagem. *Nova escola*, XXIII(209), 32-39.
- Arcón, V. A. B., & Sánchez, A. R. R. (2018, jan./jun.). Salud mental como efecto del desarrollo psicoafectivo en la infância. *Psicogente*, 21(39), 183-202. ISSN 0124-0137. Recuperado de: <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2830>
- Arelado, L., & Kruppa, S. (2007). A Educação de Jovens e Adultos. In R. P. Oliveira (Org.), *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição federal e na LDB* (2a ed.). São Paulo: Xamã.
- Arroyo, M. G. (2008). *Educadores e educandos: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Bagnara, I. C., & Fensterseifer, P. E. (2018, jan.). Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918303196>. doi: 10.1016/j.rbce.2019.03.003.
- Bagnara, I. C., & Fensterseifer, P. E. (2019, jul./set.). Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(3), 277-283. Recuperado de: <http://www.rbceonline.org.br/en-estadisticas-S0101328918300751>. doi:10.1016/j.rbce.2018.04.013.
- Bahia, C. S. (2016). *Formação continuada em exercício de professores de educação física escolar: contribuições para a prática-pedagógica* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174907>

- Barbosa, C. L. A. (2007). *Educação física escolar: da alienação à libertação* (5a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Barboza, J. S., & Felício, H. M. S. (2018). Integração curricular a partir da análise de uma disciplina de um curso de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(3), 27-35. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3rb20170129r1>
- Barbosa, S. W. X. (2012, set./mar.). A significação do projeto político pedagógico: um olhar avaliativo. *Espaço do currículo*, 4(2), 227-239. ISSN 1983-1579. Recuperado de: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro Trad.). São Paulo: Edições 70. (Obra original publicada 1977).
- Barros, M. E. B. (2008). Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In Ferraço, C. E. (Org.), *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Beber, L. B. C., & Maldaner, O. A. (2012). Competências e Habilidades na Reorganização Curricular do Ensino Médio: Significados para o Ensino de Ciências. *ANPED*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, 9. Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2340/947>.
- Benites, L. C., Souza, S., Neto., & Hunger, D. (2008). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. *Educação e pesquisa*, 34(2). Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28092/29899>. doi: 10.1590/S1517-97022008000200009.
- Benites, L. G., Nascimento, J. V., Milistetd, M., & Farias, G. O. (2016, jan./mar.). Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. *Movimento*, 22(1), 35-50. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/53390>
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1996). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades* (17a ed.). Porto: Instituto Piaget.

- Betti, M., & Betti, I. R. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, 2(1), 10-15. Recuperado de: <http://cev.org.br/biblioteca/motriz-v2-n1-1996/>
- Betti, M., & Zulani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 73-81. Recuperado de: <http://cev.org.br/biblioteca/educacao-fisica-escolar-uma-proposta-diretrizes-pedagogicas>
- Bisconsini, C. R., & Oliveira, A. A. B. (2016, set.). O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. *Motrivivência*, 28(48), 347-359. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p347>. doi: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p34.
- Bissoli, M. F. (2014). Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 587-597. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-73722163602>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bonfim, C. B. A., Silva, S. P. A., & Miranda, J. L. M. (2016). A produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores de educação física: uma análise entre estudos nacionais e internacionais. *Journal of Physical Education*, 27, 01-17. Recuperado de: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/29101>
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005, jan./jul.). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(3), 68-80. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>
- Bordoni, M. (2018). El entonamiento afectivo em las interacciones tempranas adulto-bebé: una revisión. *Revista colombiana de psicología*, 27(1). ISSN 0121-5469.. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v27n1/0121-5469-rcps-27-01-00013.pdf>. doi: 10.15446/rcp.v27n1.61019
- Brasileiro, A. M. M. (2013). *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas. Recuperado de: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522477562/cfi/4!/4/4@0.00:16.7>

- Carlini, A. L., & Scarpato, M. (Org.). (2008). *Ensino superior: questões sobre a formação do professor*. São Paulo: Avercamp.
- Caron, J. (2010, já./jun.). Psicomotricidade: um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. *Revista de Educação do Ideau*, 5(10). Recuperado de: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/208_1.pdf
- Taffarel, L. Fº. (2003). *Educação física no Brasil: a história que não se conta* (9a ed.). Campinas: Papirus.
- Castellani, L., Fº., Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. (2009). *Metodologia do ensino de educação física* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Castellón, L., Tarantino, M., & Lopes, E. (2007). Recrie o seu cérebro. *Isto é*, ano 30, 68-72.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação física escolar: referências para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Coelho, L. M. C. C. (2009, abri.). História (s) da educação integral. *Em Aberto*, 21(80), 83-96. Recuperado de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. doi: 10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222
- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). (2013). *Normas para pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). (2000). *Carta brasileira de educação física*. Rio de Janeiro: CONFEF.
- Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). (2002). *Intervenção do profissional de educação física*. Rio de Janeiro: CONFEF.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

- Cordero, K. S., Ugalde, A. M. Q., Serrano, S. G., & Baldi, C. Z. (2019, jul./dez.). Teste costa-riquenho: avaliação do desenvolvimento integral da menina e do menino de 0 meses a 6 anos (EDIN II). *Revista Enfermería Actual*, (37). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/enfermeria/article/view/34959/39163>. doi: 10.15517 / REVENF.V0INO.% 2037.34959
- Corrêa, C. R., & Massaud, M. G. (2004). *Natação na idade escolar*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Cruz, G. B. (2017). Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1166-1195. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/198053144323>
- Cunha, A. C. (2007a). *A educação física em Portugal: os desafios na formação de professores*. Porto: Estratégias criativas.
- Cunha, A. C. (2007b). *Formação de professores: a investigação por questionário e entrevista, um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Magnólia.
- Cunha, A. C. (2015). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Chapecó: Argos.
- Cunha, M. I. (2016). Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In Pryjma, M. F., & Oliveira, O. S. (Orgs.), *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: UTFPR.
- Darido, S. C., & Sanches, L. N. (2005). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm
- Decreto-Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>

Decreto-Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Decreto-Lei n. 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do art. 22 da Lei nº. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto-Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Demo, P. (2011). *Educar pela pesquisa* (9a ed.). Campinas: Autores Associados.

Dias, I. S.. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>. doi.: 10.1590/S1413-85572010000100008.

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, (11), 113-132. Recuperado de: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575>

Dudeck, T. S., Moreira, E. C., & Melo, J. P. (2017, jul.). Reflexões sobre o lugar da escola na formação de professores de educação física. *Motrivivência*, 29(51), 234-250. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p234>. doi: 10.5007/2175-8042.2017v29n51p234.

Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4107/1/A%20import%C3%A2ncia%20e%20o%20impacto%20das%20rotinas%20na%20creche%20e%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>

- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Org.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2009, jan/abr.). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 37-48. Recuperado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Esteves, M. (2016). Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores em contexto de aprendizagem em rede. In Pryjma, M. F., & Oliveira, O. S. (Orgs.), *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: UTFPR.
- Estrela, M. T. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*. *Revista de Educação*, XI(1), 17-28. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000190&pid=S0104-4036201200030000300010&lng=pt
- Estrela, M. T. (2016). Entrevista. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(1). ISSN: 2447-8288. Recuperado de: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/download>
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (Org.). (2002). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria, A. R., Reis, P. G. R., & Peralta, M. H. (2017). O impacto da formação pós-graduada nos professores e nas escolas – dois estudos de caso: as perceções dos professores pós-graduados. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 238-256. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100009>
- Faria, A., Palmeira, C., & Angotti, M. (2013). Educação e desenvolvimento integral da criança na primeira infância: o campo das responsabilidades. *Zero-a-Seis*, 15(28), 85 - 90. doi: 10.5007/1980-4512.2013n28p85
- Fávero, M. L. A. (2011). Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In Alves, N. (Org.), *Formação de professores: pensar e fazer* (11a ed., pp. 57-76). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, J. M. G. A. F., & Gutierrez, P. J., Fº. (2012). *Psicomotricidade: abordagens emergentes*. Barueri: Manole.

- Ferraço, C. E. (Org.). (2008). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, (36), 21-38. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>
- Ferreira, C. A. (2017, abr./jun.). Os (des)arranjos curriculares na formação inicial portuguesa de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. *E-Curriculum*, 15(2), 253-273. doi: 10.23925/1809-3876.2017v15i2p253-273
- Ferreira, H. S. (2011). *Educação física escolar e saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza: proposta de ensino para a saúde* (Tese de doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil. Recuperado de: www.uece.br/dsc/index.php/arquivos/doc_download/178-
- Ferreira, H. S., & Queiroz, A. P. C. (2010). *O Curso de educação física da universidade estadual do Ceará: construindo sua história (2000 – 2010)*. Fortaleza : EdUECE.
- Ferreira, J. S., Santos, J. H., & Costa, B. O. (2015, jul./set.). Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(3), 289-298. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32892015000300289&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. doi: 10.1016/j.rbce.2014.01.002
- Fonseca, M. P. S. (2014). *Formação de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de: <http://cevs.org.br/biblioteca/formacao-professores-educacao-fisica-seus-desdobramentos-perspectiva-dos-processos-inclusao-exclusao-reflexoes-sobre-brasil-portugal/>
- Fonseca, V. (2004). *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008, jan.). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Saúde Pública*, 24(1), 17-27. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>

Franco, M. A. S. (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus.

Franco, M. A. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 601-614. ISSN 1517-9702. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?scri>.

Franco, P. L. J., Longarezi, A. M., & Marco, F. F. (2019, out.). A unidade teórico-prática da intervenção didático-formativa no contexto da docência. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25(3), 705-723. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/1516-731320190030002>

Frizzo, G., Marin., E. C., & Shellin, F. O. (2016). Extensão universitária e formação docente: contribuição e desafios das ações de extensão para a formação de professores de educação física no RS. *Expressa Extensão*, 21(2), 21-37. Recuperado de: <file:///C:/Users/Meus%20Documentos/Downloads/7671-42154-1-PB.pdf>

Gadotti, M. (2003). Dimensão política do projeto pedagógico da escola. *Abceducativo*, 4(24), 36-41. Recuperado de: https://demandanet.com/portal/arquivos/documentos_escolares/regimentos_escolares/2010_sugestao_eugenio_dimensao_politica_do_projeto_ped_escola.pdf

Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Recuperado de: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (2a ed.). São Paulo: Phorte.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa* (Coleção ciências da educação, século XXI). Porto: Porto Editora.

Garcia, M. M. A. (2016). Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. *Educação em Revista*, 32(2), 131-158. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153483>

Gaya, A. (Org.). (2008). *Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa*. Porto Alegre: Artmed.

- Gemente, F. R., & Matthiesen, S. Q. (2017, jul./set). Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na educação escolar. *Educar em Revista*, (65), 183-200. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00183.pdf
- Góis, E. Jr., & Silva, L. M. M. (2016). Educação do corpo e higiene escolar na imprensa do Rio de Janeiro (1930-1939). *Educação e Pesquisa*, 42(2), 411-426. ISSN 1517-9702. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000200411&script=sci_abstract&tlng=pt
- Goldberg, L. G., Yunes, M. A. M., & Freitas, J. V. (2005, jan./abr.). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 97-106. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a11>
- Gonçalves, J. A. (2009, jan./abril.). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista Ciências da Educação*, (8), 23-36. ISSN 1646-4990. Recuperado de: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf
- González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2005). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí.
- Goodson, I. F. (2012). *Currículo: teoria e história* (12a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Graças, E. M. (2000, jan./dez.). Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. *Revista Mineira de Enfermagem*, 4(1/2), 28-33. Recuperado de: <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-26583>
- Guidini, F. (2013, set.). Formação de professores e paradigmas do conhecimento: relações com a docência na educação básica. *Congresso Nacional de Educação*. Paraná, Curitiba, Brasil, 11. Recuperado de: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7297_4467.pdf
- Halpern, R. (Org.). (2015). *Manual de pediatria do desenvolvimento e comportamento*. Barueri: Manole.
- Hess, C. M., & Toledo, E. (2016). A atuação do professor de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem legislativa. *Revista Ciência em Movimento*, 24(1), 167-178.

- Ivenicki, A. (2018, jul./set.). Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação*, 26(100), 1151-1167. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000301151&lng=pt&tlng=pt. doi: 10.1590/S0104-40362018002601186
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- Kronbauer, S. C. G., & Simionato, M. F. (Org.). (2008). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas.
- La Taille, Y., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Metodologia científica* (8a ed.). São Paulo: Atlas.
- Leal, F. L. S., & Fontineles, I. C. S. (2006). *Formação de professores: discutindo alguns paradigmas, prática pedagógica e saberes necessários a docência*. Docplayer. Recuperado de: <https://docplayer.com.br/307684-Formacao-de-professores-discutindo-alguns-paradigmas-pratica-pedagogica-e-saberes-necessarios-a-docencia.html>
- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm
- Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe da Lei do Marco Legal para a Primeira Infância. Diário Oficial da União. Brasília-DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

- Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998.* Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm
- Libâneo, J. C., & Alves, N. (2017). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Org.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Org.). (2006). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2014, mar.). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, (47), 7-29. Recuperado de: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1794>. doi: 10.14195/1647-8614_47-1_1.
- Limonta, S. V. (2009). Currículo e formação de professores [manuscrito]: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, (39), 7-23. Recuperado de: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In. Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Luz, C. M. N., Almeida, G. S. N., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2017). The evaluation of motor competence in typically developing children: an integrative review. *Journal of Physical Education*, 28(2857). Recuperado de: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.4025/jphyseduc.v28i1.2857&pid=S2448-24552017000100205&pdf_path=jpe/v28/2448-2455-jpe-28-e2857.pdf&lang=en. doi: 10.4025/jphyseduc.v28i1.2857.

- Macedo, R. S. (2011). *Currículo: campo, conceito e pesquisa* (4a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Maffei, W. S., Verardi, C. E. L., & Pessôa, D. M., Fº. (2016, dez.). Formação inicial de professores de educação física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. *Motrivivência*, 28(49), 146-163. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n49p146>
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação* 20, 11-30. ISSN 1414-6975. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>
- Marcelo, C. (2009, jan./abril.). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 7–22. Recuperado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marcon, D., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V. (2011). Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(3), 497-511. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092011000300013>
- Marinho, I. P. (1980). *História geral da educação física* (2a ed.). São Paulo: Cia. Brasil.
- Martorell, G. (2014). *O desenvolvimento da criança: do nascimento à adolescência*. Porto Alegre: Mcgraw-Hill.
- Mary, L. G., Stevan, A. D., & Neil, I. (2004). *Crianças em forma: um guia prático para crianças activas e saudáveis desde o nascimento até à adolescência*. Porto: Civilização Editores.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário* (2a. ed.). São Paulo: Summus. Recuperado de: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=XsRp1avthq0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=projeto+pedagogico&ots=ssHbMAJZH4&sig=Whv12xjoW-PfD5hfbuETYC8WIyk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Medeiros, J. B. L. P. (2017). *Significados e sentidos do currículo de licenciatura: o que dizem os professores formadores de um curso de ciências biológicas* (tese de doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil. Recuperado de:

<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/TESE%20JEANNE%20BARROS%20LEAL%20DE%20PONTES%20MEDEIROS.pdf>

Melo, V. A. (1999). *História da educação física e do desporte no Brasil: panorama e perspectivas*. São Paulo: IBRASA.

Mendes, D. S. (2016). *O estágio na licenciatura em educação física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens* (Tese doutorado). Universidade de São Paulo, Presidente Prudente, SP, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141476>

Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008, out./dez.). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Revista Texto e Contexto na Enfermagem*, 17(4), 758-64. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>

Menezes, E. A. O. (2017). *A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente: um olhar sobre a experiência formativa do PIBID-UECE* (Tese de doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil. Recuperado de: www.uece.br/ppge/dmdocuments/Tese%20eunice.pdf

Menezes, M. A. (2009). Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In Feldmann, M. G. (Org.), *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac.

Mesquita, S. V. (2010). Brasil Colônia (1699-1808): padre ou militar. In Vasconcelos, J. G., Santana, J. R., Vasconcelos, R. E. P., Jr., & Andrade, F. A. (Org.), *História da educação: nas trilhas da pesquisa*. Fortaleza: Edições UFC.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2002). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (21a ed.). Petrópolis: Vozes.

Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/ Willis Harman House.

Moreira, A. F. B. (2006) *Currículos e programas no Brasil* (13a ed.). Campinas: Papirus.

- Moreira, A. F. B. (2011). A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In Alves, N. (Org.), *Formação de professores: pensar e fazer* (11a ed., pp. 39-56). São Paulo: Cortez.
- Morgado, J. C. (2016). O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança? In Pryjma, M. F., & Oliveira, O. S. (Orgs.), *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: UTFPR.
- Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo* (Lisboa E., Trad.) (4a ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Mota, R. S., & Silveira, J. Z. (2014). O papel da educação física nos anos iniciais sob a perspectiva da psicomotricidade. *Revista Didática Sistemica*, 16(1), 210-223. ISSN 1809-3108. Recuperado de: <https://periodicos.furg.br/redsis>
- Mucharreira, P. R. (2016, set./dez.). Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Educação em Questão*, 54(42), 38-64. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/311923356_Mucharreira_P_R_2016_Formacao_continua_centrada_na_escola_e_desenvolvimento_profissional_docente_um_estudo_de_caso_Educacao_em_Questao_5442_38-64. doi: 10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10952
- Mucharreira, P. R. (2017). *O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Mucharreira, P. R. (2018). Formação contínua centrada na escola e currículo do mar - o caso de uma escola inaciana. *Educar em Revista*, 34(72), 285-302. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.60688>
- Murcia, J. A. M. (Org.). (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- Nascimento, G. S., & Souza, M. E. S. (2014, abr./set.). Uma visão holística da educação: da fragmentação à totalidade. *Interletras*, 3(19). Recuperado de: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/19.pdf
- Neira, M. G. (2006). *Educação Física: desenvolvendo competências* (2a ed.). São Paulo: Phorte.
- Nogueira, C. J. G. (2004). *Educação física na sala de aula* (4a ed.). Rio de Janeiro: Sprint.

- Novikoff, C. (2014). Valores, enfrentamento, representações sociais: experiências do ensino superior na área da saúde. Salvador: Pontocom.
- Novikoff, C. N., Triani, F. S., & Mithidieri, O. B. (2015). Racionalidades na formação de professores de educação física: a historicidade no ensino superior. Recuperado de: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/85.a1.95/10509>. doi: 10.16887/85
- Nunes, M. A. A., & Moura, M. G. C. (2019, mai.). Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(254), 211-229. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.4037>
- Oliveira, A. C., César, C. P. H. A. R., Matos, G. G., Passos, P. S., Pereira, L. D., Alves, T., & Guedes-Granzotti, R. B. (2018, mar./abr.). Habilidades auditivas, de linguagem, motoras e sociais no desenvolvimento infantil: uma proposta de triagem. *Revista CEFAC*, 20(2). doi: 10.1590/1982-0216201820216617.
- Oliveira, G. C. (2008). *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico* (13a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, O. S., Pereira, S. M., & Drabach, N. P. (2011). O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia escolar: desafios para uma educação de qualidade. *Políticas educativas*, 4(2), 57-69. ISSN: 1982-3207. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/27015/15598>
- Parra, L. L., Arias, E. R. P., & Arango, D. J. M. (2019). Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad. *Entramado*, 15(1), 192-211. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/5405/4810>. doi: 10.18041/1900-3803/entramado.1.5405
- Pereira, A. M., & Leitão, J. C. (2007a). *Metodologia de investigação em educação física e desporto: análise de conteúdo* (Série didáctica ciências aplicadas, 335). Vila Real: UTAD.
- Pereira, A. M., & Leitão, J. C. (2007b). *Metodologia de investigação em educação física e desporto: introdução a metodologia qualitativa* (Série didáctica ciências aplicadas, 327). Vila Real: UTAD.

- Pereira, A. M., & Leitão, J. C. (2008). *Metodologia de investigação em educação física e desporto: introdução ao estudo de histórias de vida* (Série didáctica ciências aplicadas, 338). Vila Real: UTAD.
- Pereira, G., & Figueiredo, Z. (2018). O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação. *Motrivivência*, 30(56), 62-75. doi: 10.5007/2175-8042.2018v30n56p62
- Pereira, I., Martiny, L., & Gomes-da-Silva, P. (2018). "A expectativa não é muito boa não. É de desespero mesmo!" O impacto emocional na prática pedagógica dos professores em formação inicial. *Motrivivência*, 30(54), 194-209. doi: 10.5007/2175-8042.2018v30n54p194
- Pereira, J. M. (2012). *Manual de metodologia da pesquisa científica* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Perrenoud, F. (2008). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, C. T., Leonardo, N. S. T., Oliveira, C. C., & Silva, A. V. (2017, mai/ago.). Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121093>
- Petrica, J. M. P. D. (2003). *A formação inicial de professores de educação física: análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática* (Tese de doutorado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pinho, M. J., & Peixoto, E. R. B. (2017, jan./jun.). A educação integral diante do novo paradigma: perspectivas e desafios. *Educação e linguagens*, 6(10). Recuperado de: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1293/990>
- Pires, R. G., Rocha, C. P., Jr., & Marta, F. E. F. (2014). Primeiro curso de Educação Física na Bahia - trajetórias e personagens. *Revista Brasileira Ciências. Esporte*, 36(1), 205-223. ISSN 2179-3255. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101->

32892014000100205&script=sci_abstract&tlng=pt. doi: 10.1590/S0101-32892014000100014.

Pochmann, B. G., & Neuenfeldt, D. J.. (2015). Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino. *Cinergis*, (1). Recuperado de: <https://doi.org/10.17058/cinergis.v16i1.5594>

Pontes, J. A. F., Jr. (Org.). (2017). *Conhecimentos do professor de educação física escolar*. Fortaleza: EdUECE.

Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 1, 2012.

Projeto pedagógico do curso de educação física da universidade pública 2, 2010.

Pryjma, M. F., & Oliveira, O. S. (Org.). (2016). *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: UTFPR.

Queiroz, A. P. C. (2012). *A formação em desenvolvimento da criança: estudo de dois cursos de Educação Física no Estado do Ceará (Brasil)* (Dissertação de mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Queiroz, A. P. C., & Ferreira, C. A. A. S. (2017). A formação de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança em duas universidades do Estado do Ceará. In Oliveira, A. R. C., Santos, A. L. B., Aguiar, J. B., Franchi, K. M. B., & Pontes, J. A. F., Jr. (Org.), *Atividade física e promoção da saúde na escola: coletânea de estudos*. Fortaleza: EdUECE. Recuperado de: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/ATIVIDADE%20FISICA%20E%20PROMOCAO%20DA%20SAUDE%20NA%20ESCOLA.pdf>

Queiroz, A. P. C., & Ferreira, C. A. A. S. (2018, set.). A formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança: a perspectiva da legislação brasileira. *Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*, Fortaleza, Ceará, Brasil, 17.

Queiroz, A. P. C., Tavares, E. D., & Sousa, G. C. D. (2016, nov.). Currículo: conhecimento historicamente elaborado e concebido no contexto social. *Encontro Cearense de Historiadores da Educação – ECHE; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação – ENHIME; Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais – SINECGEO*, Fortaleza, Ceará, Brasil, 5. ISSN:

2447-2085. Recuperado de:
http://mapa.cultura.ce.gov.br/files/agent/7927/anais_xv_eche_2016.pdf

Ramos, J. J. (1982). *Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias*. São Paulo: IBRASA.

Ramos, L., Arán, V., & Krumm, G. (2018). Funciones ejecutivas y práctica de ajedrez: un estudio en niños escolarizados. *Psicogente*, 21(39), 25-34. Recuperado de:
<http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2794>

Resende, A., & Figueiredo, M. H. (2018). Práticas de literacia familiar: uma estratégia de educação para a saúde para o desenvolvimento integral da criança. *Portuguese Journal of Public Health*, 36(2), 102-113. Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.1159/000492265>

Resende, H. G. (1992). *A educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica*. Rio de Janeiro: UGF.

Resolução CFE n. 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Recuperado de:
<https://cref1.org.br/media/uploads/2017/05/resolucao-cfe-no-03.pdf>

Resolução CFE n. 69, de 10 de outubro de 1969. Fixa a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf

Resolução CNE n. 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Recuperado de:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf

Resolução CNE/CES n. 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Recuperado de: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683>

Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Recuperado de:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>

Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>

Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192

Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf

Resolução CONEP n. 510, de 07 de abril de 2016. Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Recuperado de: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

Reverdito, R. S., & Scaglia, A. J. (2009). *Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão*. São Paulo: Phorte.

Ribeiro, L. T. F. (2010). Dimensões teórico-práticas da formação e da profissionalização docente no Brasil. In Vasconcelos, J. G., Santana, J. R., Vasconcelos, R. E. P., Jº., & Andrade, F. A. (Org.), *Fontes, métodos e registros para a história da educação*. Fortaleza: edições UFC.

Ribeiro, S. M., & Araújo, P. F. (2004). A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do*

Esporte, 25(3), 57-69. Recuperado de:
www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/238/240

- Rocha, D., & Deusdará, B. (2005, jun./dez.). Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *ALEA*, 7(2), 305-322. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>
- Rocha, J. C. S., & Nascimento, J. V. (2017, jan./mar.). (Re)investimento na integralidade da formação do licenciado em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39 (1), 56-62. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915001390?via%3Dihub>
- Rodrigues, A., Almeida, M. E., & Valente, J. (2017). Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. *Revista Portuguesa De Educação*, 30(1), 61-83. Recuperado de: <https://doi.org/10.21814/rpe.8871>
- Rodríguez, J. E. S., Saza, C. R. B., Tacuri, S. S., & Varela, L. A. B. (2019, abr.). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educación & Sociedad*, 40. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0193786.pdf> doi: 10.1590/es0101-73302019193786
- Rodriguez, J. R., & Garzón, J. C. (2008). Cooperação escola-universidade e a construção do currículo. In R. L. Garcia, & A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (3a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf
- Roldão, M. C. (2012). A formação como projeto – do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In Reboló, F., Teixeira, L., & Perrelli, M. A. (Orgs.), *Docência em questão – discutindo trabalho e formação*. Brasil: Mercado das Letras.
- Roldão, M. C. (2015). Formação de Professores e construção de conhecimento profissional docente, currículo, didática e supervisão. In Morgado, J. C., Mendes, G., Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Coord.), *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros* (155-167). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Rossi, F. S. (2012, mai.). Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. *Revista Vozes dos Vales*, (1). Recuperado de: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>
- Rossi, V. L. (2003, dez.). Projetos políticos-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. *Cedes*, 23(61), 319-337. Recuperado de: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/11>
- Rufino, L. G., Benites, L. C., & Souza, S., Neto (2017, jan./mar.). Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. *Movimento*, 23(1), 393-406. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/62108>
- Saba, F. (2008). *Mexa-se: atividade física, saúde e bem-estar* (2a ed.). São Paulo: Phorte.
- Sá-Chaves, I. (2008). A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. In Tavares, J., & Brzezinski, I. (Org.), *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção* (133-152). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Sacristan, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Sacristan, J. G. (2008). O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In R. L. Garcia, & A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- Sacristan, J. G. (2013). Saberes e Incertezas Sobre o Currículo - Recuperado de: Google Books https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=V4MFBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=curriculo&ots=YlIZ2OaXQZ&sig=BT3v8FHp1TDysoYA0tUDGxjUeLU&redir_esc=y#v=onepage&q=curriculo&f=false
- Sampaio, A. A., Stobäus, C. D., & Baez, M. A. C. (2017, jul./set.). Vivência de mal-estar na transição da licenciatura à docência. *Movimento*, 23(3), 975-988. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/65257>

- Santini, S. (2003). S.O.S. – educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(2), 127-146. Recuperado de: <https://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/362/0>
- Santos, J. V., Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (2018). Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana* 36(1), 45-63. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v36n1/1794-4724-apl-36-01-00045.pdf>. doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069.
- Santos, R. A., & Oliveira, S. R. L. (2015, dez.). Paradigmas educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores. *Revista Interface*, (10), 251-261. Recuperado de: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/1962/8617>
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009, jul.). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1). ISSN: 2175-3423. Recuperado de: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>
- Scheibe, L., & Bazzo, V. L. (2001, maio). Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(3), 9-21. Recuperado de: <https://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/380/324>
- Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, B. V., Caparróz, F. E., & Almeida, U. R. (2011). A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 51-68. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000100004>
- Silva, M. F. G. (2014). *A prática como locus de formação de professores e produção de saberes na educação física* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126341/000841458.pdf?sequence=1>

- Silva, O. B. S., & Cruz, F. C. P. (2017). Saberes docente e formação profissional: riscos da proletarização do trabalho docente. *Iniciação & formação docente*, 4. ISSN: 2359-1064. Recuperado de: <file:///C:/Users/Meus%20Documentos/Downloads/1985-11708-1-PB.pdf>
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, C. L. (2001). *Educação física: raízes européias e Brasil* (2a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Sobrinho, J. P. S. (2005). *Uma análise crítica sobre a formação acadêmico-profissional: o curso de educação física da universidade estadual do Ceará no centro do debate* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- Sousa, S. N. (2012). *A formação inicial do professor de educação física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil. Recuperado de: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/87403/souza_evb_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Souza, J. V. A. (Org.) (2007). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB* (pp. 45-56). Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, J. M., & Veríssimo, M. L.R. (2015). Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(6), 1097-1104. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>
- Souza, O. A., & Loch, V. V. (2008). *A escola e a família em parceria* (22a ed.). Curitiba: Base.
- Souza, S., Neto., Alegre, A. N., Hunger, D., & Pereira, J. M. (2004). A formação do profissional de educação no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(2). Recuperado de: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230/0>
- Steinhilber, J. (2001). Avaliação do ensino superior – o caso da educação física. *Motriz*, 7(1), 85-91. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a27v16n3.pdf

- Taffarel, C. Z., Lacks, S., & Santos, C. L. J. (2006). Formação de professores de educação física: estratégias e táticas. *Motrivivência*, XVIII(26), 89-111. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/681>
- Tanuri, L. M. (2000, dez.). Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. *Pesquisa e planejamento*, 13, 7-98.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (14a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tavares, J. (2008). Construção do conhecimento profissional no ensino superior. In Tavares, J., & Brzezinski, I. (Org.), *Conhecimento profissional de professores: a prática educacional como paradigma de construção* (17-52). Fortaleza: Demócrito Rocha.
- Tavares, J., & Brzezinski, I. (Org.). (2008) *Conhecimento profissional de professores: a prática educacional como paradigma de construção* (133-152). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Teixeira, A. N., Lôbo, K. R. G., & Duarte, A. T. C. (2016, set./out.). *A Criança e o ambiente social: aspectos intervenientes no processo de desenvolvimento na primeira infância*. Id on line, 10(31). Recuperado de: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/530/702>
- Therrien, J. (2010). Ensino e pesquisa na pós-graduação: a postura do educador. In Medeiros, A. M. S. (Org.), *Interiorizando a pós-graduação stricto sensu em educação no Rio Grande do Norte: desafios e perspectivas*. Mossoró: Editora UERN.
- Therrien, J., & Therrien, S. M. N. (2013, set./dez.). A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. *Educação*, 38(3), 619-630. ISSN: 0101-9031 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5902/198464449266>
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silvermam, S. J. (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física* (6a ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Tojal, J. B. A. G. (2004, mai.). Diretrizes curriculares: um pouco de história. *Educação Física, III*(12), 16-18. Rio de Janeiro: CONFEF.
- Triani, F. S., Magalhães, C. A. O., Jr., & Novikoff, C. (2017, abr./jun.). As representações sociais de estudantes de educação física sobre a formação de professores. *Movimento*, 23(2), 575-586. Recuperado de: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/68898/42071>
- Tubino, M. J. G. (1984). *Metodologia científica do treinamento desportivo* (3a ed.). São Paulo: Ibrasa.
- Turato, E. R. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista Saúde Pública*, 39(3), 507-514. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89102005000300025&script=sci_abstract&tlng=pt
- Vale, R. M. (2014). Em busca de sentido à formação integral do ser humano na perspectiva de Viktor e Frankl. *Logos & Existência* 3(2), 191-202. Recuperado de: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/le/article/view/19944/12147>
- Vasconcelos, A. D., Santos, L. A. M., & Ferrete, A. A. S. S. (2019, abr./jun.). O modelo de reflexão - na - ação de Donald Schön na formação inicial de professores em anais completos do colóquio internacional de educação e contemporaneidade (EDUCON) em Sergipe Brasil. *Revista Ibero-Americana de estudos em Educação*, 14(2), 573-585. ISSN: 1982-5587. Recuperado de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11788/8040>
- Veiga, I. P. A. (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva* (14a ed.). Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2003, dez.). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cades*, 23(61), 267-281. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>
- Veiga, I. P. A. (Org.). (2016). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Papirus Editora. Recuperado de: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=kHiADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=projeto+pedagogico&ots=EotnYE6wLx&sig=xvqxPIXRiTfKOBxUthqv2ZjbIGWA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Veiga, I. P. A., & Fonseca, M. (2013). *As Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Papirus Editora. Recuperado de: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=fHeADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=projeto+pedagogico&ots=Ak-ItGZbGD&sig=zm6-C5LI2i71jNvff1KaRmnUx5Y&redir_esc=y#v=onepage&q=projeto%20pedagogico&f=false
- Velasco, C. G. (1997). *Natação segundo a psicomotricidade* (2a ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Venâncio, L. (2014). *O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122255/000813226.pdf?sequence=1>
- Venâncio, L., & Darido, S. D. (2012, jan./mar.). A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(1), 97-109. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n1/a10v26n1>
- Vilela, H. F., Franco, P. L. J., Nascimento, R. L. S., & Silva, S. R. (2013). Mapeamento e paradigmas de formação docente: um breve estudo sobre pesquisas publicadas pela capes (2007/2009). *Revista História e Diversidade*, 2(1). ISSN: 2237-6569. Recuperado de: http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/docs/edicao2013/harley_furlanetto_vilela,_mapeamento_e_paradigmas_de_formacao_docente.pdf
- Virgínio, M. H. S. (2009). *Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4794/1/arquivototal.pdf>
- Xavier, A. M., & Steil, L. J. (2018). Formação continuada de professores em exercício no Ensino Superior. *Pro-Posições*, 29(3), 305-322. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0151>
- Xavier, A. R. (2011). Educação, religião católica, cultura e memória no Ceará provincial (1864 – 1891). In J. R. Santana, J. G. Vasconcelos, G. B. P. Maia, L. M. F. Fialho, & J. M. C. Lima (Org.), *Muitas histórias, muitos olhares: relatos de pesquisas na história da educação*. Fortaleza: Edições UFC.

- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2a ed.) (Grassi, D. Trad.). Porto Alegre: Bookman. (Obra original publicada 1994).
- Yunes, M. A. (2003). Psicologia positivista e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, 8, 75-84. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>
- Zanella, L. W., & Souza, M. S., & Valentini, N. C. (2018, mai.). Variables that may explain motor performance changes in children with development coordination disorder and typical development. *Journal of Physical Education*, 29. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552018000100104&lang=pt. doi: 10.4025/jphyseduc.v29i1.2905.
- Zylberberg, T. P. (2007). *Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275205?mode=full>

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Projeto de Pesquisa: “A formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança: percepções de coordenadores, professores e alunos de duas Universidades do Estado do Ceará (Brasil).”

Doutoranda: Ana Patrícia Cavalcante de Queiroz

Orientador: Prof. Doutor Carlos Alberto Alves Soares Ferreira

Eu, _____, de RG número _____, concordo em participar da pesquisa conduzida pela Professora Ana Patrícia Cavalcante de Queiroz, estudante do Curso de Doutorado em Ciências da Educação, na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Tenho conhecimento que as informações geradas durante esta pesquisa serão analisadas e utilizadas única e exclusivamente para fins científicos.

Objetivo da pesquisa:

- Geral: verificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores e de alunos, futuros professores, sobre a preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, nos cursos de formação inicial em educação física de duas Universidades públicas do Estado do Ceará.
- Específico da entrevista: identificar a concepção dos coordenadores de cursos sobre os conteúdos e disciplinas da formação inicial em educação física capacitam os futuros professores a atuar com o desenvolvimento integral da criança; verificar as percepções de professores de disciplinas relacionadas à temática sobre o seu contributo para a capacitação do futuro profissional para atuar em todos os níveis da educação básica promovendo o desenvolvimento integral da criança; verificar as perspectivas dos alunos, da última etapa de formação dos cursos de licenciatura, sobre a sua capacidade de atuar na educação física escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Explicação do procedimento: será realizada uma entrevista gravada (áudio) e transcrita em notas seguindo um guião, com perguntas semi-estruturadas e validadas por outras instituições de ensino superior.

Benefícios: O(a) senhor(a) irá contribuir no entendimento deste estudo que busca identificar como ocorre a formação dos futuros profissionais de educação física do Estado do Ceará para o trabalho com o desenvolvimento da criança.

Desconforto e risco: poderá ocorrer algum constrangimento no momento da entrevista. Os pesquisadores se prontificam a evitar e solucionar todos os constrangimentos que possam existir.

Liberdade de participação: a sua participação neste estudo é voluntária, tendo o participante o direito de interrompê-la a qualquer momento. O(a) senhor(a) tem o direito de fazer qualquer pergunta durante o procedimento de entrevista e até mesmo reservar-se ao direito de não responder alguma pergunta. Os pesquisadores se prontificam a responder todas as questões sobre o experimento. Sua participação neste estudo é de livre e espontânea vontade. É seu direito manter uma cópia deste consentimento.

Assinatura do participante

____/____/_____
Data

Pesquisador Responsável

____/____/_____
Data

Mais dúvidas e esclarecimentos relacionados a este estudo, por favor, entrar em contato com Professora Mestre Ana Patrícia Cavalcante de Queiroz. Telefone: (88) 3412 3429 ou (85) 99773 1174. Email: anapatriciacq@hotmail.com. Dúvidas sobre a pesquisa envolvendo princípios éticos poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa da Uicatólica**, localizado na Rua Juvêncio Alves, nº 660, Centro, Quixadá - CE, CEP: 63900-257, Brasil, Telefone: (88) 3412-6700, e-mail: cep@unicatolicaquixada.edu.br. Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 7 às 11h e das 13 às 17.30h. Secretária: Luciana Carlos Avelino. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação do paciente na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/Uicatólica, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em anonimato.

Apêndice B – Guião de Entrevista dos Coordenadores



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

PERCEÇÕES DE COORDENADORES DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SE ESSES CURSOS FORMAM OS FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.

I - Objetivo da entrevista:

- Verificar as percepções de coordenadores de cursos de educação física sobre se a formação proporcionada aos futuros professores de educação física dos cursos que coordenam contempla uma visão integral do aluno;
- Verificar as percepções dos coordenadores de cursos sobre se os conteúdos e disciplinas da formação inicial em educação física capacitam os futuros professores a atuar com o desenvolvimento integral da criança.

II - Dados de identificação do entrevistado:

Idade: _____

Tempo de serviço na formação inicial de professores de educação física: _____

Tempo de coordenação do curso de formação de professores de educação física: _____

Disciplina lecionada no curso: _____

III - Legitimação da entrevista:

Informação aos entrevistados dos objetivos da entrevista; garantia de anonimato e de confidencialidade das respostas; pedido de gravação áudio da entrevista.

IV - Questões:

1. O projeto político-pedagógico da Universidade em que trabalha contempla uma visão da educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? De que forma?
2. Considera que o curso de formação de professores de educação física que coordena proporciona aos futuros professores a formação em desenvolvimento integral da criança? De que forma?
3. Quais as disciplinas do curso que mais contribuem para formar o futuro professor de educação física para lecionar a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? Porquê?
4. Quais os conteúdos lecionados nas disciplinas que possuem maior relevância para preparar o futuro professor de educação física para trabalhar com o desenvolvimento integral da criança?

5. Tem havido a preocupação com a organização de conferências, seminários, palestras ou outras atividades que abordem a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? Porquê?
6. Considera que a formação proporcionada no curso que coordena prepara os futuros professores para atuar com o desenvolvimento integral da criança em todas as etapas da educação básica? Porquê?

Apêndice C – Guião de Entrevista dos Professores



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

PERCEÇÕES DE PROFESSORES DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SE A FORMAÇÃO INICIAL CONTEMPLA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.

I - Objetivos da entrevista:

- Auscultar as percepções de professores de cursos de educação física sobre se os cursos formam futuros professores no desenvolvimento integral da criança
- verificar as percepções de professores de disciplinas relacionadas à temática sobre o seu contributo para a capacitação do futuro professor de educação física para lecionar a educação física numa perspetiva de desenvolvimento integral da criança.

II - Dados de identificação do entrevistado:

Idade: _____

Tempo de serviço na formação inicial de professores de educação física: _____

Disciplina lecionada: _____

III - Legitimação da entrevista:

Informação aos entrevistados dos objetivos da entrevista; garantia de anonimato e de confidencialidade das respostas; pedido de gravação áudio da entrevista.

IV - Questões:

1. O que entende por desenvolvimento integral da criança?
2. Considera que o curso de formação de inicial de professores de educação física em que leciona proporciona aos estudantes uma visão de desenvolvimento integral da criança? Porquê?
3. Existem disciplinas no curso de formação inicial de professores de educação física em que leciona que contribuem mais para esta formação dos futuros professores de educação física no desenvolvimento integral da criança? Quais?
4. Qual o contributo dessas disciplinas na formação desses futuros professores de educação física numa perspetiva de desenvolvimento integral da criança?
5. Qual o contributo da disciplina que leciona no curso para a formação dos estudantes no desenvolvimento integral da criança?
6. De que forma a formação obtida no curso de educação física capacita o futuro professor para lecionar a educação física numa perspetiva de desenvolvimento integral da criança em todos os níveis da educação básica?

Apêndice D – Guião de Entrevista dos Alunos



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SE A FORMAÇÃO OBTIDA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPLA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

I - Objetivos da entrevista:

- Verificar as percepções de estudantes da última etapa da Licenciatura em Educação Física sobre se a formação obtida na Licenciatura em Educação Física contempla o desenvolvimento integral da criança;
- verificar as perspectivas dos alunos sobre se a formação obtida os capacita para lecionar a educação física promovendo o desenvolvimento integral da criança.

II - Dados de identificação do entrevistado:

Idade: _____

Ano/semestre do curso que frequenta: _____

III - Legitimação da entrevista:

Informação aos entrevistados dos objetivos da entrevista; garantia de anonimato e confidencialidade das respostas; pedido de gravação áudio da entrevista.

IV - Questões:

1. O que entende por desenvolvimento integral da criança?
2. Considera que o curso de licenciatura em educação física que cursa proporciona uma visão de desenvolvimento integral da criança? Porquê?
3. Quais as disciplinas que contribuem mais para a sua formação como professor de educação física numa perspectiva do desenvolvimento integral da criança? Porquê?
4. Quais conteúdos abordados durante o curso de educação física que considera serem mais relevantes para a leção da educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança? Porquê?
5. Considera que a formação que obteve no curso que frequenta o capacita para lecionar a educação física numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança em todas as etapas da educação básica? Porquê?

Apêndice E - Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Ilmo Sr. Prof. _____

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “A formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança: percepções de coordenadores, professores e alunos de duas Universidades do Estado do Ceará (Brasil)” a ser realizada na _____

pela *aluna do Curso de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Ana Patrícia Cavalcante de Queiroz*, sob orientação do *Prof. Dr. Carlos Alberto Alves Soares Ferreira*, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): verificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores e de alunos, futuros professores, sobre a sua formação e a preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, nos cursos de formação inicial em educação física de duas Universidades públicas do Estado do Ceará, necessitando portanto, ter acesso aos dados do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física e a realizar entrevista com coordenador, professores e alunos do Curso de Educação Física a serem colhidos no setor de *coordenação do curso de educação física* da instituição.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados serão mantidos permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta *Diretoria/Coordenação/Chefia*, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Ana Patrícia Cavalcante de Queiroz
Pesquisador(a) Responsável pelo Projeto

() Concordamos com a solicitação

() Não concordamos com a solicitação

Assinatura do representante da Instituição

Apêndice F – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registos dos Coordenadores

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Estrutura do curso para a formação em desenvolvimento integral da criança.	- Projeto Pedagógico	“[...] um curso de licenciatura bem proposto” (Coordenador Universidade 1). “[...] um curso que é bem produtivo nesse aspecto com o aluno” (Coordenador Universidade 1). “[...] formação inicial boa, que contempla muitos conteúdos” (Coordenador Universidade 1).
		“Eu acredito que nenhum projeto pedagógico, de nenhum curso, hoje, da educação física licenciatura, contemple esse desenvolvimento integral da criança. [...] eu acho que a gente ainda está em uma formação generalista, mas melhor do que antes. Ou seja, a gente não consegue ainda um curso completamente destinado a formação integral da criança, mas acredito que estamos no caminho” (Coordenador Universidade 2). “Nosso curso de educação física, infelizmente, ele está muito desorganizado” (Coordenador Universidade 2).
	- Reestruturação do Projeto Pedagógico	“Eu, acho, que os projetos pedagógicos estão em constante construção” (Coordenador Universidade 2). “Estamos em construção, inclusive, nós estamos reunindo agora, praticamente semanalmente, pra discussão do novo projeto político pedagógico do curso, né?! E com essa visão, cada vez mais de tentar colocar as disciplinas e a formação voltada para esse público” (Coordenador Universidade 2). “A gente discute para tentar formar um curso mais forte, tentar formar melhores os alunos que vão trabalhar na escola” (Coordenador Universidade 1).
	- Organização dos conteúdos e disciplinas	“[...] a gente não tem trabalhado muito somente com nossa área a educação física, a gente tem tentado ver um pouco dessa lógica do desenvolvimento humano associado aos ciclos de ensino” (Coordenador Universidade 1). “[...] de início a gente tem no segundo semestre, a Psicologia do desenvolvimento; no terceiro, a Psicologia da aprendizagem, no terceiro também, Desenvolvimento motor; e no quarto, Aprendizagem motora. E aí, no primeiro tem Fundamentos filosóficos; e no segundo, Fundamentos socioantropológicos. Então, juntando isso dar uma boa perspectiva para o aluno sobre o que é a criança. [...] A gente tem no quinto semestre a disciplina de Didática; no sexto, a disciplina de Educação física na educação infantil; no sétimo, a disciplina de Educação física no ensino fundamental e médio, então que aí já estão mais próximos da aplicação mais prática. E no quinto tem o Estágio, quinto, sexto, sétimo e oitavo. No quinto tem o Estágio que é observação nos três níveis; no sexto, o Estágio na educação infantil; no sétimo, no ensino fundamental; e no oitavo semestre, o ensino médio”

		(Coordenador Universidade 1). “Então, a gente tem um pouco de um conteúdo mais teórico, depois um conteúdo mais teórico e prático, e os estágios” (Coordenador Universidade 1).
	- Formação com atenção à compreensão da realidade social	“Então, [o currículo] é muito associado aos elementos sociais, que os alunos também aprofundam na fundamentação socioantropológica. Eu acho que essa percepção de sociedade, essa percepção de cultura, essa percepção de valores, até mesmo aspectos políticos sociais, então, esse conjunto de valores, são importantes nessa lógica de desenvolvimento” (Coordenador Universidade 1). “Porque, por mais que se tenha, por exemplo, uma perspectiva de inicialmente proposta de fases, de qualquer perspectiva, se a gente não entender o porquê a sociedade, ou as nossas crianças, ou nós mesmos, estamos cada vez mais sedentários, que é um fator cultural também” (Coordenador Universidade 1).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
A formação em desenvolvimento integral da criança.	- Contributo do currículo para a atuação em desenvolvimento integral da criança.	“Eu, particularmente, acho que nossos alunos têm conseguido trabalhar bem nisso, tanto pela essa organização curricular geral, quanto os estágios, acho que os estágios têm ajudado muito” (Coordenador Universidade 1). “[...] a gente tem um grande foco nos ciclos. Eu acho que somos um dos poucos cursos que tem uma disciplina específica em: Educação física na educação infantil; e uma Educação física no ensino fundamental e médio. São poucas, no máximo tem assim: ensino da educação física. Então, eu acho, que a gente tem essas duas disciplinas. Os Estágios também são focados nos ciclos, então, eu creio que a gente tem uma preocupação nisso” (Coordenador Universidade 1).
		“Então, eu não acho que nossos profissionais estejam capacitados para o desenvolvimento integral da criança em etapas da educação básica. Eu acho que, hoje, eles estão mais bem preparados, do que antes, mas estamos longe do que deveria ser ideal, longe” (Coordenador Universidade 2).
	- Perspectivas futuras	“Mas, acredito que daqui alguns anos a gente vai conseguir ter um curso específico pra formação integral da criança, assim como bacharelado, um curso bem voltado para o desenvolvimento dessas outras competências” (Coordenador Universidade 2).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Disciplinas de formação em desenvolvimento da		“[...] no início do curso todo um conjunto de disciplinas mais básicas: Fundamentos filosóficos da educação física; Fundamentos socioantropológicos; Psicologia do desenvolvimento; e Psicologia da aprendizagem. E algumas disciplinas mais específicas da educação física, como: Desenvolvimento motor e Aprendizagem motora; e os

criança		próprios Estágios que são por ciclo de ensino. Então, essas disciplinas eu diria que é um eixo importante nessa lógica sobre o desenvolvimento da criança” (Coordenador Universidade 1). “[...] mesmo as disciplinas específicas, por exemplo, Artes marciais e Capoeira, ou Ensino do futsal, ou Ensino do futebol, os professores também tem preocupação com isso, de ajudar os alunos a refletir a entender esses conteúdos por ciclos de desenvolvimento” (Coordenador Universidade 1). “É, eu acho assim: todas as disciplinas elas são importantes [...]” (Coordenador Universidade 2). “Então, de uma maneira geral, eu acredito que isso depende: muito da abordagem do professor; da ementa da disciplina; da construção do programa de disciplina. Então, você tem uma ementa no projeto pedagógico do curso, essa ementa deve direcionar a disciplina para o desenvolvimento da criança. Então, em Fisiologia do exercício, você tem que dizer na ementa da disciplina que é uma fisiologia do exercício para: o desenvolvimento das crianças; de adolescentes; naquela faixa etária; desenvolver quais sistemas. E não, deixar de uma maneira tão global, que o professor possa botar o que queira” (Coordenador Universidade 2).
	- Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.	“Acho que as disciplinas de Aprendizagem motora e Desenvolvimento motor, elas ainda tem um caráter um pouco mais biológico, e depois cultural e psicológico. Mas, eu creio que essas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem motora ajudam um pouco. E aí na Psicologia do desenvolvimento geralmente o aluno vai para uma perspectiva mais ampla do desenvolvimento humano” (Coordenador Universidade 1). “A gente tem uma disciplina que se chama currículos e programas em educação física, ela tenta abordar um pouco da parte do desenvolvimento curricular da disciplina de educação física na escola, e aí, normalmente, as atividades são por ciclos também” (Coordenador Universidade 1). “[...] as disciplinas que se chamam Práticas integrativas, elas têm um pouco disso, essa função de fazer mais uma reflexão, os alunos fazem intervenções profissionais também, mas, mais proporcionar uma reflexão” (Coordenador Universidade 1). “Então, por exemplo, falando em habilidade motora, as disciplinas, é, relacionadas à habilidade motora, como a Psicomotricidade, a própria Educação física escolar, Recreação, são disciplinas que são importantíssimas, desde que tenha o foco na criança, pra habilidade motora” (Coordenador Universidade 2). “Quando eu falo de desenvolvimento da aptidão física, que é outra coisa que deve ser abordado em crianças e adolescentes, a gente teria que também dar uma ênfase, por exemplo: Treinamento esportivo e a Fisiologia do exercício” (Coordenador Universidade 2).

		“Na Psicomotricidade, o que eu acho que tem que ser abordado na disciplina da Psicomotricidade: questões de coordenação; questões de equilíbrio; questões de lateralidade; questões de domínio tempo/espaço” (Coordenador Universidade 2). “[...] a Educação física escolar ela tem que ter dois pilares: o desenvolvimento em habilidade motora, que normalmente deve ser enfatizada até aos dez anos de idade, ou seja, ensino fundamental I; e desenvolvimento da aptidão física relacionada à saúde, que deve ser mais enfatizada a partir do fundamental II, a partir de 10 anos de idade” (Coordenador Universidade 2). “Quando você pega a Educação escolar, em si, é uma disciplina mais abrangente, mas teria que ter: construção de plano de aula; como você vai construir o plano de aula; o que abordar em cada aula; o que aprende dentro da escola pra fazer essa abordagem?; é, como é que você vai separar os conteúdos?; em quê aula você vai abordar determinado conteúdo? Tem que, hoje, na educação física escolar, eu acredito, que durante a abordagem do fundamental I ao fundamental II, tem que olhar o que esta descrito na Base Nacional Curricular Comum, que já foi construída. [...] Então, tem que olhar, Base Nacional Curricular Comum para fazer a construção desses planos de aulas. Também acredito que os PCN’s [<i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>], devam ter uma certa abordagem nessa construção dos planos de aula” (Coordenador Universidade 2). “Na Fisiologia, o quê que eu acho que têm que ser abordado? Quais conteúdos que tem que ser abordados? É, crescimento do desenvolvimento motor, é uma coisa que é importante na fisiologia, que tem haver com a maturação biológica; tem que ser abordado alguma coisa relacionada também à avaliação física, que é importante. É, você saber que nessa fase de crescimento, em cada série, você tem o indivíduo com tamanho diferente, com capacidade diferente, então para cada idade você teria uma avaliação física diferente. O próprio conteúdo da fisiologia mais voltado pra criança que é muito difícil, por exemplo: desenvolvimento de força pra criança; velocidade pra criança; a composição corporal, hoje, na criança uma coisa que esta muito em discussão é a obesidade infantil, poderia ser abordado também como conteúdo na fisiologia do exercício” (Coordenador Universidade 2). “Quando vou falar de Treinamento, área de treinamento ela de certa forma, tem certa inter-relação com as outras áreas, mas também posso abordar na área de treinamento: desenvolvimento de habilidade motora e de aptidões físicas, ou seja, eu posso traçar estratégias que façam essa complementação, porque o treinamento também acompanha a educação física escolar. Na minha cabeça, né?! A educação física escolar é o quê? É o que você vai abordar nas aulas de educação física na escola. Então, você tem que pegar tudo. E o treinamento é a mesma coisa: como é que você vai organizar os exercícios de forma pedagógica; e que o aluno consiga evoluir tanto na habilidade motora, quanto na aptidão física” (Coordenador Universidade 2). “O quê você tem que abordar na Recreação? São jogos,
--	--	--

		brincadeiras e a ludicidade, porque o aprendizado nessa faixa etária ela estar muito relacionada com a diversão, com prazer. [...] Então, é na disciplina de recreação, que você teria que ter jogos e brincadeiras, e aprendizado nesse tipo de atividade para agregar valor à aula de educação física” (Coordenador Universidade 2).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.		“Eu acho que eles interagem muito, mesmo que uma disciplina possa ter um enfoque mais específico, mas é uma interação muito grande nesses conteúdos” (Coordenador Universidade 1). “[...] a gente tem um conjunto de disciplinas, ou de atividades, que de alguma maneira fazem sim essa reflexão” (Coordenador Universidade 1). “[...] E apesar de achar que a própria psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem faz um pouco essa junção de tudo isso” (Coordenador Universidade 1). “[...] Meio que, esses três grupos de conteúdos (os mais teóricos; teórico e prático; e os práticos no caso do estágio) e as outras disciplinas do curso tendem a circular um pouco ao redor desse ciclo mais consistente” (Coordenador Universidade 1). “[...] três disciplinas chaves: a de Didática na educação física; a Educação física na educação infantil; e Educação física no ensino fundamental e médio. Porque assim, elas fazem esse “link” de conteúdos teóricos com os práticos. Então, eu diria, no momento, que todos os alunos, em geral, têm uma perspectiva na educação física escolar. Mas, nessas três disciplinas ele entende melhor que conteúdo está associado com determinado ciclo de ensino” (Coordenador Universidade 1). “Então aí, você teria dois pilares: seriam disciplinas mais de cunho pedagógico, de cunho mais de desenvolvimento da psicomotricidade; e disciplinas que teriam o cunho mais relacionado à saúde em si: Treinamento físico, e Fisiologia” (Coordenador Universidade 2).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Práticas curriculares e pedagógicas	- Articulação teoria-prática	“[...] os professores têm uma perspectiva muito, de não trabalhar estritamente somente proposições teóricas. Os professores fazem mais ações relacionadas à proposição de conteúdos, e organização curricular para os níveis de ensino. Os professores têm usado muito as Diretrizes curriculares da educação física na educação básica, e tentado cada vez mais ajustar os conteúdos aos ciclos de ensino” (Coordenador Universidade 1).
	- Atividades formativas relacionadas ao desenvolvimento	“Então, às vezes alunos analisam, ou fazem trabalhos, em relação ao ciclo, do que seria a educação física na educação infantil numa escola, ou ensino fundamental, ou ensino

	integral da criança.	médio” (Coordenador Universidade 1).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Formação dos docentes e prática pedagógica.	- Conhecimento profissional do professor	“O que favoreceu, também, que a gente, hoje, tem praticamente um professor para essa área. [...] Às vezes, eles transitam entre uma disciplina e outras, mas digo que, hoje, tem quatro professores que tem uma atuação muito específica no campo da licenciatura: uma fica mais com a didática; outro realmente fez o concurso para educação física na educação infantil; e dois, que já eram professores mais antigo, que se tem dedicado um pouco mais ao fundamental e médio, principalmente, o ensino médio” (Coordenador Universidade 1). “[...]os nossos professores da licenciatura, eles têm uma vinculação muito grande com grupos de pesquisas do país. Então, eu diria que, a gente está muito atualizado, nessa perspectiva de quais conteúdos são trabalhados nas disciplinas” (Coordenador Universidade 1).
	- Mudança de concepção do professor	“A Fisiologia do exercício, normalmente, como eu dava anteriormente, dava fisiologia dos sistemas. Hoje, eu procuro fazer a fisiologia aplicada à aula de educação física na escola” (Coordenador Universidade 2).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Formações complementares na perspectiva de desenvolvimento integral da criança	- Organização de eventos	“Sim! Há congressos e grupos de estudos. E, e aqui também a gente tem uma escola, dentro da Universidade, que é o Núcleo de Desenvolvimento da Criança. E, aí, boa parte dos nossos alunos da educação infantil faz estágio lá, e nas outras disciplinas também, como por exemplo, de educação física na educação infantil, eles tem algumas atividades lá” (Coordenador Universidade 1).
		“Então, nesse exato momento a gente esta tendo o CONGREF, né? Está sendo organizado por um dos nossos professores aqui e que tem essa visão, essa abordagem de criança. Se você observar todos os conteúdos tem haver com criança e adolescentes, então a gente tem essa preocupação” (Coordenador Universidade 2).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	- Divergências nos conteúdos na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.	“A gente tem um pouco de dificuldade na educação infantil. Porque nas escolas da prefeitura, agora o professor polivalente também assume aulas, e ai, a gente tem tido poucas escolas da prefeitura ou alguma particular. Talvez, o que ainda fica um pouco fraco na formação em geral em educação física, que seria educação infantil” (Coordenador Universidade 1).
	- Divergências entre ensino e formação	“Mais uma vez, eu te digo, nossa grande dificuldade é que a formação dos professores que nós temos, os professores que hoje estão na universidade, foram professores que foram

	inicial dos docentes	formados com essa visão mais generalista, e aí pra você conseguir modificar esse perfil, leva certo tempo” (Coordenador Universidade 2). “Nós viemos, recentemente, de uma formação bem generalista, e associada a isso existe o fato de haver pouquíssimos estudos com criança. Se você for para a literatura científica, você vai encontrar que as publicações com esse público são bem escassas, devido às dificuldades. Então, a gente tem um projeto pedagógico ainda muito generalista, e vou te dizer mais, poucas disciplinas, eu acredito, que tenha essa abordagem mais integral do desenvolvimento da criança” (Coordenador Universidade 2).
	- Divergências na complementação da formação inicial dos docentes	“[...] que nós precisamos de subsídios, e o quê é que eu digo em ter subsídios? É, estudos na literatura que nos dê suporte para a nossa atuação. E vou te dizer, eu fiz um levantamento sobre isso, e talvez um dos públicos que seja menos estudado no mundo, seja a criança e o adolescente. É muito difícil a gente ter uma intervenção, uma pesquisa realmente com critérios bem elaborado nesse ponto. É muito complicado e isso dificulta a formação e atuação profissional” (Coordenador Universidade 2).

Apêndice G – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registros dos Professores da Universidade I

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Conceito de desenvolvimento integral da criança.	- Envolve aspectos do comportamento	“Então, desenvolvimento integral ele envolve a criança na sua totalidade, envolvendo diferentes aspectos do comportamento, desde fisiológico, motores, cognitivos, dentre outros” (Professor 4 - Universidade I).
	- Relação com a família e comunidade	“[...] o desenvolvimento integral da criança também passa pelos pais, pela família, pela comunidade em que ele vive” (Professor 3 - Universidade I). “As mais diversas formas de expressão, as mais diversas formas de manifestação da sua linguagem. É o processo pleno da relação da criança com o mundo dela, ela com ela mesma, e ela com outras pessoas, esse seria o desenvolvimento pleno que eu entendo da criança” (Professor 2 - Universidade I).
	- Humanização e vida da criança	“O desenvolvimento integral da criança é o processo orgânico de humanização das condutas que ocorrem ao longo da primeira década de vida e início da segunda década (período que convencionou chamar de infância), no qual há confluência de ontogênese e filogênese sobre os pensamentos, os movimentos e as relações interpessoais” (Professor 1 - Universidade I). “São processos de acompanhamento do desenvolvimento da vida da criança, desenvolvimento pleno da vida, onde podemos perceber todas as características, descrição de uma criança” (Professor 2 - Universidade I).
	- Desenvolvimento integral do aluno	“Para mim o desenvolvimento integral da criança, tem haver com a perspectiva de não focar apenas no desenvolvimento cognitivo que muitas vezes a própria escola e a educação, ela foca só nesse aspecto” (Professor 4 - Universidade I). “Pra mim o desenvolvimento integral, ele aborda diferentes aspectos que envolvem cognitivo, afetivo, social, motor, fisiológico, espiritual, inclusive, que hoje também vem sendo uma demanda é bastante presente para mais como desenvolvimento integral. Então esse desenvolvimento integral desenvolve aspectos que vão contribuir para as múltiplas potencialidades que a criança vem a desenvolver: a inteligência motora, a lógica-matemática, a inteligência de reconhecer as questões do ambiente. Então, são questões que são bem mais amplas do que focar apenas no único aspecto do comportamento humano que é o desenvolvimento cognitivo, que é o que as escolas, na maioria das vezes, buscam desenvolver mais” (Professor 4 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO

Estrutura do curso.	- Organização dos conteúdos e disciplinas	“O curso de licenciatura em educação física da ‘ <i>Universidade I</i> ’ permite uma visão de desenvolvimento integral da criança em diferentes disciplinas, sobretudo nas disciplinas que tratam pedagogicamente do processo de escolarização ao longo da infância e do estágio supervisionado realizado nas escolas de educação básica” (Professor 1 - Universidade I).
	- Reestruturação do Projeto Pedagógico	“Ao longo deste semestre haverá redimensionamento do currículo do curso de licenciatura na ‘ <i>Universidade I</i> ’ e é possível que alterações sejam realizadas na estruturação, na organização e nas relações entre as disciplinas mencionadas” (Professor 1 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
A formação em desenvolvimento integral da criança.	- Contributo do currículo para a atuação em desenvolvimento integral da criança	“A contribuição consiste principalmente na ênfase ao processo reflexivo acerca da ambiguidade epistemológica-conceitual e teórico-metodológica que permeia a noção de desenvolvimento integral, de modo que os (as) estudantes elaborem uma postura rigorosa, sensível e (auto) crítica na sua prática educativa como professores (as)” (Professor 1 - Universidade I). “[...] há demandas para que os (as) estudantes mobilizem saberes de modo contextualizado e situado acerca do desenvolvimento integral da criança” (Professor 1 - Universidade I). “[...] contribuem para contextualizar o processo de desenvolvimento integral a partir de uma perspectiva situada, confrontando diferentes aportes teóricos com indícios empíricos gerados pelos (as) próprios (as) estudantes em escolas de educação básica” (Professor 1 - Universidade I). “[...] há indícios de algumas disciplinas no curso que zelam pelo olhar nessa perspectiva integral de uma criança plena” (Professor 2 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança.		“As disciplinas que mais contribuem são Educação Física na educação infantil, Estágio supervisionado I e II” (Professor 1 - Universidade I). “[...] disciplina de Educação física infantil e o Estágio” (Professor 2 - Universidade I). “[...] as disciplinas de Didática e Estágio com as quais eu trabalho esse semestre, elas, no meu entendimento, e com minha experiência no trabalho com essas disciplinas elas, permitem que o futuro professor, ou professora, ele consiga vislumbrar novas possibilidades de compreender o ser humano em toda sua plenitude” (Professor 2 - Universidade I). “Há! Eu acho que tem uma disciplina que deveria ter esse cerne que é Educação física no ensino infantil. [...]. Um pouco na Didática a gente faz isso, trabalha um pouco isso, e tem a disciplina de Educação física no ensino fundamental e médio

		que também deveria trabalhar” (Professor 3 - Universidade I). “Como eu falei: tem a Educação física no ensino infantil; nós temos uma disciplina optativa que é Educação física em educação integral, que também ajuda muito; tem outra disciplina que é Educação física no ensino fundamental e médio; e tem a Didática; além dos Estágios. Então esse conjunto de disciplinas, juntos, podem realmente ajudar a formar essa visão de educação integral” (Professor 3 - Universidade I). “Primeiro no nosso curso a gente tem a disciplina de Educação física na educação infantil que aborda bastante essa temática, mas a gente também tem as disciplinas que trabalham com jogo e a brincadeira, que é a disciplina de Cultura lúdica e teoria do jogo, nessa disciplina também o professor ele trabalha com essa perspectiva de educação integral. E a gente tem uma disciplina que é optativa que se chama Educação física na educação integral, que um dos conteúdos é trabalhar a questão do desenvolvimento integral para a criança” (Professor 4 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.		“[...] a Educação física infantil, onde os estudantes são levados a: compreender ou caracterizar, as relações pessoais ou interpessoais que as crianças têm; o modo como ela se relaciona com a cultura; o modo como ela se relaciona com o ambiente; e os modos como ela se relaciona com o próprio corpo em movimento. E esse movimento é para além da dimensão física, é movimento numa perspectiva do se movimentar da própria criança. A criança como sujeito, sujeito existente no mundo” (Professor 2 - Universidade I). “[...] Tanto o Estágio de observação I, quanto o Estágio II que o foco é na criança na educação infantil, eu entendo que são disciplinas que elas podem contribuir com essa visão ampliada. Essa visão ampliada do que é o desenvolvimento pleno da criança” (Professor 2 - Universidade I). “[...] a disciplina de Didática e a disciplina de Estágio, elas permitem que o aluno confronte, por exemplo, as diferentes teorias da educação física, e como elas vão se constituindo enquanto proposições teóricas e metodológicas no universo da educação física escolar. Como é que se materializa a problematização dessas teorias a partir das práticas educativas desenvolvidas na escola? Então, o olhar para a criança pode surgir a partir do entendimento de como que essas teorias são aproximadas, mesmo aquelas que partem de teóricos diferentes” (Professor 2 - Universidade I). “Pois, nós temos umas disciplinas chamadas de Práticas integrativas, que elas vão do primeiro ao quarto semestre. [...] elas tem como uma das funções fazer uma amarração das disciplinas que o aluno vem estudando a cada semestre” (Professor 2 - Universidade I). “Olha, a disciplina de Didática ela ajuda muito porque a gente percorre formas de ensinar. [...] E acho que até o Estágio também ajuda a humanizar nessa questão de visão integral da

		formação dos nossos alunos” (Professor 3 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Conteúdos do currículo	Conteúdos desenvolvidos para a compreensão do desenvolvimento integral da criança.	“[...] quem é criança; quais as características que ela tem; qual o diálogo que ela tem com o mundo; como que esses enfrentamentos das infâncias, por exemplo, são vistos. [...] para além de uma criança biológica, uma criança que se desloca no espaço físico. Por exemplo, tem que compreender essa criança em toda sua perspectiva. Então, eu entendo que a disciplina, ela permite que eu valorize esse olhar da criança, ou das crianças, em diferentes realidades que vivem diferentes infâncias, para além da aptidão física. Então existem aí algumas dinâmicas. Essas dinâmicas permitem eu compreender uma criança dentro de um contexto cultural que enfrentam: o confronto de diferença de cultura; diferentes movimentos que ela realiza a partir do seu próprio movimentar; de um corpo que se relaciona consigo mesmo e com os demais, na perspectiva pessoal e interpessoal, nos diferentes ambientes. E retomando, aí, o que mencionei em uma das questões anteriores, o movimento no ambiente: ambiente estético; filosófico; geográfico; histórico; econômico; virtual; a natureza; e o próprio espaço físico” (Professor 2 - Universidade I). “Vou falar do que entendo o que a escola deva fornecer, eu acho que a gente tem que trabalhar sete aspectos, vou ser bem objetivo: Primeiro é a afetividade, que a gente esquece muito de trabalhar a afetividade, até trabalha a criança no ensino infantil, mas depois já essa afetividade ela é esquecida nos outros níveis de ensino; O exemplo, acho que a pessoa tem que ter exemplos para seguir, e a gente tem muitos maus exemplos no nosso país, infelizmente, a gente tem que ter mais bons exemplos, ao menos dentro da escola; limite, que eu acho que a criança precisa de limite, até saber aonde ela pode ir, e criança e jovens gostam de limites, acham ruim na hora, mas no “fundo no fundo” eles respeitam limites; Aprender tanto a ser respeitado como a respeitar, acho que esse quarto aspecto é o respeito; Estímulo, a escola tem que ser estimulante para a criança para ela ser desafiadora; Aceitação, a criança tem que ser aceita na sua especificidade, na sua cor, na sua crença, na sua orientação sexual o adolescente, às vezes com catorze anos já começa ter essa perspectiva, então, a gente tem que ter essa aceitação; E por fim, o cuidado, a criança ela tem que se sentir cuidada minimamente pela escola, e acho que a gente ainda não está conseguindo muito bem que a criança se sinta cuidada, pertencente à escola. Então são sete aspectos: afetividade, exemplo, limite, respeito, estímulo, aceitação e cuidado” (Professor 3 - Universidade I). “Mas aí, nos tópicos nas outras disciplinas a gente também trabalha tanto conteúdos quanto com autores, numa perspectiva psicológica, psicobiológica, psicopedagógica e trabalha muito a educação na perspectiva integral para criança” (Professor 4 - Universidade I). não parecem conteúdos abordados nas disciplinas!! não

		parecem conteúdos abordados nas disciplinas!!
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Articulação de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança		“O contributo dessas disciplinas se for de uma maneira isolada não contribuem muito. As disciplinas na formação docente em educação física, hoje, elas precisam fazer com que os alunos façam as aproximações” (Professor 2 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Práticas curriculares e pedagógicas	- Prática-pedagógicas	“A gente busca fazer com que o aluno tenha essa compreensão de que no futuro profissional ele vai trabalhar com a criança, e a gente parte do pressuposto de que ele não pode olhar para essa criança focando apenas num único aspecto do desenvolvimento” (Professor 4 - Universidade I). “Eu trabalho muito com situações do cotidiano, então para que o aluno aprenda algo e faça uma relação com o que vai ver no futuro. Eu trago, por exemplo, imagine que você esta numa aula de educação física, você tem 30 crianças e a aula de hoje vai abordar esse e esse conteúdo. E aí ele vai analisar aquela situação de ensino e a partir da análise que ele faz, ele vai adquirindo competências para trabalhar com aquele conteúdo específico, com aquela criança, ou adolescente, ou adulto. Ela trabalha a partir de situações reais, eu faço algumas situações reais para ele trabalhar. Quando ministro um capítulo, por exemplo, de educação integral, a gente busca trazer situações que ele faça um contraponto numa educação que é uma educação mais unilateral e uma educação numa perspectiva integral. Então a gente aponta, e a gente pede que eles possam definir o quê difere uma da outra? O quê posso incorporar em uma na outra perspectiva? Vai podendo fazer essa relação” (Professor 4 - Universidade I). “Eu trago novamente para o concreto, faço o aluno pensar em como é que ele pode trabalhar diferentes situações dentro de uma perspectiva mais unilateral, dentro de uma perspectiva integral, dentro de uma perspectiva mais tecnicista, dentro de uma perspectiva mais global” (Professor 4 - Universidade I).
	- Articulação teoria-prática	“Então eu faço uma associação, entre sair da leitura só no texto. É claro, que a leitura do texto é importante, mas o aluno precisa sair do texto e ver: como posso aplicar desses conhecimentos aqui numa situação prática? Numa situação de dia-a-dia da realidade da escola na minha aula?” (Professor 4 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Formação dos docentes e prática pedagógica	- Formação continuada	“Olha, se o professor teve uma boa formação, ou mesmo que não tenha tido, ele mesmo foi desenvolver, foi estudar, ele consegue trabalhar essa formação integral, mas depende também muito dele” (Professor 3 - Universidade I).
	- Influência do	“Acho que isso depende muito do professor, o que ele passa”

	conhecimento profissional do professor na formação para o desenvolvimento integral da criança.	(Professor 3 - Universidade I). “O desenvolvimento integral, também, se: ele tiver um bom professor na disciplina de Psicologia que trabalha com o desenvolvimento humano; tiver um bom professor que nas disciplinas de Esporte, não ensine com visão só na competição, mas que vai visar a inclusão, a cooperação, tudo isso ajuda” (Professor 3 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	- Divergências entre o que o professor ensina e o que ele aprendeu na sua formação inicial.	“Porque, eu acho, que a universidade, digamos assim, há vinte anos, há quinze anos, quando nos formou, nós que hoje estamos ensinando, licenciando, ela não trabalhava muito essa perspectiva integral. Então, se a gente está ensinando isso hoje, é que a gente se qualificou depois da universidade” (Professor 3 - Universidade I).

Apêndice H – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registros dos Professores da Universidade II

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Conceito de desenvolvimento integral da criança	- Desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo	“Bom, desenvolvimento, nos três aspectos: psicomotor, cognitivo e afetivo. Psicomotor, especificamente dentro dos fatores psicomotores: noção de corpo, coordenação global, coordenação fina, estrutura espaço/temporal, tonicidade, equilíbrio e lateralidade; aí o desenvolvimento cognitivo, é do aspecto intelecto mesmo da cognição do desenvolvimento da inteligência em si no que se refere a: atenção, memória, concentração, resolução de problemas, estratégia, tática, compreensão de tudo, de regras, em fim, desenvolvimento do conhecimento lógico matemático; e por fim o último campo a dimensão afetiva que são os sentimentos, as emoções, os relacionamentos” (Professor 1 - Universidade II). “[...] desenvolvimento integral, que não seria só físico, mas sim emocional, social, afetivo” (Professor 2 - Universidade II). “Eu acho que o desenvolvimento integral da criança é o desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e motor. E você enquanto professor tem que saber fazer acontecer, fazer desenvolver a criança” (Professor 3 - Universidade II).
	- Integralidade	“Eu compreendo que seja você ter uma visão ampliada de uma formação mais integral. Ter um olhar mais integral do ser humano, observando e compreendendo a sua integralidade” (Professor 2 - Universidade II).
	- Relação com a família e comunidade	“Desenvolvimento de todos os seus processos internos para relacionar-se saudavelmente consigo e com o ambiente” (Professor 4 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Estrutura do curso	- Reestruturação do Projeto Pedagógico	“Eu tenho que ver várias outras coisas dentro dessa disciplina, que me impedem de me aprofundar mais nisso. O que a gente vai tentar é tirar isso do problema, no segundo projeto do curso” (Professor 1 - Universidade II). “a gente está com uma discussão na <i>Universidade II</i>, também para mudar o currículo” (Professor 1 - Universidade II).
	- Organização dos conteúdos e disciplinas	“Eu acho que a formação inicial pode proporcionar esses estudos, reflexões e atividades práticas para capacitar o aluno, futuro professor, a compreender o desenvolvimento integral da criança. Eu acho que pode!” (Professor 3 - Universidade II).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
A formação em desenvolvimento integral da criança.	- Contributo do currículo	“A contribuição é muito relevante, pois trabalham conteúdos que identificam áreas biopsicossociais da criança e como trabalhar de forma a contribuir com o seu melhor desenvolvimento, identificando fases específicas, metodologias de trabalho adequadas, experiências práticas sobre esse grupo, etc.” (Professor 4 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança.		“Então, mas eu acredito que a disciplina Educação física escolar, a disciplina de Psicomotricidade, Psicomotricidade humana, essas disciplinas que pensam o ser humano, realmente, de forma integral” (Professor 1 - Universidade II). “Enfim, eu acho que seria isso: Psicologia, Gestão, Cultura, Esporte e Fisiologia” (Professor 3 - Universidade II). “Psicologia evolutiva; Metodologia do ensino da educação Física; Motricidade humana; Recreação, jogos e lazer; Ensino da natação; Psicologia da educação; Estágio supervisionado I, II e III (educação infantil, e ensino fundamental); Educação física escolar; Monografias (direcionada ao tema)” (Professor 4 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.		“[...] a Psicomotricidade ela não separa. Não há um desenvolvimento só motor, só. Na verdade é uma coisa só, é um corpo só! E esse corpo ele tem o seu eu motor, o seu eu cognitivo, e o seu eu afetivo, que é uma coisa só” (Professor 1 - Universidade II). “A disciplina de Avaliação, eu acho o principal conteúdo contributo é de você ter respostas, “feedbacks”, sobre a sua atuação profissional. E não esperar apenas o final do ano para comparar a criança que entrou com a criança que terminou. O dia-a-dia faz com que você vai observando muita coisa e registrando, percebendo o desenvolvimento da criança e/ou do adolescente, quer seja o cliente que esteja atendendo” (Professor 3 - Universidade II). “Eu acho que na disciplina do Estágio ela traz bons contributos em relação à experiência, a viver, a operacionalizar, a estar ali no dia-a-dia com a criança. [...]. Então, eu acho que o Estágio traz muito contributo de você perceber: que a realidade é difícil; que a realidade exige muita teoria; que a realidade exige muita pesquisa; e o principal que eu acho: exige muita vocação!” (Professor 3 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Conteúdos do currículo		“[...] a psicomotricidade ela realmente trabalha esses conceitos: o desenvolvimento motor; o desenvolvimento cognitivo; as áreas de lúria, que são as áreas que vão indicar onde é que existem os mecanismos de movimentos; é a questão afetiva, ou seja, o comportamento da criança, aquele menino briguento, aquele menino mais ativo, mais passivo, o que chora, o que alegre. Então a psicomotricidade ela acaba englobando tudo isso” (Professor 1 -

		Universidade II). “Eu acho que todos os conteúdos têm relevância! Desde que, eles sejam trabalhados dentro desse significado” (Professor 2 - Universidade II). “Eu acho principalmente: a questão da inclusão; do trabalho da diversidade; das possibilidades do aluno, olhar essas possibilidades dentro da disciplina de dança; da rítmica, também; a gente vai trabalhar muito o ritmo, em todas as modalidades. E não é ritmo e dança! É ritmo e movimento! Se a motricidade humana é nosso grande objeto de intervenção do ser humano, então eles vão observar e aprender a trabalhar isso em todas as modalidades” (Professor 2 - Universidade II). “Assim, observar a criança dentro de seu espaço, buscando estimulá-la de diferentes formas, e verificar o seu desenvolvimento perante esses estímulos” (Professor 4 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Práticas curriculares e pedagógicas		“E eu levo o aluno a refletir sobre isso. No meu caso vou fazer o aluno vivenciar para ele perceber que ele é capaz e que ele pode. [...] E aí a gente vai trazendo propostas de trabalhar projetos, de trabalhar diversidade cultural, e aí vou trabalhar inclusão dentro disso” (Professor 2 - Universidade II). “Eu falo isso de uma forma geral, e aí eu mostro como a gente pode adaptar isso: então vamos levar para o ensino infantil; como é que a gente leva isso para o fundamental; e como levar isso para os jovens” (Professor 3 - Universidade II). “A ideia é que o professor esteja sempre aberto a pesquisar sua realidade em busca de entendê-la melhor e propor diversas soluções para uma ação pedagógica mais efetiva e dá pleno direito de aprendizagem a seu aluno” (Professor 4 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Formação dos docentes e prática pedagógica	- Influência do conhecimento profissional do professor na formação para o desenvolvimento integral da criança.	“Agora, repito mais uma vez: quem que vai ministrar essa disciplina? Muitas vezes um professor de educação física assume a psicomotricidade sem ter a formação pra isso” (Professor 1 - Universidade II). “Dentro da disciplina também, a gente trata da abordagem psicomotora. E, talvez, pela minha formação ser essa, eu “puxo a sardinha”, talvez até maior que outras abordagens, né?!” (Professor 1 - Universidade II). “Eu sempre penso muito que é a abordagem que o professor vai dar. Então, por exemplo, eu trabalho com o ensino da dança. Então, eu poderia focar na dança performance e nas modalidades. Mas, o que eu trago para minha disciplina? É realmente o quanto a dança, esse universo da dança, pode trabalhar dentro dos seus valores (valores físicos, valores culturais, valores terapêuticos). Então, desde a infância... eu posso estar trabalhando a autoestima dessa criança, eu posso estar trabalhando a socialização, o viver em grupo. Então, esse é o foco que eu dou!” (Professor 2 - Universidade II).
	- Formação	“Então, acho que além de pensar nas disciplinas em si que

	continuada	desenvolve isso, nós temos que trabalhar é o professor mesmo. Fazer uma formação para os professores, para que eles passem a entender que a educação física preza isso” (Professor 1 - Universidade II). “Acredito que quanto mais o docente se aprimora, mais clara fica sua percepção do que pode ser integral em uma formação infantil” (Professor 4 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Formações complementares	- Formações complementares na perspectiva de desenvolvimento integral da criança	“[...] eu tenho visto que os alunos que buscam ter essa experiência de diversas formas, eles tem um melhor desempenho do que aqueles que apenas querem uma formação, que querem só um certificado” (Professor 3 - Universidade II). “[...] Mas, de uma forma geral, tento trabalhar para o aluno depois, quem sabe numa especialização, na própria vivência dele em cursos, ele direcionar isso de uma forma melhor” (Professor 3 - Universidade II). “[...] a busca pela leitura e atualização frente à literatura científica sobre o assunto, subsidia o professor de ferramentas que o direcionem a conduzir a criança ao pleno desenvolvimento infantil” (Professor 4 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Limitações do curso de formação de professores	- Divergências no currículo	“Nos falta ainda nos currículos, nos cursos de educação física, realmente uma matriz em que as disciplinas atuem de forma conjunta, realmente trazendo a interdisciplinaridade. Porque no momento parece que há multidisciplinar, porque são várias disciplinas que compõem o currículo, mas não que interagem que é a interdisciplinaridade” (Professor 1 - Universidade II). Mas, eu tenho minhas dúvidas se ele realmente atinge esses objetivos, por vários fatores: desde uma visão muito compartimentada; desde poucas experiências na escola, que, ler sobre a criança não é a mesma coisa de fazer acontecer, fazer desenvolver a criança, entendeu? Então, eu acho que pode!” (Professor 3 - Universidade II).
	- Divergências entre ensino e formação inicial dos docentes	“Porque nós ainda vivemos a cultura da educação física, e não por maldade, mas, sempre fomos ligados a uma educação física muito ‘biologicista’, uma educação física que é a que reparte o corpo humano em frações, o pensamento dos professores ainda é assim. E aí de novo, não por maldade, mas porque os nossos professores foram assim. Os professores que hoje lecionam tiveram professores assim, que por sua vez tiveram... e vem toda uma história” (Professor 1 - Universidade II). “E assim, a nossa formação, eu vejo pela minha formação, ela foi muito específica, muito esportivizada, pouco didática, não nos preparou para essa visão ampliada” (Professor 2 - Universidade II).
	- Formação continuada	“Porque nós tivemos uma formação assim, totalmente biológica, e que não pensa nesse desenvolvimento integral, mas nós estamos tentando nos inserir nisso por meio de estudos, por meio de numa busca contínua de formação” (Professor 1 - Universidade II).

Apêndice I – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registros dos Alunos da Universidade I

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Conceito de desenvolvimento integral da criança		“Bem, acredito que seja o desenvolvimento motor ligado ao desenvolvimento psicossocial” (Aluno 1 - Universidade I). “Entendo que é desenvolver todas as habilidades motoras, a cidadania, e as capacidades” (Aluno 2 - Universidade I). “Bem, é desenvolvê-la em todos os aspectos: social, emocional, motor, cognitivo, afetivo, pedagógico, etc.” (Aluno 3 - Universidade I). “Entendo que seja o desenvolvimento psicológico, físico, mental e sócio-afetivo da criança” (Aluno 4 - Universidade I). “Acredito que o desenvolvimento integral da criança é você desenvolver capacidades e habilidades físicas, psicológicas e morfofisiológicas” (Aluno 5 - Universidade I). “Bem, eu entendo que desenvolvimento integral é o desenvolvimento completo: desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo, motor” (Aluno 6 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Estrutura do currículo	- Plano de estudo	“[...] oferece disciplinas tanto na perspectiva biológica, como se preocupa bastante em cadeiras pedagógicas e humanas” (Aluno 4 - Universidade I).
	- Contributo do currículo para a atuação em desenvolvimento integral da criança	“[...] aprendemos como lidar com temáticas, dentro das aulas de educação física” (Aluno 1 - Universidade I). “Procura nos mostrar uma visão mais ampla do ensino à criança” (Aluno 3 - Universidade I). “[...] ele me dá suporte de conhecimento muito amplo: tanto de ensino, como de pesquisa e extensão. Me proporcionando um maior leque de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da criança, dentro dos mais diversos campos: pedagógicos, fisiológicos e psicológicos” (Aluno 5 - Universidade I). “Acredito que toda universidade tem esse papel de mostrar para o aluno, futuro professor, essas características da criança, tanto no seu desenvolvimento, como na sua formação. Para que a gente possa no momento da atuação, a gente saber como atuar” (Aluno 6 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança.		“Acredito que as que mais contribuíram foram: Psicologia evolutiva; Psicologia do desenvolvimento humano; Desenvolvimento motor; Aprendizagem motora; Educação física escolar; Psicomotricidade; e Fisiologia” (Aluno 1 - Universidade I). “Acredito que sejam a Educação física escolar e Fisiologia do

		exercício” (Aluno 2 - Universidade I). “A Educação física escolar, a Educação física no ensino infantil, Educação física no ensino fundamental e médio, Didática, e Desenvolvimento motor” (Aluno 3 - Universidade I). “Acredito que a Psicomotricidade, corporeidade e educação, Educação física e ensino integral, Psicologia da aprendizagem humana, e Educação física no ensino infantil” (Aluno 4 - Universidade I). “A disciplina de Educação física no ensino infantil foi a mais importante na minha formação” (Aluno 4 - Universidade I). “Principalmente: Desenvolvimento motor, Educação física escolar, Psicomotricidade, Educação física no ensino infantil, e Fisiologia” (Aluno 5 - Universidade I). “[...] a disciplina de Desenvolvimento motor; Recreação e ludicidade, muito voltado para o ensino da criança; e a Psicologia do desenvolvimento humano” (Aluno 6 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.		“Pois, aprendemos os motivos das reações das crianças: tanto fisiologicamente, quanto afetiva e psicológica. E, também, contribuem nos mostrando como determinadas atividades, ou jogos, vão melhorar o desenvolvimento integral da criança” (Aluno 1 - Universidade I). “Pois, nos dão orientações de como proceder no momento de elaborar uma aula, e quais são os conteúdos importantes para cada idade específica” (Aluno 2 - Universidade I). “Pois, foi a partir delas que pude entender a importância do desenvolvimento integral para criança e o caminho pertinente de como devemos proceder na educação escolar” (Aluno 3 - Universidade I). “Estas disciplinas proporcionam uma visão mais ampla do ser humano, de forma a nos levar a entender que as pessoas, com quem iremos trabalhar, são muito mais que a dimensão biológica” (Aluno 4 - Universidade I). “Bem, o Desenvolvimento motor ele segue alguns padrões: então, a criança ela tem um padrão de desenvolvimento, isso não quer dizer que toda criança ela siga aquele mesmo padrão, cada criança tem uma genética diferente, é isso, e faz com que essa evolução ela aconteça em momentos diferentes. [...]. Na Psicologia do desenvolvimento humano a gente consegue entender as etapas do processo cognitivo, o que se passa na cabeça do ser humano, desde quando era bebê até a fase adulta; a gente pode entender também como se dar esse processo de desenvolvimento o cognitivo da criança. E na Recreação e ludicidade, as brincadeiras que fazem com que a criança aprenda, que muito das vezes a gente tem aquela ideia que a brincadeira não ensina, mas a criança ela aprende através da brincadeira. E nessa disciplina de Recreação e ludicidade, a gente aprende os pontos em que ela vai aprendendo, que ela pode desenvolver, e como a gente pode observar esse aprendizado” (Aluno 6 - Universidade I).

	- Articulação entre as disciplinas	“[...] essas disciplinas nos ajudam a lidar com situações e temáticas, dentro das aulas de educação física, e que juntas dão todo o suporte ensinando: o que é preciso para ensinar e como ensinar” (Aluno 1 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Conteúdos do currículo	- Conteúdos desenvolvidos para a compreensão do desenvolvimento integral da criança.	“São as questões sobre as atividades específicas para cada idade. E também, aprendemos e escutamos que sempre tem que ter atividades lúdicas” (Aluno 2 - Universidade I). “No meu ponto de vista, são os conteúdos referente às tendências e abordagens pedagógicas (críticas emancipadora e crítica superadora), pois trazem ramos de pensamento que englobam a educação física de modo geral” (Aluno 3 - Universidade I). “A LDB e mais alguns textos associados às práticas” (Aluno 4 - Universidade I). “Todos os conteúdos considero chave para o desenvolvimento da criança. Porque nos ensinam como dar aulas na escola, pensando nisso, nesse desenvolvimento” (Aluno 5 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Práticas curriculares e pedagógicas	- Articulação teoria-prática	“Além, das vivências práticas (nos projetos, e em algumas disciplinas, e nos estágios) que nos proporcionam a aplicação dos conteúdos, antes aprendidos” (Aluno 4 - Universidade I). “[...] acredito que na prática, ela ensina muito mais que a teoria” (Aluno 6 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Limitações do curso de formação de professores	- Divergências nos conteúdos na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.	“Pois, a maioria das nossas disciplinas não é voltada especialmente para a criança” (Aluno 2 - Universidade I).
	- Divergências na concepção do projeto pedagógico	“[...] considero uma grade incompleta e com deficiência” (Aluno 3 - Universidade I).
	- Divergência na articulação entre teoria e prática.	“Porque geralmente a gente faz algumas atividades pensando no conteúdo para crianças e a gente não pode intervir, a gente só fica naquele pensamento, só no papel e a gente não tem essa prática. E eu acho que falta isso no curso” (Aluno 6 - Universidade I).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Preparação para atuar no desenvolvimento	- Formação complementar após a graduação	“[...] precisaria me aprofundar mais no assunto de um modo geral” (Aluno 1 - Universidade I). “[...] acredito que preciso continuar estudando, para entender mais

integral da criança		esse desenvolvimento integral” (Aluno 5 - Universidade I).
	- Apto	“[...] a base que temos nesses quatro anos na universidade, sobre habilidades e capacidades motoras, que é o que eu entendo sobre desenvolvimento integral, é suficiente” (Aluno 2 - Universidade I). “Apesar das deficiências da grade curricular. Pois, temos quatro estágios onde passamos por cada etapa da educação básica, vivenciando por um semestre, cada uma. E, entendendo diretamente como funciona o dia-a-dia de uma escola” (Aluno 3 - Universidade I). “[...] a minha formação deu subsídios suficientes” (Aluno 4 - Universidade I).
	- Formação complementar durante a formação inicial	“Bem, eu me sinto capacitado pra isso, mas não só por conta da universidade. A universidade teve um papel muito importante, mas paralelo a isso busquei outras formas de aprendizagem. [...] Só que eu já peguei uma escola, trabalhei no estágio dois anos, trabalhei no ensino infantil e no ensino fundamental, então esse estágio, ele me deu uma bagagem muito boa para trabalhar com criança. Tenho meus sobrinhos também, a gente procura ficar observando. A gente vai aprendendo algumas teorias e vai observando em alguns lugares cotidianos, a gente vai ao shopping e ver as crianças brincando no parquinho e aí a gente acaba, é, o conhecimento que a gente adquiriu aqui, pondo em prática, fazendo essa observação” (Aluno 6 - Universidade I).

Apêndice J – Grelha de Categorias, Subcategorias e Unidades de Registros dos Alunos da Universidade II

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
- Conceito de desenvolvimento integral da criança		“Bom, falando de desenvolvimento da criança de um modo geral, é, ele pegar vários aspectos da criança em relação ao seu desenvolvimento, seja ele, cognitivo, afetivo ou motor” (Aluno 1 - Universidade II). “É, quando se fala em desenvolvimento integral da criança o que vem na minha mente é o desenvolvimento de todas as capacidades, sejam elas motoras, cognitivas e afetivas” (Aluno 2 - Universidade II). “Bem, para mim é a junção de conhecimentos científicos, tanto de modo dentro da sala de aula, quanto atrelado da própria educação física. Juntamente com os ensinamentos de como viver em sociedade e o aprendizado motor, que se deve ter dentro das aulas também” (Aluno 3 - Universidade II). “É, eu entendo quem seja a questão das habilidades e capacidades motoras” (Aluno 4 - Universidade II). “É, eu entendo que é um desenvolvimento geral da criança, tanto motor, cognitivo, social, e científico, entre outros” (Aluno 5 - Universidade II). “Para mim, desenvolver integralmente a criança é desenvolver as capacidades e as habilidades físicas, as psicológicas também, morfofisiológicas, de forma que a gente agregue aspectos educacionais no decorrer desse processo” (Aluno 6 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
- Estrutura do currículo	- Reestruturação do currículo	“Temos algumas disciplinas que o curso ainda está nesse trâmite de reformular um novo currículo, certo” (Aluno 1- Universidade II).
	- Contributo do currículo para a atuação em desenvolvimento integral da criança	“Ele nos proporciona uma boa visão relacionada a esse desenvolvimento, principalmente nas disciplinas que são mais específicas para essas questões bem voltadas para a educação básica para a escola, onde a gente esta mais voltada pra trabalhar com a criança” (Aluno 1 - Universidade II). “[...] a gente aprende a lidar com diversas situações, apesar de a gente passar de um modo geral por diversos conteúdos” (Aluno 3 - Universidade II). “o curso me dar todo um suporte de conhecimentos, através do ensino, pesquisa e extensão. Assim, eu consigo ter conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da criança” (Aluno 6 - Universidade II).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Disciplinas que abordam o desenvolvimento integral da criança.		“Algumas que são bem relevantes pra falar em relação a isso, são: as disciplinas de Educação física escolar, que ela abrange todos os conteúdos que a gente pode estar abordando dentro da escola, dentro desse conteúdo sempre esta sendo falado da criança, como a gente deve trabalhar com ela e de que maneira; Na disciplina de Didática, que é mais voltada pra gente que vai ser futuros professores, futuros profissionais, mas acaba trabalhando quer queira, quer não, com a educação física, voltando pra esse lado da criança, não só da criança, mas como do adolescente também que não deixaram de ser criança; Então, acabam tocando em alguns pontos, as disciplinas específicas, de modalidades, também se falam da criança, do desenvolvimento; A disciplina de Motricidade é uma disciplina também que fala bastante no desenvolvimento da criança; Psicologia evolutiva, principalmente quando a gente de fala de Piaget; A gente teve uma disciplina que o professor enfatizou muito no desenvolvimento da criança, essa disciplina era logo nos primeiros semestres da gente, salvo engano, é no segundo, ou é no primeiro semestre mesmo” (Aluno 1 - Universidade II). “Que eu pude perceber só duas disciplinas, no caso das duas ministradas pelo professor Heraldo: é Educação física escolar, e a disciplina de Lutas” (Aluno 2 - Universidade II). “[...] principalmente, Fisiologia do exercício, Psicologia evolutiva, Educação física escolar, e Psicomotricidade também, foram disciplinas essenciais” (Aluno 3 - Universidade II). “A Educação física escolar, que é do professor Heraldo; e Lutas, também do professor Heraldo. Ele é um dos professores que mais fala sobre isso, sobre a questão da criança, então toda disciplina que ele ministra, ele fala sobre as atividades para a criança, a importância, essas coisas” (Aluno 4 - Universidade II). “Acho que a disciplina de Psicomotricidade, Educação física escolar, Avaliação em educação física, as disciplinas de Estágio. Todas contribuem de forma muito ampla para esse conhecimento” (Aluno 5 - Universidade II). “A Fisiologia do exercício e o Treinamento esportivo, porque considero essas disciplinas básicas para poder promover o desenvolvimento integral da criança na escola” (Aluno 6 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
- Contributos de disciplinas para a formação em desenvolvimento integral da criança.		“No que se trata desse desenvolvimento, os pontos principais, mesmo, são os focos relacionados aos aspectos gerais, sejam eles cognitivos, afetivos e motores. Quando falo do motor, não só do motor, mas dessas três valências, a gente pega principalmente a psicomotricidade” (Aluno 1 - Universidade II). “[...] os Estágios supervisionados eles ajudam bastante pra isso, mas não nos mostra totalmente aquela realidade; a gente chega numa escola pública e uma particular, e a realidade entre eles é totalmente diferente. Principalmente, quando se trata de desenvolvimento, na escola pública eu já pude vivenciar a

		educação infantil, tanto na pública como na particular, dentro dos meus estágios e com o PIBID, que é mais voltado para o fundamental e médio, e, no fundamental, na escola pública os alunos são muito mais desenvolvidos que na particular. Não sei se pode ser por conta das tecnologias, enfim, a gente não tem como dizer por que ninguém é especialista, mas a gente pode notar. E de acordo que a gente ver nas disciplinas, e o que os professores nos passam, vai vivendo os três momentos do estágio que é observação, coparticipação e regência, a gente acaba notando e percebendo como são esses alunos, no que diz respeito a desenvolvimento, seja motor, afetivo ou cognitivo, é opinião pessoal minha, os alunos da escola pública são mais fáceis de trabalhar. Os da particular, já tem que lapidar melhor, já tem que buscar trabalhar mais, principalmente no que diz respeito à coordenação motora, que a gente acaba sentindo um pouco mais de falta. Principalmente na atualidade que eles estão muito ligados a tecnologia: vídeo games, celulares, tablets. Então, é muito aluno, principalmente ligado ao sedentarismo” (Aluno 1 - Universidade II). “Trabalhar habilidades e as capacidades. Se você passar uma brincadeira, querendo ou não, na visão da psicomotricidade, você vai trabalhar afetividade, você vai trabalhar a questão motora, então a questão cognitiva. Então acredito que isso seja forma de trabalhar o desenvolvimento integral” (Aluno 4 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Conteúdos do currículo	Conteúdos desenvolvidos para a compreensão do desenvolvimento integral da criança.	“Nós não temos uma disciplina específica de psicomotricidade, mas dentro de algumas delas a gente acaba a vendo psicomotricidade, como exemplo a Educação física escolar, que nós temos, a gente ver dentro dos conteúdos abordados pelo professor. Nós vemos a psicomotricidade que ela acaba abrangendo várias valências, vários aspectos da criança, seja ele espaço temporal, coordenação motora fina, global, dentre outros aspectos” (Aluno 1 - Universidade II). “Tudo que falava sobre tendências, abordagens pedagógicas, e psicomotricidade. É, porque assim, a gente não tem uma disciplina exata de psicomotricidade, então, a gente viu dentro da disciplina de Educação física escolar” (Aluno 2 - Universidade II). “Dentro da psicologia foi principalmente a Psicologia evolutiva da criança, até 12 anos, um dos conteúdos que mais contribuiu; foi também o desenvolvimento infantil na Fisiologia do exercício; e na Educação física escolar foram os blocos de conteúdo dentro da educação física é atividade rítmica, lutas, então isso tudo ajudou bastante” (Aluno 3 - Universidade II). “[...] a maior parte das nossas disciplinas sempre fala sobre as habilidades e capacidades motoras, que tem que ser desenvolvidas, não só na criança, quanto na adolescência também. [...] psicomotricidade que é uma área que eu também concordo que mais trabalha de forma integral a criança” (Aluno 4 - Universidade II). “[...] psicomotricidade, que ela engloba todos os fatores do desenvolvimento, tanto motor, como psicológico, acho que esses conteúdos” (Aluno 5 - Universidade II).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
- Práticas curriculares e pedagógicas	- Articulação teoria-prática	“Porque na teoria é bem mais tranquilo, mas quando chega na prática, tem horas que a gente pode ter um plano de aula totalmente elaborado, totalmente perfeitinho, e chega na hora você tem que fazer modificações: por conta da turma; você não conhece o desenvolvimento, principalmente quando você está ingressando com aquela turma” (Aluno 1 - Universidade II). “E também a gente ver muitos conteúdos de forma prática, atividades que devem ser proporcionada às crianças, esses conteúdos foram bastante positivo para a formação” (Aluno 5 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
- Limitações da formação para o desenvolvimento integral da criança	- Divergências nos conteúdos na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.	“Porém, não são todas as disciplinas que abordam esse assunto de uma maneira direta. Muito pelo contrário, o número de disciplinas que abordam esse assunto de maneira direta é muito pequeno” (Aluno 2 - Universidade II). “Acho que a gente não tem um conteúdo tão específico para criança é mais de uma forma geral. [...]. Porém, acho que ainda faltam alguns conteúdos específicos para a gente poder entender esse desenvolvimento integral” (Aluno 5 - Universidade II).
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Preparação para atuar no desenvolvimento integral da criança	- Formação complementar após a graduação	“Mas, em relação ao desenvolvimento, a gente não tem como garantir: há, eu sou capacitada! Não. Eu tenho condição de trabalhar. [...]. Você não está totalmente pronta. Você estar em construção da sua formação para trabalhar com essas crianças. [...] Mas, cabe a mim, ou qualquer outro profissional, ou qualquer outro aluno da graduação, buscar mais saberes, desenvolver mais a sua capacidade de estar trabalhando com essas crianças” (Aluno 1 - Universidade II). “Creio eu, que preciso realmente de um aprofundamento, porque a gente ver de um modo geral. A partir do momento que eu concluir a graduação, vou me especializar, vou estudar” (Aluno 3 - Universidade II). “Acho que não, cem por cento, né! Eu acredito que ninguém está preparado, cem por cento, para contribuir com o desenvolvimento de uma criança. Mas, acredito que o curso deu uma base bastante boa, que eu me sinto preparada para tentar contribuir com o desenvolvimento da criança. [...] E o curso também estimula muito, a universidade em si, a você continuar procurando saberes sobre essa prática de desenvolver uma criança ou educar alguém, acho que a <i>Universidade II</i>, em si, contribui muito com isso” (Aluno 5 - Universidade II).
	- Apto	“Sim! Levando em conta o que lhe falei aí, que é para trabalhar habilidades e as capacidades, então sim” (Aluno 4 - Universidade II).
	- Formação	“Eu me considero, sim. De uma maneira geral, sim. Porque dentro

	complementar durante a formação inicial	do meu curso de graduação, eu pude participar de todos os estágios supervisionados, a gente acaba passando por todas as etapas de ensino, desde o ensino infantil até o ensino médio. E, além disso, eu fui bolsista do PIBID, então eu pude estar durante um ano, ativa, tendo um supervisor para me orientar, então de uma maneira geral, eu me considero sim, capacitada para atuar dentro desse aspecto do desenvolvimento integral da criança. [...] muito das vezes, a gente tem buscado em outro tipo formação” (Aluno 2 - Universidade II).
	- Contribuição dos docentes	“Sim, hoje eu me considero. Felizmente, eu tive ótimos professores, com ampla bagagem de conhecimento, e que contribuíram muito na minha formação. Por sinal, acredito que eles vão continuar contribuindo na minha formação, após a graduação” (Aluno 6 - Universidade II).

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



**UNICATÓLICA - CENTRO
UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE
QUIXADÁ**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança: percepções de coordenadores, professores e alunos de duas Universidades do Estado do Ceará (Brasil).

Pesquisador: Ana Patricia Cavalcante de Queiroz

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 79998317.7.0000.5046

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.505.536

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo que pretende verificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores e de alunos, futuros professores de educação física, sobre a sua preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, nos cursos de formação inicial em educação física de duas Universidades públicas do Estado do Ceará. Este estudo será desenvolvido através de uma metodologia de investigação qualitativa, descritiva, interpretativa, concretizada pelo estudo de dois casos, por meio da análise documental (legislação sobre a formação de professores de educação física no Brasil e os projetos político-pedagógicos dos dois cursos de educação física das duas universidades) e da entrevista semi-estruturada aos coordenadores dos cursos, aos professores e aos alunos-futuros professores de educação física das duas universidades selecionadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

verificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores e de alunos, futuros professores, sobre a sua formação e a preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, nos cursos de formação inicial em educação física de duas Universidades públicas do Estado do Ceará.

Endereço: Rua Juvêncio Alves, 660

Bairro: Centro

CEP: 63.900-257

UF: CE

Município: QUIXADÁ

Telefone: (88)3412-6812

Fax: (88)3412-6743

E-mail: cep@fcs.edu.br



UNICATÓLICA - CENTRO
UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE
QUIXADÁ



Continuação do Parecer: 2.505.536

Objetivo Secundário:

identificar as percepções dos coordenadores de cursos sobre se os conteúdos e disciplinas da formação inicial em educação física capacitam os futuros professores a atuar com o desenvolvimento integral da criança; verificar as percepções de professores de disciplinas relacionadas à temática sobre o seu contributo para a capacitação do futuro profissional para atuar em todos os níveis da educação básica promovendo o desenvolvimento integral da criança; verificar as perspectivas dos alunos, da última etapa de formação dos cursos de licenciatura, sobre a sua capacidade de atuar na educação física escolar promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconforto e risco: poderá ocorrer algum constrangimento no momento da entrevista. Os pesquisadores se prontificam a evitar e solucionar todos os constrangimentos que possam existir.

Benefícios:

Benefícios: os participantes irão contribuir no entendimento deste estudo que busca identificar como ocorre a formação dos futuros profissionais de educação física do Estado do Ceará para o trabalho com o desenvolvimento da criança. Estão descritos satisfatoriamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa que busca avaliar perspectivas de coordenadores de curso professores e alunos sobre a formação integral do aluno através de questionários. Os objetivos estão coerentes e a justificativa é pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Colocar TCLE em papel timbrado da instituição

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atende as exigência do CEP e poderá ser conduzida.

Endereço: Rua Juvêncio Alves, 660

Bairro: Centro

CEP: 63.900-257

UF: CE

Município: QUIXADÁ

Telefone: (88)3412-6812

Fax: (88)3412-6743

E-mail: cep@fcrs.edu.br



UNICATÓLICA - CENTRO
UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE
QUIXADÁ



Continuação do Parecer: 2.505.536

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1026125.pdf	09/02/2018 02:25:43		Aceito
Outros	ufc_anuencia.PDF	09/02/2018 02:25:02	Ana Patricia Cavalcante de Queiroz	Aceito
Outros	anuencia_uece.PDF	09/02/2018 02:24:24	Ana Patricia Cavalcante de Queiroz	Aceito
Outros	guia_coordenador.doc	23/11/2017 01:43:21	Ana Patricia Cavalcante de Queiroz	Aceito
Outros	guia_professor.doc	23/11/2017 01:42:25	Ana Patricia Cavalcante de Queiroz	Aceito
Outros	guia_aluno.doc	23/11/2017 01:40:59	Ana Patricia Cavalcante de Queiroz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_ana.docx	05/11/2017 23:17:57	Ana Patricia Cavalcante de Queiroz	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocompleta.pdf	05/11/2017 23:14:37	Ana Patricia Cavalcante de Queiroz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/11/2017 23:11:43	Ana Patricia Cavalcante de Queiroz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Juvêncio Alves, 660

Bairro: Centro

CEP: 63.900-257

UF: CE

Município: QUIXADÁ

Telefone: (88)3412-6812

Fax: (88)3412-6743

E-mail: cep@focs.edu.br



UNICATÓLICA - CENTRO
UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE
QUIXADÁ



Continuação do Parecer: 2.505.536

QUIXADA, 21 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Jailton Gregório Pelarigo
(Coordenador)

Endereço: Rua Juvêncio Alves, 660

Bairro: Centro

CEP: 63.900-257

UF: CE

Município: QUIXADA

Telefone: (88)3412-6812

Fax: (88)3412-6743

E-mail: cep@fcs.edu.br